FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO

QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2007.2013

Governo da República Portuguesa

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

Cofinanciado por:

COMPETE 2020

PORTUGAL 2020

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

Processos cognitivos, motivacionais e afectivos associados ao sucesso e à excelência no desporto e na universidade: Estudo com estudantes-atletas universitários
Maria Manuela da Silva Dias Amaral
UMinho | 2016

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Manuela da Silva Dias Amaral

Processos cognitivos, motivacionais e afectivos associados ao sucesso e à excelência no desporto e na universidade: Estudo com estudantes-atletas universitários

março de 2016

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Manuela da Silva Dias Amaral

Processos cognitivos, motivacionais e afectivos associados ao sucesso e à excelência no desporto e na universidade: Estudo com estudantes-atletas universitários

Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Fernando Azevedo Cruz

março de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 29 de Março de 2016

Nome completo: Maria Manuela da Silva Dias Amaral

Assinatura: Maria Manuela da Silva Dias Amaral

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste projecto de investigação, que culmina com a presente dissertação, foram diversos aqueles que cruzaram o meu percurso e aos quais sinto a necessidade de agradecer a ajuda e o apoio que recebi.

Antes mais, urge a necessidade de agradecer aos meus pais não só por todo o apoio que foram ao longo destes anos, como por toda a inspiração que foram, e são, para mim. São imagem da persistência e da força de vontade. Obrigada por me mostrarem o caminho e me ajudarem na sua conquista. Pai, sem ti isto não teria sido possível.

Ao meu orientador, por ser uma luz no caminho. Por, em momentos de dúvidas, saber sempre onde é o Norte e não me deixar perder nos trilhos de iniciante.

À Professora Teresa Freire e ao Professor Leandro Almeida, pelas dicas e sugestões científicas que tornaram este trabalho melhor, mais rico e mais útil.

Aos SASUM, pelo Parente, Gabi e Roque, cuja ajuda foi imprescindível, principalmente nos contactos e na recolha de dados cruciais à realização deste trabalho. Também à FADU, especialmente ao Marco Oliveira que muito me ajudou e animou em momentos difíceis de recolha de dados, entre torneios, viagens e refeições que, sem dúvida, teriam sido mais difíceis e cansativos sem a sua presença.

Ao Pedro, que me incentivou e ajudou em formações que complementaram este estudo e, em conjunto com a Professora Lurdes Veríssimo, por me ajudarem a não esquecer o gosto pela prática da Psicologia. À Professora Elisa Veiga, por toda a ajuda disponibilizada com a análise qualitativa dos dados.

À minha família, pelo interesse e apoio ao longo de todo o percurso. À Xana por tão bem me receber e mimar nas viagens para recolha de dados.

Aos meus amigos, Joana, Nocas, Ruca, Raquel, Hugo, João, por sempre terem sido um grande apoio emocional e fonte de motivação e de boa disposição neste caminho e por terem sido capazes de respeitar as minhas ausências. Obrigada por serem um bom suporte. Obrigada pela amizade.

Às colegas de caminhada Vanessa e Cátia pelos momentos que, em conjunto, partilhávamos as dores deste caminho mas também, e mais importante, a esperança de o terminar com sucesso. Obrigada pela companhia e pelas ajudas em o superar.

Aos meus colegas de investigação, Daniela Matos, Rui Sofia, e Joana Osório por toda a ajuda em terminar este percurso sem muitas "nódoas negras".

À Juliana, por confiar nas minhas capacidades, e por manter vivo em mim o gosto pela psicologia e a idealização de um "futuro melhor".

Ao Carlos... por confiares em mim, mais do que eu própria, e por partilhares comigo e sempre me apoiares neste caminho. Obrigada por tudo.

Aos participantes deste estudo, pelo interesse e pela disponibilidade que demonstraram para o meu estudo e pelo entusiasmo com que partilharam as suas histórias. Obrigada também pela inspiração na procura de excelência.

Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia (UID/PSI/01662/2013), Universidade do Minho, e foi financeiramente suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e co-financiado pelo FEDER, através do COMPETE2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01-0145-FEDER-007653).

Processos cognitivos, motivacionais e afectivos associados ao sucesso e à excelência no desporto e na universidade: Estudo com estudantes-atletas universitários.

Resumo: A preocupação crescente com o desempenho e o sucesso pessoal e profissional tem constituído um forte impulsionador da investigação em torno da excelência humana. O objectivo deste projecto consiste em melhorar o conhecimento sobre o papel dos factores cognitivos, motivacionais e das características de personalidade, no sucesso e excelência, simultaneamente, em dois contextos de realização relevantes para a percepção de competência pessoal: desportivo e académico. Pela sua natureza avaliativa e "cultura" competitiva que os caracteriza, ambos os contextos colocam exigências e desafios acrescidos aos estudantes-atletas. Este trabalho visa, assim, contribuir de forma relevante para o estudo da excelência "dual" em ambos os contextos. No primeiro estudo, de natureza quantitativa – características e competências psicológicas de estudantes-atletas universitários nacionais – recorreu-se a uma amostra de 254 estudantes-atletas universitários, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 18 e 37. Os participantes representam um total de 15 modalidades (individuais e colectivas), inscritos em aproximadamente 90 cursos, num total de 25 Universidades ou Institutos de Ensino Superior. Recorrendo à aplicação de um protocolo de avaliação psicológica, que incluía medidas de domínio geral e medidas específicas do domínio de realização, foram avaliadas as competências e características psicológicas para o desporto e para a universidade. No segundo estudo, de natureza qualitativa – percursos, percepções e necessidades dos estudantes-atletas universitários com rendimentos e desempenhos superiores – participaram 9 estudantes-atletas de excelência em ambos os domínios, representantes de modalidades individuais e colectivas e de diferentes cursos do ensino superior. Recorrendo a uma entrevista semi-estruturada e à análise do conteúdo foram explorados os percursos de excelência, a gestão das exigências de uma vida dual e a possibilidade de transferência de competências entre os dois domínios de realização. Em sintonia com a literatura existente, a integração dos resultados obtidos nos dois estudos demonstrou a importância de factores internos, ou pessoais, e externos, ou contextuais, no desenvolvimento da excelência em diferentes domínios de realização. Além disso, os resultados obtidos permitiram explorar a possibilidade da transferência de competências psicológicas entre os dois domínios de realização em estudantes-atletas universitários. Com base nos resultados obtidos é apresentado um conjunto de implicações práticas, de considerações e de sugestões para futuras investigações.

Cognitive, motivational and affective processes associated with success and excellence in sport and academia: A study with college student-athletes.

Abstract: The growing concern with both personal and professional performance and success has been a driving force behind the research in human excellence. The aim of this investigation is to increase knowledge on the role of motivational, affective and cognitive factors, as well as personality characteristics in the success and excellence in two different, but competence-relevant achievement domains: sports and academia. For the evaluative nature and competitive culture that characterizes them, both domains place requirements and increased challenges to student-athletes. This work therefore aims to contribute significantly to the study of dual excellence in both domains. At the first study, a quantitative approach - characterization of national college student-athletes - we used a sample of 254 student-athletes of both sexes, aged between 18 and 37. Participants represent a total of 15 sports (individual and collective) enrolled in approximately 90 different college courses from a total of 25 universities or higher education institutions. It was applied a psychological evaluation protocol that included both specific and general domain measures. In the second study, using a qualitative approach - trajectory, perceptions and needs of student-athletes with higher proficiency - participated 9 student-athletes with high performance in both domains, from collective and individual sports and diverse higher education courses. Using a semi- structured interview and content analysis, the different pathways towards excellence, the requirements of managing a dual career, and the possibility of skills transfer between the two domains were explored. In congruence with the existing literature, the integration of results obtained in both studies demonstrated the importance of internal, or personal, and external, or contextual, factors in the development of excellence in different domains. Also, the results led to an exploration of the possibility of transfer of psychological skills between the two achievement domains in college student-athletes. Based on the results a set of practical implications, considerations and suggestions for future research is presented.

Índice

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - Teorias e Modelos de Expertise e Desenvolvimento de Talentos 7

Desenvolvimento e demonstração de talento: Modelos e perspectivas teóricas 9

Momentos de transição e fases de desenvolvimento de talentos (ou da carreira) 31

Critérios de identificação de talentos, expertise e excelência 36

CAPÍTULO II - Competências mentais e psicológicas associadas a rendimentos e desempenhos superiores 43

Factores de Personalidade 45

Processos Cognitivos 53

Processos e Respostas Emocionais 56

Processos e Factores Motivacionais 60

Processos auto-regulatórios e de controlo 67

CAPÍTULO III - O caso e a realidade dos estudantes-atletas 81

Estudantes-atletas: uma nova realidade? 83

Estudos com atletas e/ou estudantes com rendimentos superiores 85

Modelos teórico/conceptuais sobre estudantes-atletas 97

Transferência de competências mentais entre domínios de realização 110

CAPÍTULO IV - Metodologia de Investigação Adoptada: Design Misto 117

Introdução 119

Objectivos do estudo 120

Metodologia de investigação adoptada 121

CAPÍTULO V - ESTUDO I – Características e competências psicológicas de estudantes-atletas universitários nacionais 123

Objectivos 125

Metodologia 125

Resultados 148

Análise e discussão dos resultados 194

CAPÍTULO VI - ESTUDO II - Percursos, percepções e necessidades de estudantes-atletas universitários com rendimentos e desempenhos superiores 203

Introdução 205

A entrevista utilizada na presente investigação 213
Metodologia 215
Relações existentes entre as dimensões 227
Análise e discussão dos resultados 251
DISCUSSÃO GERAL 259
Discussão dos resultados 262
Limitações do trabalho 270
Implicações para a investigação e prática futuras 271
BIBLIOGRAFIA 275
ANEXOS **293**

Índice de figuras

Figura 1 Modelo de Desenvolvimento de Dons em Talentos (retirado de Gagné, 2008) 13
Figura 2 Modelo de desenvolvimento de expertise (adaptado de Sternberg, 2001) 26
Figura 3 Mega modelo de desenvolvimento de talentos (adaptado de Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011) 29
Figura 4 Grelha conceptual dos principais factores de influência no desenvolvimento de talentos no futebol (adaptado de Mills, Butt, Maynard, & Harwood, 2012) 91

Índice de tabelas

Tabela 1 Modelo de classificação das amostras de experts no Desporto (retirado de Swann, Moran, & Piggot, 2015).....41
Tabela 2 Emoções e os seus "temas relacionais" (retirado de Lazarus, 1993) 58
Tabela 3 Estatísticas descritivas das características socio-demográficas dos participantes..... 126
Tabela 4 Escala de Positividade – Análise Factorial Exploratória com extração do eixo principal com rotação oblimin..... 129
Tabela 5 FFI – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade..... 130
Tabela 6 Escala de Auto-Controlo – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade. 132
Tabela 7 Escala de Perseverança – Análise factorial Exploratória com extração de componentes principais com rotação varimax..... 133
Tabela 8 BriefCOPE – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade..... 136
Tabela 9 Escala de Paixão – Análise Factorial Exploratória com extracção de componentes principais com rotação oblimin..... 139
Tabela 10 Escala de Avaliação Cognitiva da Competição – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio (EACC-PA/PD) – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade..... 141
Tabela 11 Escala Multidmensional de Perfeccionismo no Desporto – Análise Factorial Exploratória com extração do eixo principal com rotação oblimim..... 144
Tabela 12 Questionário de Percepções da Escola e do Desporto (QPED) – Análise Factorial Exploratória com extração de eixo principal com rotação oblimim 147
Tabela 13 Estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados..... 149
Tabela 14 Correlações de Pearson entre instrumentos de domínio geral..... 151
Tabela 15 Correlações de Pearson entre instrumentos específicos do domínio de realização..... 152
Tabela 16 MANOVA - Diferenças de género em variáveis de rendimento académico..... 154
Tabela 17 MANOVA - Diferenças de género em variáveis de rendimento desportivo..... 154
Tabela 18 MANOVA - Diferenças de género nas competências de domínio geral 155
Tabela 19 MANOVA - Diferenças de género nas competências específicas de domínio 156
Tabela 20 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior..... 157
Tabela 21 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização em grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior. 158

Tabela 22 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de média geral de curso até ao momento 160
Tabela 23 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de média geral de curso até ao momento 161
Tabela 24 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de internacionalizações 162
Tabela 25 MANOVA - Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de internacionalizações 164
Tabela 26 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de anos de prática federada da modalidade 165
Tabela 27 MANOVA - Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de anos de prática federada da modalidade 166
Tabela 28 Sumário da análise discriminante das características psicológicas na nota de acesso ao ensino superior 167
Tabela 29 Sumário da análise discriminante das características psicológicas na média geral de curso até ao momento 168
Tabela 30 Sumário da análise discriminante das características psicológicas do número de internacionalizações 169
Tabela 31 Sumário da análise discriminante das características psicológicas no número anos de prática federada da modalidade 170
Tabela 32 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em função da percepção de importância no desporto e universidade 172
Tabela 33 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização em função da percepção de importância no desporto e universidade 173
Tabela 34 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em função da percepção de competência no desporto e universidade 174
Tabela 35 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização em função da percepção de competência no desporto e universidade 175
Tabela 36 Sumário da análise discriminante da percepção de importância 176
Tabela 37 Sumário da análise discriminante da percepção de competência 177
Tabela 38 Grupos de excelência 178
Tabela 39 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização, por grupo de excelência 180
Tabela 40 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização, por grupo de excelência 182
Tabela 41 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, na amostra total 184
Tabela 42 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, na amostra total 185
Tabela 43 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo feminino 186
Tabela 44 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo masculino 187
Tabela 45 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo feminino 189

Tabela 46 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo masculino 190
Tabela 47 Análise de Regressão Múltipla "Stepwise": Predição da média geral de curso até ao momento 192
Tabela 48 Análise de Regressão Múltipla "Stepwise": Predição do número de internacionalizações pelo clube 193
Tabela 49 Atributos das fontes de informação 218
Tabela 50 Matriz de relação de frequência de referências entre fases de desenvolvimento por domínio de realização 228
Tabela 51 Matriz de relação de frequência de referências entre experiências significativas por domínio de realização 229
Tabela 52 Matriz de relação de frequência de referências entre obstáculos por domínio de realização. 231
Tabela 53 Matriz de relação de frequência de referências entre oportunidades por domínio de realização 231
Tabela 54 Matriz de relação de frequência de referências entre rede de apoio por domínio de realização 233
Tabela 55 Matriz de relação de frequência de referências entre tipo de apoio por rede de apoio..... 234
Tabela 56 Matriz de relação de frequência de referências entre rede de apoio por fase de desenvolvimento 235
Tabela 57 Matriz de relação de frequência de referências entre perspectivas para o futuro por tipo de modalidade..... 237
Tabela 58 Matriz de relação de frequência de referências entre características de personalidade por domínio de realização 238
Tabela 59 Matriz de relação de frequência de referências entre respostas emocionais por domínio de realização 239
Tabela 60 Matriz de relação de frequência de referências entre orientações motivacionais por domínio de realização 241
Tabela 61 Matriz de relação de frequência de referências entre fontes de pressão por domínio de realização 242
Tabela 62 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de coping por domínio de realização 243
Tabela 63 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de auto-regulação por domínio de realização 244
Tabela 64 Matriz de relação de frequência de referências entre características de excelência por domínio de realização 246
Tabela 65 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de gestão de exigências por domínio de realização 247
Tabela 66 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de gestão de exigências por tipo de modalidade 248
Tabela 67 Matriz de relação de frequência de referências entre prioridade entre domínios de realização por tipo de modalidade 249
Tabela 68 Matriz de relação de frequência de referências de competências transferidas por contextos de origem..... 250

INTRODUÇÃO

Actualmente, as exigências colocadas aos atletas profissionais, ou de alto rendimento, são tantas que é necessária uma dedicação extrema ao rendimento desportivo. Aliar ao rendimento desportivo os bons rendimentos académicos multiplica as exigências dos estudantes-atletas. O termo "estudante-atleta" universitário refere-se aos indivíduos que frequentam o ensino superior ou universitário e que estão, simultaneamente, envolvidos em actividades de desporto competitivo.

Nos últimos anos, em Portugal tem-se assistido a um crescente desenvolvimento do desporto no ensino superior. Durante o ensino superior, o desporto assume maior dimensão e relevo. As próprias instituições de ensino veem no desporto uma forma de diferenciação da sua oferta formativa. A título de exemplo, a Universidade do Minho e a Universidade de Coimbra, foram por várias vezes consideradas "Best University", ou distinguidas com posições de destaque, em termos desportivos pela *European University Sports Association* (EUSA).

Recentemente a União Europeia definiu um conjunto de orientações relativas às carreiras duais (envolvimento coincidente em actividades académias e desportivas), recomendando a todos os Estados membros a adoção de políticas de suporte a esta população. Em Portugal, a Lei n.º 5/2007, de 16 de janeiro, define, no seu artigo 44.º, o desporto de alto rendimento como a "prática desportiva que visa a obtenção de resultados de excelência, aferidos em função dos padrões desportivos internacionais, sendo objeto de medidas de apoio específicas". Determina ainda, no artigo 45.º, que a "participação nas seleções ou em outras representações nacionais é classificada como missão de interesse público e, como tal, objeto de apoio e de garantia especial por parte do Estado". Desta forma, foi constituído recentemente (Março de 2014) um grupo de trabalho para estudar a implementação de medidas de apoio às carreiras duais dos praticantes desportivos e apresentar uma proposta de *Estatuto do Estudante-Atleta* que, se espera, tenha frutos em breve. Assim, cada vez mais, a relação entre o desporto e a educação assume um papel de grande relevância na sociedade actual, sendo essencial desenvolver a integração de planos de estudo e de treino daqueles que escolhem combinar estes dois domínios, permitindo a realização plena e bem-sucedida de uma carreira dual.

Apesar do crescente desenvolvimento do desporto no ensino superior, a forma como os estudantes-atletas gerem as exigências associadas ao desporto e ao ensino universitário, assim como o impacto resultante da sua participação desportiva no rendimento académico, e vice-versa, tem recebido análise limitada até à data (Cosh & Tully, 2014). Este estudo pretende, por isso,

abordar a temática, ainda pouco explorada, da realidade nacional dos estudantes-atletas universitários e, desta forma, contribuir para um maior conhecimento desta população e, consequentemente, para o desenvolvimento de metodologias de apoio adequadas às suas necessidades. Ao mesmo tempo, o presente estudo pretende explorar o processo de transferência de competências entre os dois domínios de realização, uma vez que uma possível forma de superar os desafios inerentes a uma carreira dual é o desenvolvimento de competências transferíveis (Aquilina, 2013).

Assim, com o intuito de responder às questões de investigação, a presente dissertação desenrola-se ao longo de VI capítulos, que podem ser agrupados em três grandes partes: uma parte inicial centrada na revisão da literatura sobre a temática (capítulos I, II, e III), uma parte referente ao estudo realizado (capítulos IV, V, VI) e, por fim, uma parte referente às conclusões efectuadas sobre os resultados obtidos, associadas a uma reflexão sobre os mesmos, possíveis limitações, implicações e potencialidades (capítulo VII).

Concretamente, no capítulo I são revistas as teorias e modelos associados à excelência e rendimento superior. As teorias e modelos sobre a excelência e rendimento superiores distinguem-se no seu principal foco: modelos ou teorias centradas em competências inatas, modelos ou teorias centradas no treino de competências, modelos ou teorias centradas na sabedoria e, por fim, modelos ou teorias multi-dimensionais. São, ainda referidos os principais critérios de definição e/ou identificação de excelência e de rendimentos superiores.

No segundo capítulo são abordadas, e especificadas, as competências mentais que a investigação, até à data, mais tem relacionado com a excelência e os rendimentos superiores. De entre estes destacamos os processos cognitivos, motivacionais e afectivos e, ainda, as características de personalidade associadas a rendimentos superiores ou excelentes.

No terceiro capítulo são apresentados estudos específicos com estudantes e/ou atletas com rendimento superiores, assim como os modelos conceptuais específicos da realidade de estudantes-atletas. São ainda referidos os processos de transferência de competências entre dois domínios de realização, o seu processo bem como a sua importância.

Os capítulos relativos aos estudos efetuados (capítulos IV, V e VI) referem as metodologias de investigação adoptadas e apresentam os resultados obtidos, justificando a decisão por uma

metodologia mista de investigação e a convergência dos resultados obtidos. São referidos os processos de selecção e contacto com os participantes, assim como o procedimento de recolha e de análise dos dados. Espeficiamente, o capítulo IV justifica a opção por uma metodologia mista de investigação, recorrendo a dados quantitativos e qualitativos. O capítulo V apresenta a metodologia e os dados obtidos no estudo quantitativo e o capítulo VI apresenta a metodologia e os dados obtidos no estudo qualitativo.

Por fim, o capítulo VII apresenta uma reflexão sobre os dados obtidos, possíveis justificações essenciais, assim como limitações do estudo, sugestões de investigações futuras, e possíveis práticas.

CAPÍTULO I

Teorias e Modelos de *Expertise* e Desenvolvimento de Talentos

Desenvolvimento e demonstração de talento: Modelos e perspectivas teóricas

A preocupação crescente com o desempenho e sucesso, pessoal e profissional, tem constituído um forte impulsionador da investigação em torno da excelência humana. A investigação empírica em volta do tema da *expertise* tem, aproximadamente, 40 anos e é, hoje em dia, considerado um "tópico quente" da investigação em psicologia (Swann, Moran, & Piggot, 2015).

A história da Psicologia, e especialmente o estudo do desempenho humano, tem permitido identificar trabalhos com impacto significativo na investigação actual. "Os psicólogos têm-se mostrado interessados na forma como as pessoas se tornam *experts* na música, ciência, jogos, desporto e profissões desde que a psicologia é um campo de investigação" (Hambrick, Oswald, Altman, Meinz, Gobet & Campitelli, 2014b, p.34). O estudo científico em torno do tema da "eminência" surge com Sir Francis Galton (1865/1869), muito associado à questão da inteligência. O seu livro "Hereditary Genius" é um marco na investigação em excelência, ainda hoje frequentemente referenciado como o primeiro estudo sistematizado sobre as "causas" da eminencia humana. Os seus estudos centram-se na análise de rendimentos superiores através de registos genealógicos de cientistas, músicos, escritores, poetas, pintores, atletas e outras pessoas "eminentes", e concluíram que parece haver uma relação biológica entre si. Ou seja, os "génios" resultam das capacidades inatas. John Watson (1930), como behaviorista, contrapõe-se a Galton e defende que prática intensa é, possivelmente, a explicação mais lógica para o sucesso, concluindo que os *experts* são "criados" (Hambrick *et al.*, 2014b).

Surgem, assim, duas correntes distintas de investigação em excelência humana: uma visão em que as prestações excepcionais são resultado de características genéticas/biológicas e outra visão em que é a prática intensa que conduz à excelência. Contudo, ao longo dos anos, esta dicotomia de investigação tem vindo a ser esbatida. Hoje em dia, embora continuem a existir diversas perspectivas ou modelos teóricos com maior ou menor incidência nestes aspectos, existe uma maior concordância no equilíbrio entre factores internos e externos no desenvolvimento e manifestação de rendimentos superiores (para discussão mais aprofundada ver Almeida & Wechsler, 2015; Araújo, 2010; Matos, 2014; Monteiro, Almeida, Cruz, & Franco, 2015; Monteiro, Almeida, Vasconcelos, & Cruz, 2014; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). O presente capítulo pretende, assim, resumir os principais modelos teóricos ou conceptuais sobre o desenvolvimento e demonstração de rendimentos superiores ou excepcionais.

Os principais modelos teóricos sobre a identificação e desenvolvimento de talentos e desempenhos superiores variam em relação ao aspecto a que atribuem maior importância. Por um lado, os estudos centrados no talento e na sobredotação incidem, prioritariamente, sobre as capacidades naturais e o potencial individual e os factores motivacionais associados (Gagné, 2004; Renzulli, 1986, 2002). Por outro lado, as teorias centradas na perícia focam-se, particularmente, nos factores de investimento em actividades de prática deliberada, ao longo de um vasto período de tempo (Ericsson, 2006, 2008; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Outros modelos, voltados para os períodos mais tardios do desenvolvimento e que se centram nas componentes motivacionais, afectivas e emocionais e de personalidade, são considerados modelos de sabedoria (Baltes & Staudinger, 2000; Sternberg, 1998, 2001). Modelos mais recentes apresentam uma visão holística e integradora do indivíduo e do seu desenvolvimento na manifestação de rendimentos superiores (Simonton, 2001; Sternberg, 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

Modelos centrados nas características inatas

Durante muito tempo considerava-se que a identificação de talentos passava pela avaliação psicométrica dos indivíduos, sendo o resultado do teste uma indicação da presença, ou ausência, de um talento. Os testes realizados eram, na sua maioria, testes de inteligência e pretendiam avaliar as competências mentais dos indivíduos. Nestes casos, somente aqueles que pontuassem acima de uma determinada cotação eram considerados indivíduos talentosos. Contudo, um estudo de Oden (1968), que acompanhou o desenvolvimento de crianças avaliadas como "génios" (segundo os testes de Q.I.), concluiu que a inteligência precoce não seria um bom preditor de desempenhos superiores dessas mesmas crianças na idade adulta. De uma forma geral, os estudos têm revelado que a identificação de sobredotados ou talentosos deve ser apoiada em múltiplos critérios mentais e comportamentais de identificação (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang & Chen, 2005).

Contrapondo-se à restrita definição de talento e sobredotação, focada exclusivamente nas competências académicas ou de inteligência, foram propostas diversas teorias ou modelos mais abrangentes, encarando o talento e a sobredotação como uma dimensão multifacetada. Renzulli (1978) defende que o talento ou sobredotação não pode ser definido exclusivamente com base

num único critério – a inteligência. Pelo contrário, propõe que o talento ou sobredotação resulta de uma interacção entre três grupos de características essenciais do indivíduo: capacidades acima da média, elevado comprometimento com a tarefa e criatividade – a *Teoria dos Três Anéis*. As capacidades acima da média podem ser capacidades gerais, que correspondem às competências para processar informação e integrar experiências que resultam em repostas adaptadas e apropriadas a novas situações. Estas competências englobam aspectos como o pensamento matemático ou verbal, o raciocínio espacial, a memória e a fluência verbal. Também podem ser capacidades específicas, relativas à capacidade de adquirir conhecimento, competências e habilidades de realização numa área específica (por exemplo, na matemática ou na astronomia). Outra característica importante referida no modelo, é o esforço ou empenho numa tarefa específica. Refere-se ao comprometimento do indivíduo com a tarefa e é, frequentemente, associado a aspectos como a perseverança ou o trabalho árduo. Resulta das oportunidades, dos recursos e dos apoios existentes ao envolvimento na actividade. Por fim, a criatividade, o terceiro grupo de características sugeridas no modelo de Renzulli (1978), corresponde à capacidade em obter resultados originais ou à facilidade de criação de muitas ideias interessantes e viáveis, em relação a uma determinada situação. Desta forma, o autor defende um modelo multidimensional do talento e sobredotação que engloba três grupos distintos de características individuais que, pela sua interacção, capacitam o indivíduo para desempenhos superiores em domínios específicos de realização.

Na mesma linha de estudo, centrada no talento e dotação, Gagné (2004) sugere um *Modelo Diferenciado de Dotação e Talento*, no qual o autor enfoca a necessidade de uma definição clara e distintiva entre os conceitos de dotação e de talento. Embora ambos correspondam a competências acima da média (top 10% em relação aos seus pares, dentro do mesmo domínio ou campo de realização), a dotação corresponde a aptidões espontâneas e sem treino, enquanto o talento reflecte o desenvolvimento de competências ao longo do tempo.

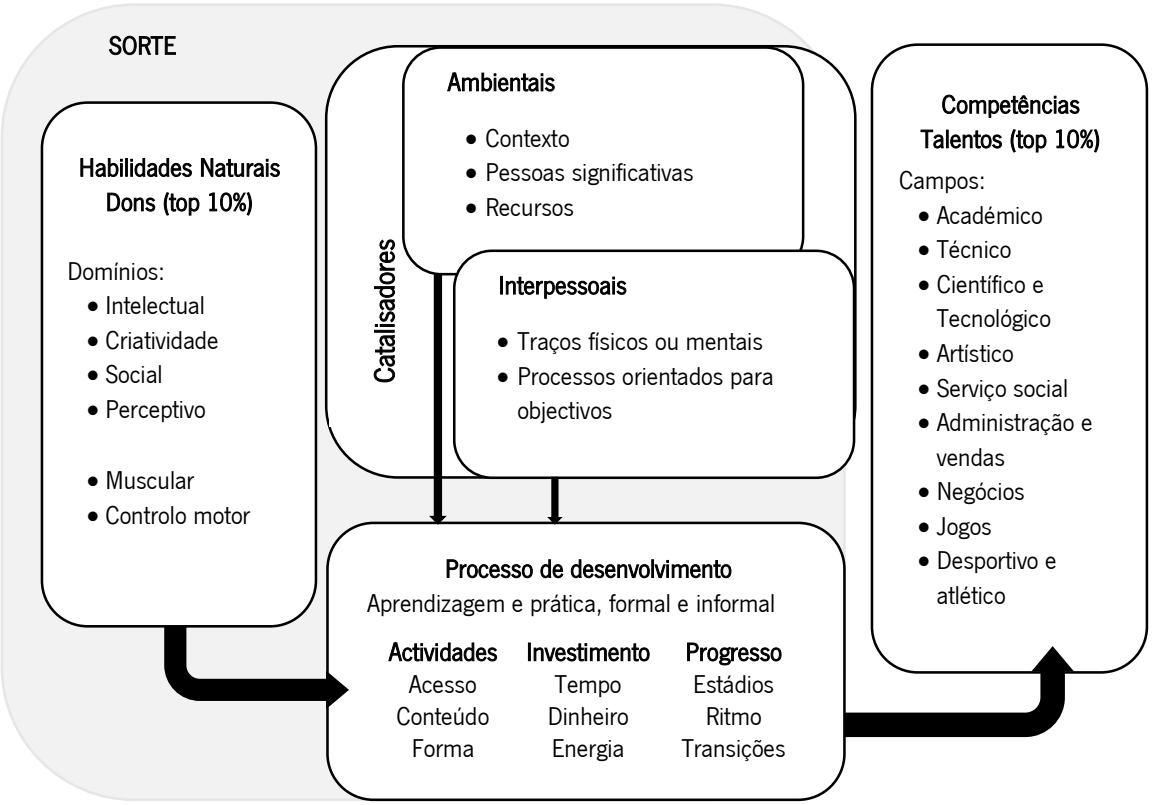
A manifestação de excepcionalidade ocorre, então, de forma diferencial consoante as idades dos indivíduos. Em idades mais precoces, os rendimentos superiores são manifestações naturais de aptidões inatas. Podem ser agrupados em quatro domínios de realização: intelectual, sócio-afectivo, criativo e sensoriomotor. De uma forma geral, as aptidões inatas para um domínio podem ser manifestadas nas diversas tarefas com que as crianças se confrontam ao longo do seu

desenvolvimento. Por exemplo, as habilidades intelectuais podem ser aplicadas na aprendizagem de línguas ou compreensão de conceitos matemáticos; as habilidades criativas podem ser empregues na resolução de problemas ou na produção de algo original; as competências sócio-afectivas podem ser encontradas nas interacções diárias com os colegas, amigos, professores ou pais; e as competências sensoriomotoras podem ser encontradas na prática desportiva, na música ou em trabalhos manuais. De notar que, apesar de os dons serem tendencialmente expressos ao longo da infância, podem também ser expressos ao longo do desenvolvimento humano, através da facilidade e celeridade com que alguns indivíduos adquirem novas competências ou conhecimentos em qualquer domínio de realização. Conforme progridem no seu desenvolvimento, estas aptidões podem ser transformadas, através da sua sistematização, em talentos que se podem manifestar em diversos campos de realização: académico, científico e tecnológico, artístico, serviços sociais, entre outros (Gagné, 2004, 2008).

O *Modelo Diferenciado de Dotação e Talento* (Gagné, 2004, 2008; ver figura 1) compreende a existência de seis componentes principais, agrupadas em dois trios de competências, que se influenciam reciprocamente. Um dos trios relaciona-se com o processo de desenvolvimento de dons em talentos e o outro trio diz respeito aos catalisadores deste processo.

O processo de desenvolvimento de talentos subentende a transformação das competências inatas do indivíduo (os seus dons) em capacidades e competências específicas para um campo de realização particular (talentos). Abrange a manifestação de dons, a manifestação do talento e o processo pelo qual os dons se transformam em talentos. Sendo o talento algo que é desenvolvido através de processos de sistematização, o desenvolvimento de um dom para um talento, corresponde à progressiva transformação das elevadas aptidões do indivíduo em competências bem sistematizadas e específicas de um determinado domínio de realização.

Figura 1 Modelo de Desenvolvimento de Dons em Talentos (retirado de Gagné, 2008)



O desenvolvimento do talento pode ser efectuado através de quatro processos distintos: maturação, aprendizagem informal, aprendizagem formal não institucional e aprendizagem formal institucional. A maturação corresponde ao desenvolvimento e amadurecimento das estruturas biológicas e dos processos fisiológicos. Ou seja, corresponde a um processo controlado pela informação genética presente no organismo e que tem impacto em todas as características observáveis do indivíduo. Por sua vez, a aprendizagem informal diz respeito à aprendizagem efectuada pelas actividades do quotidiano, sem qualquer tipo de organização ou conteúdo específico, e que ocorre naturalmente na vida do indivíduo. As aprendizagens formais pressupõem um planeamento sequenciado das etapas de aprendizagem para o alcance dos objectivos delineados e uma vontade do indivíduo em atingir os objectivos específicos de aprendizagem. Se esta aprendizagem for auto-didata e sem qualquer tipo de instituição associada é considerada uma aprendizagem não institucional. Pelo contrário, a aprendizagem institucional envolve a frequência de cursos, aulas, ou treinos, que pressupõem algum tipo de objectivos de rendimento e o reconhecimento oficial das aprendizagens efectuadas. Embora tanto os indivíduos sobredotados como os talentosos possam recorrer a todos os tipos de aprendizagem, a sua eficácia pode variar:

a maturação parece ser a forma de aprendizagem mais comum para os sobredotados, enquanto a aprendizagem formal institucional parece ser mais comum para os talentosos (Gagné, 2004, 2008).

Os catalisadores do processo de desenvolvimento podem ser de natureza intrapessoal ou ambiental ou, ainda, factores de mudança. Referem-se a aspectos facilitadores ou inibidores do processo de desenvolvimento do talento e podem ser avaliados perante a sua direcção (positiva/facilitadora ou negativa/inibitória) e o seu impacto no processo. Os catalisadores intrapessoais referem-se a características individuais, como as características físicas, a motivação, a volição, a auto-gestão e a personalidade (Gangé, 2004). Na actualização do modelo (Gangé, 2008), estes catalisadores são diferenciados em traços físicos ou mentais e em processos orientados para objectivos, englobando aspectos como a consciência, a motivação e a volição. Por sua vez, os catalisadores de natureza contextual referem-se ao contexto onde o indivíduo desenvolve as suas competências e podem ser agrupados em três componentes importantes: o *milieu* (meio circundante ao desenvolvimento do indivíduo), os outros significativos e os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento, quer sejam recursos materiais ou programas de treino adequados às suas necessidades. Por fim, os processos de mudança referem-se a processos que têm impacto nos catalisadores contextuais. Ou seja, dizem respeito a aspectos que, sem o controlo do indivíduo, influenciam o seu desenvolvimento e as oportunidades que lhe surgem. Por exemplo, a transmissão de características hereditárias é o fenómeno de mudança com mais impacto no indivíduo (Gagné, 2004, 2008).

Gagné (2004, 2008) reconhece a dinâmica e complexa relação entre os diversos catalisadores (facilitadores ou inibitórios) do processo de desenvolvimento de dons em talentos e, principalmente, o importante papel dos processos de aprendizagem e sistematização de competências e da influência decisiva das oportunidades existentes. De uma forma geral, o autor defende que embora todos os componentes do seu modelo sejam importantes no desenvolvimento de talentos, nenhum é, por si só, suficiente para garantir um desenvolvimento bem-sucedido (Gagné, 2008).

Pode concluir-se, assim, que apesar de a dotação ser necessária para se atingir o talento, ou pelo menos competências bem próximas do limiar de dotação, o contrário já não é totalmente necessário. Ou seja, para que um indivíduo venha a ser talentoso dentro de um campo de

realização é necessário que, anteriormente, tenha sido dotado num determinado domínio de realização (ou tenha tido realizações muito próximas do top 10% entre os seus pares). Contudo, indivíduos dotados na sua infância não desenvolvem, necessariamente, as suas competências ao ponto de se virem a tornar talentosos (Gagné, 2004, 2007, 2008). Este modelo centra-se, então, nas características naturais do indivíduo que são aperfeiçoadas ao longo de um processo dinâmico de desenvolvimento de dons em talentos e este processo deve ser orientado por "*Dez Mandamentos*" (Gagné, 2007):

1. *Distinção horizontal*

Deve existir uma distinção qualitativa entre os indivíduos, não só em relação às suas aptidões naturais (dons) como em relação às suas competências sistematicamente desenvolvidas (talentos). As aptidões naturais devem ser avaliadas dentro dos domínios intelectual, criativo, socio-afectivo e sensório-motor, e a distinção de dotado apenas deve existir quando o indivíduo supera amplamente a maioria dos seus pares. Relativamente ao talento, este deve ser identificado quando o indivíduo supera largamente os seus pares dentro dos campos de realização ligados às artes, academia, negócios, lazer, acção social, desporto ou tecnologia.

2. *Discriminação vertical*

Deve existir uma distinção quantitativa entre os indivíduos dotados e talentosos. Ou seja, deve haver uma discriminação dos diferentes níveis de realização dos indivíduos, intra e inter-pessoalmente, dentro de um domínio ou campo de realização específico. São sugeridos quatro níveis de identificação: moderadamente (top 10%), altamente (1:1000), excepcionalmente (1:10000) e extremamente (1:100000) dotado/talentoso. Convém, contudo, salientar que uma identificação adequada de um indivíduo dotado ou talentoso deve englobar uma distinção horizontal ou qualitativa – tipo de aptidão ou competência – e uma discriminação vertical ou quantitativa – nível de intensidade dessa aptidão ou competência.

3. *Identificação de multi-componentes*

Uma vez que o processo de desenvolvimento de talentos é constituído por múltiplos componentes (o processo de desenvolvimento de talentos e os seus catalisadores), também o processo de identificação de dons ou talentos deve incluir múltiplos componentes. Este processo deve ter como objectivo final identificar aqueles indivíduos que mais podem beneficiar com programas de enriquecimento de competências. Por isso, deve basear-se naquelas componentes

que podem ser melhores preditoras desses rendimentos, como a motivação intrínseca, a determinação e a autonomia do indivíduo face ao seu processo de desenvolvimento.

4. Selecção aberta

O processo de identificação de indivíduos dotados ou talentosos deve ser um processo inclusivo, e não exclusivo. Deve utilizar o "top 10%" como uma referência de identificação e abranger todos os domínios e campos de realização e não se cingir ao domínio de realização académico ou intelectual. O processo de desenvolvimento de talentos deve, também, criar programas específicos para o desenvolvimento de aptidões em competências.

5. Intervenção precoce

Deve haver uma preocupação em proporcionar às crianças os desafios adequados às suas necessidades de desenvolvimento, independentemente da sua idade. Desta forma, é possível combater um possível desinteresse da criança pela actividade, que pode ser gerada pela falta de desafios.

6. Programas de enriquecimento

Depois de identificados como dotados ou talentosos, os indivíduos devem ter acesso a programas de enriquecimento de competências. Estes programas devem assentar em quatro características básicas: densidade, dificuldade, profundida e diversidade. A densidade, considerada a característica mais importante de um programa de enriquecimento, corresponde a uma "condensação do currículo". É uma resposta directa às necessidades e características individuais, nomeadamente, a velocidade e facilidade de aprendizagem, contribuindo para um aumento do interesse do aluno. O enriquecimento por dificuldade pressupõe a introdução de actividades cada vez mais complexas para as competências do indivíduo. A exploração detalhada de um tópico ou actividade específica corresponde ao enriquecimento por profundidade. Por fim, o enriquecimento por diversidade corresponde à introdução de pequenos tópicos ausentes num processo comum de desenvolvimento de competências, alargando o leque de conhecimento ou competências do indivíduo.

7. Aceleração

A aceleração é uma forma mais específica de enriquecimento por densidade e corresponde ao salto de algumas "fronteiras" (por exemplo, passar directamente do 3º para o 5º

ano). Contudo, estes processos de aceleração devem ser avaliados, re-avaliados a adaptados às necessidades do indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento.

8. Relevância no enriquecimento

Centrado nos conteúdos dos programas de enriquecimento, este "mandamento" sugere a importância subjectiva e sócio-cultural dos conteúdos programáticos. A importância subjectiva de um conteúdo vai de encontro às preferências pessoais do indivíduo, enquanto a importância sócio-cultural relaciona-se com a relevância dos currículos utilizados nos programas de desenvolvimento. De uma forma geral, os programas de desenvolvimento de talentos devem ter em atenção tanto a importância sócio-cultural dos conteúdos programáticos como a sua importância subjectiva.

9. Agrupamento

Todos os indivíduos identificados como dotados ou talentosos devem ser agrupados para que se criem condições adequadas de enriquecimento e potenciação do seu desenvolvimento.

10. "Sonhar de olhos abertos"

É necessário estar atento a formas de eminência mais modestas mas igualmente desejáveis. Nomeadamente, crianças e adolescentes que sonham com elevados rendimentos e que, por qualquer razão, abandonam o sonho "a meio do caminho" ou apenas o assumem quando estão próximos de o conseguir. Desta forma, é importante que as crianças e jovens tenham um acompanhamento próximo e atento ao seu desenvolvimento, necessidades e ambições.

De uma forma geral Gagné (2011) sugere que o desenvolvimento de talentos deve assentar num currículo ou programa de treino enriquecido, tanto na sua exigência como na sua velocidade de ensino. Deve existir uma diferenciação qualitativa e quantitativa de conteúdos, pois estes indivíduos apresentam ritmos e necessidades de aprendizagem superiores. Uma vez que o melhor preditor do potencial futuro de um indivíduo é o seu rendimento actual, deve ser este o principal factor de identificação e selecção de talentos. Por fim, o indivíduo deve exercitar as suas capacidades de forma regular e sistemática e ser frequentemente avaliado, quer para reformulação dos seus objectivos de aprendizagem, quer para a adaptação do programa de desenvolvimento ao seu ritmo e necessidades de aprendizagem, qualquer que seja o domínio de realização em que demonstra capacidades superiores.

Modelos centrados no treino de competências

Outra linha de investigação defende que os desempenhos óptimos resultam de um envolvimento em actividades de prática intensa, por um longo período de tempo – estudos centrados na importância do treino e da prática. Contrapondo, em parte, as teorias das aptidões inatas e dotação, estudos em diversos domínios de realização (xadrez, natação, matemática, ténis, música, entre outros) suportam a ideia de que um rendimento superior ou excepcional é fruto exclusivo de, pelo menos, 10.000 horas ou 10 anos de treino intencional e esforços deliberados para melhoria do rendimento pessoal, independentemente do grau de competências inicial. Os desempenhos excepcionais são adquiridos lentamente durante um longo período de tempo, como resultado da prática e preparação intensa. De facto, existe uma relação monotónica entre o envolvimento em actividades de prática deliberada e o nível de rendimento alcançado: quanto mais horas de prática deliberada, melhor o rendimento alcançado. As diferenças de rendimento devem-se, então, a diferenças na qualidade e na quantidade de treino (Ericsson *et al.*, 1993; Ericsson & Charness, 1994).

Surgem, assim, modelos de desenvolvimento de talentos que se centram exclusiva ou maioritariamente na importância dos aspectos da prática e do treino para o rendimento do indivíduo. Isto é, para se atingirem desempenhos de nível superior é necessário o desenvolvimento de competências e conhecimentos, algo que se consegue, só e apenas, através da prática sistemática e deliberada. Tal como defendido por Ericsson, Prietula e Cokely (2007), "*experts are always made, not born"* (p. 2). Contudo, nem toda a prática conduz a rendimentos superiores (Ericsson *et al.*, 2007). Modelos de desenvolvimento de talentos centrados na prática defendem que somente actividades de prática deliberada são capazes de desenvolver as competências necessárias para a excelência (Ericsson, 2006, 2008; Ericsson *et al.*, 1993; 1994; 2007).

Denomina-se "prática deliberada" o conjunto das actividades realizadas, de forma intencional e propositada, para a melhoria do rendimento. As actividades de prática deliberada pretendem quebrar o automatismo do indivíduo em relação à execução da tarefa, criando novos e mais exigentes objectivos para além do rendimento actual do indivíduo, exigindo total concentração e empenho. Rendimentos excelentes são alcançados, para além da quantidade de prática, de pelo menos 10 anos ou 10.000 horas, com a qualidade da mesma: uma prática deliberada, intensa, concentrada e propositada. É necessária a satisfação de algumas características para que as

actividades de treino possam ser consideradas actividades de prática deliberada. A actividade deve ser desenhada de acordo com as características do indivíduo sendo personalizada às suas competências e necessidades. O treino deliberado, cujo principal objectivo é a melhoria do rendimento, pressupõe que haja uma motivação do indivíduo, associada a uma total concentração, para a execução da tarefa: o envolvimento em actividades de prática deliberada só é possível com a sustentação de elevados índices de motivação. A tarefa deve possuir objectivos de desenvolvimento bem definidos, oferecer oportunidades de feedback imediato e respectivas oportunidades de aperfeiçoamento. Ao longo do seu desenvolvimento, e com base no feedback do professor/mentor, o indivíduo vai ganhando maior controlo e capacidade de monotorização do seu desempenho, sendo capaz de identificar e corrigir os seus erros e/ou aspectos a melhorar, tornando-se mais autónomo no seu desenvolvimento (Ericsson, 2008; Ericsson *et al.*, 2007).

Contudo, a prática sem uma correcção adequada pode conduzir à manutenção de rotinas e abordagens menos adequadas às situações: "*practice makes imperfect*" (Perkins & Salomon, 2012, p. 255). O indivíduo deve procurar e/ou criar deliberadamente situações que lhe permitam exceder o seu nível de desempenho efectivo, uma vez que apenas os esforços conscientes permitem ultrapassar os erros automatizados, inerentes a uma prática frequente da tarefa. A mera experiência ou execução de uma actividade, por si só, não se traduz em elevados níveis de rendimento. É o esforço concentrado, associado a feedback adequado e imediato, que permite contrariar respostas automáticas e, desta forma, aperfeiçoar a realização da tarefa de forma a alcançar a excelência (Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, 2006, 2008; Ericsson *et al.*, 1993).

Resultados de Ericsson e colaboradores (1993, 1994) indicam que as actividades de prática deliberada, dadas as suas exigências motivacionais, atencionais e de esforço, não conferem, necessariamente, prazer. Contudo, resultados obtidos por Matos (2014) sugerem que os atletas encontravam prazer na realização das actividades de prática deliberada, confirmado hipóteses anteriores propostas por Durand-Bush e Salmela (2002) para quem algumas actividades de prática deliberada são mais agradáveis do que outro tipo de actividades. Parece, assim, que o prazer associado às actividades de prática deliberada é variável em função do domínio de realização.

Embora nos modelos de perícia o principal foco do processo de desenvolvimento de rendimentos superiores sejam as actividades de prática deliberada, alguns estudos posteriores

(Ward *et al.*, 2004; Ericsson *et al.*, 2009) sugerem a importância de aspectos como o comprometimento com a actividade e a motivação para o sucesso. De facto, um aspecto que tem vindo a ser indicado como crucial para o desenvolvimento de *expertise* é a "raiva de mestria" ou a constante vontade e dedicação na melhoria de competências de realização (Williams & Ericsson, 2005).

Zimmerman (2002, 2008) veio complementar esta teoria reforçando a importância de competências de auto-regulação em actividades de treino para o alcance de desempenhos superiores. O autor defende que é através da auto-regulação da aprendizagem que os indivíduos desenvolvem as suas competências. Indivíduos auto-regulados caracterizam-se, então, pela capacidade de planearem as tarefas, auto-monitorizarem o seu progresso durante a sua realização e, no fim, por avaliarem as estratégias utilizadas e os resultados alcançados. A capacidade de reflexão sobre as suas acções e processos de aprendizagem durante o ciclo de realização permite-lhes a melhoria das suas capacidades de aprendizagem e realização, mostrando-se mais motivados e satisfeitos na realização das tarefas (Toering, Elferink-Gemser, Jonker, van Heuvelen, & Visscher, 2012; Zimmerman, 2002a, 2008). Atletas excelentes retiram das mesmas condições, oportunidades e horas de treino, mais aprendizagens e melhorias de rendimento do que os seus colegas não-excelentes, sendo melhores a aperfeiçoar o seu desempenho. Estas diferenças devem-se à capacidade de auto-regulação destes indivíduos, traduzida na capacidade para formular objectivos claros e concretos, na consciência sobre o próprio rendimento e no esforço e dedicação empregues nos momentos de treino ou competição (Elferink-Gemser, Jordet, Coelho-e-Silva, & Visscher, 2012).

Contudo, estudos recentes têm questionado a necessidade das 10.000 horas ou 10 anos de prática deliberada na obtenção de *expertise*. De facto, um estudo de Hambrick e seus colaboradores (2014a,b) refere que as diferenças individuais na quantidade de prática deliberada acumulada contam para cerca de um terço da variância do rendimento no xadrez e na música. A maioria da variância no rendimento é assim explicada por outros factores (Campitelli & Gobet, 2011;Hambrick, Altman, Oswald, Meinz, Godet & Campitelli, 2014a; Hambrick *et al.*, 2014b). Neste sentido, Hambrick e colaboradores (2014b) revelam os mitos que, na sua perspectiva, têm vindo a ser associados ao rendimento de elite:

a) as pessoas requerem quantidades muito semelhantes de prática deliberada para alcançarem rendimentos superiores – a evidência é bastante clara de que algumas

pessoas atingem elevados níveis de rendimento sem prática abundante, enquanto outras falham esses rendimentos mesmo com elevadas quantidades de prática deliberada; e

b) é necessário pelo menos dez anos, ou dez mil horas, de prática deliberada para alcançar níveis de rendimento de elite – resultados indicam que há elevada variabilidade na quantidade de prática deliberada, mesmo nos *performers* de elite.

De facto, algumas pessoas poderão nunca conseguir atingir elevados níveis de rendimento em determinado domínio de realização, independentemente da quantidade de prática deliberada acumulada. Esta conclusão contraria, assim, a visão igualitária de que qualquer pessoa pode atingir rendimentos superiores desde que acumule prática necessária. O mais importante, acreditam os autores, é a correcta avaliação das competências e a capacidade de alcançar determinados objectivos dentro das suas aptidões para que os indivíduos se desenvolvam num domínio de realização em que tenham hipóteses realistas de se tornarem excelentes através da prática deliberada (Hambrick *et al.*, 2014b).

Neste sentido, alguns autores sugerem outras variáveis que também podem ter influência no rendimento (Campitelli & Gobet, 2011; Hambrick *et al.*, 2014b):

- Idade de início: parece haver um "período crítico" para o desenvolvimento de algumas competências, tal como acontece, por exemplo, com o desenvolvimento da linguagem;
- Inteligência: a inteligência geral e as capacidades cognitivas básicas parecem ter um papel na aquisição de rendimentos excelentes. As medidas gerais de inteligência (QI) têm apresentado correlação positiva com o rendimento no xadrez e na música. Tais resultados sugerem que um nível relativamente alto de inteligência é necessário para o sucesso nestes domínios. Contudo, nem sempre a inteligência geral prediz o rendimento. De facto, a contribuição de capacidades cognitivas no rendimento varia entre domínios de realização e entre situações ou tarefas dentro do mesmo domínio. Por exemplo, um aspecto relevante para a *expertise* musical parece ser a capacidade de memória de trabalho (capacidade de manter a informação num "estado activo");
- Personalidade: Ericsson e colaboradores (1993) defendem que factores de personalidade podem ter uma influência directa no rendimento. Duckworth e colaboradores (2012) descobriram que a perseverança (factor pessoal que reflecte a persistência em realizar objectivos a longo-prazo) prediz positivamente o envolvimento em actividades de prática

deliberada que, por sua vez, prediz o rendimento. Bonneville-Roussy e colaboradores (2011) descobriram que a "paixão" prediz positivamente orientação para objectivos de mestria que, por sua vez, prediz o envolvimento em actividades de prática deliberada que, por sua vez, prediz o rendimento. Estas evidências sugerem que a personalidade é uma parte importante do "puzzle do rendimento excelente". Mas, criticamente, esta evidência não sugere que a personalidade é um dos "outros factores" responsáveis pela variabilidade de rendimento que a prática deliberada não explica. Os efeitos da personalidade no rendimento nestes estudos eram inteiramente mediados através e, assim completamente explicados, por diferenças individuais na prática deliberada. Assim, os factores de personalidade podem explicar a razão de algumas pessoas se envolverem em mais actividades de prática deliberada do que outras, mas não explicam diferenças individuais no rendimento;

- Genes: existe alguma evidência de que diferenças individuais no rendimento são transmissíveis, o que denota a importância dos factores genéticos na criatividade.

Modelos de sabedoria

Outros modelos, mais voltados para os períodos mais tardios do desenvolvimento, estão associados às componentes motivacionais, afectivas e emocionais e de personalidade: são chamados modelos de sabedoria. Algumas abordagens sobre sabedoria recorrem a modelos implícitos, que descrevem as teorias pessoais dos indivíduos sobre o que é a sabedoria e como esta se manifesta. Baltes e Staudinger (2000), numa análise sobre as teorias implícitas de sabedoria chegaram à conclusão da existência de alguns aspectos em comum. A sabedoria é entendida pelos indivíduos como um conceito com significado específico, amplamente partilhado e compreendido, e está associada a níveis excepcionais de funcionamento humano, bem como à sua utilização para o bem-estar próprio e dos outros. Tende a reflectir um equilíbrio mental e comportamental, entre as motivações, afectos e cognições humanas, e a relacionar-se com elevados níveis de competência pessoal e interpessoal, como a capacidade de escutar, avaliar e aconselhar os outros.

Por outro lado, as teorias explícitas de sabedoria referem-se às manifestações ou expressões comportamentais da sabedoria. Ou seja, a modelos teóricos que se centram na investigação empírica para a operacionalização do conceito, bem como para a identificação de

antecedentes e consequências relevantes da sabedoria e de conceitos a si associados (Baltes & Staudinger, 2000). De entre as teorias explícitas, Sternberg (1998) sugere um modelo equilibrado de sabedoria, no qual defende que a sabedoria pressupõe um equilíbrio na interacção do indivíduo com o seu meio. Tal interacção assenta no conhecimento implícito, associado à inteligência prática, que é aplicado de forma a equilibrar os diversos interesses (inter, intra e extra) pessoais e respostas ao contexto (adaptação, alteração ou selecção), com o objectivo de alcançar um bem comum.

Este modelo defende, então, que a sabedoria corresponde à utilização dos conhecimentos adquiridos na capacidade de gestão de interesses para um bem comum, mesmo que essa noção de "bem" tenha a si subjacentes os valores individuais.

Também centrados em modelos de sabedoria, Baltes e Satudinger (2000), por sua vez, seguem o paradigma de Berlim, segundo o qual a sabedoria é entendida como um "sistema de conhecimento especializado nas pragmáticas fundamentais da vida" (Baltes & Staundinger, 2000, p. 122). As pragmáticas da vida englobam o conhecimento e a avaliação da essência da condição humana e as formas de planear, gerir e compreender uma "boa vida". De certa forma, este paradigma de sabedoria relaciona-a com a excelência. O conhecimento e a avaliação dos acontecimentos de vida, os seus significados e o do desenvolvimento humano até à excelência pessoal são características distintivas dos sábios. A sabedoria é a proficiência no entendimento da vida, considerada a principal condição para uma "boa vida".

Modelos holísticos ou multidimensionais de desenvolvimento de rendimentos excelentes

Abordagens mais abrangentes de rendimentos superiores consideram que as teorias de desenvolvimento centradas somente nas capacidades inatas ou no treino são visões simplistas e redutoras da realidade. Ao contrário das teorias de desenvolvimento de rendimentos superiores ou excelentes centradas somente nas capacidades inatas ou nos factores de treino, alguns autores (Collins & MacNamara, 2012; MacNamara & Collins, 2009, 2010; MacNamara, Holmes, & Collins, 2008; Simonton, 2001; Sternberg, 2001; Subotnik, Olszewski, Kubilius & Worrel, 2011) defendem antes uma abordagem holística e multi-dimensional do desenvolvimento e manifestação do talento em diversos domínios de realização.

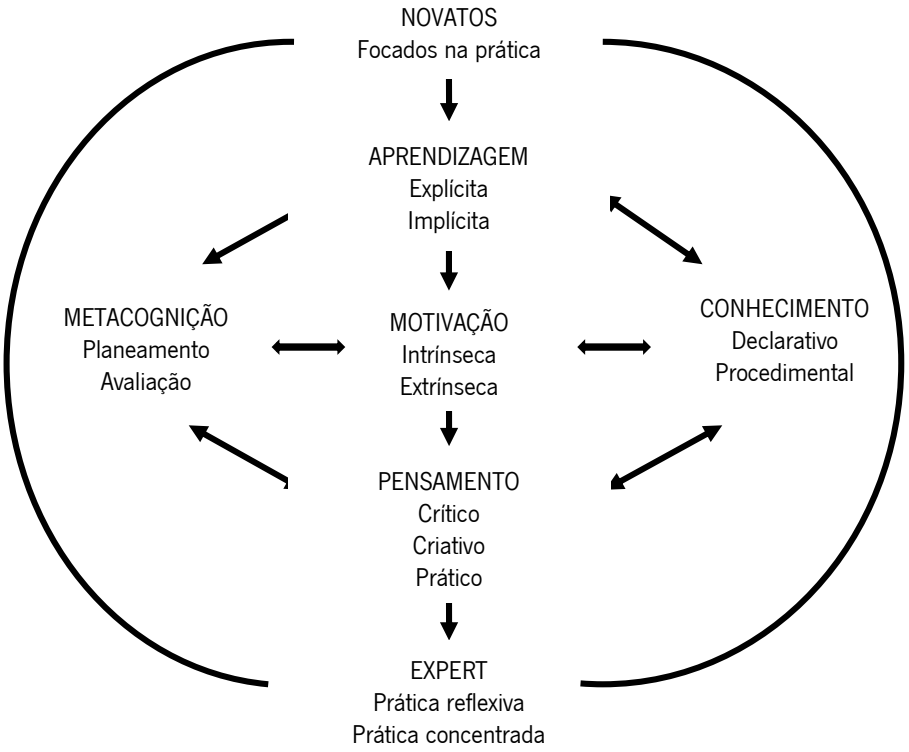
De um ponto de vista multidimensional, Simonton (2001) considera que as teorias centradas somente no talento e capacidades inatas ou no treino e desenvolvimento de capacidades são concepções incompletas. O autor defende que o talento, em qualquer domínio de realização, é um fenómeno dinâmico e complexo, decorrente de um conjunto bastante heterogéneo de traços psicológicos e de factores contextuais que permitem a manifestação de excelência. Por isso, o autor propõe um modelo de desenvolvimento assente em duas dimensões distintas: uma referente à manifestação da herança genética e outra referente à maturação e desenvolvimento das características genéticas do indivíduo. A manifestação da herança genética refere-se à revelação das características ou traços necessários para o talento num determinado domínio de realização. Na grande maioria dos domínios, o talento não se relaciona com a existência de um único traço ou característica do indivíduo, mas com um conjunto de características (físicas, cognitivas, fisiológicas e motivacionais) que operam de forma multiplicativa. Assim, mais significativo do que a soma das competências que o indivíduo possui, é o facto da ausência de uma qualquer característica anular a possível expressão de excelência. O talento específico de um domínio de realização reside numa determinada configuração dessas características. Ou seja, deve-se a uma combinação das diversas características e não às características em si. Embora algumas características possam ser específicas de um domínio de realização (como a altura para o basquetebol, ou o peso para a ginástica), a grande maioria é genérica (como a motivação ou a inteligência). Por outro lado, diferentes combinações dessas características podem produzir o mesmo tipo de talento. Dois indivíduos talentosos para o mesmo domínio de realização não têm, necessariamente, a mesma combinação de características. Desde que não haja ausência de nenhuma característica, é o "total da combinação" que determina o grau do talento do indivíduo. De uma forma geral, Simonton (2001) defende que o talento é multidimensional e que diferentes domínios de realização exigem diferentes combinações das características essenciais ao talento.

Por outro lado, a maturação e desenvolvimento das características genéticas do indivíduo, demonstra que os traços ou características pessoais não se manifestam todos à nascença; umas e outras vão-se desenvolvendo de acordo com os padrões de desenvolvimento do individuo. Cada característica possui o seu próprio padrão de evolução e o talento é o resultado do desenvolvimento das características ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, não existem indicadores precoces de talento, pois a primeira característica a desenvolver-se num indivíduo não é, inevitavelmente, a mesma característica a desenvolver-se noutro individuo que venha a

demonstrar o mesmo talento. De facto, e pelo menos a nível teórico, existem tantas formas de se iniciar o desenvolvimento de um talento quantas as características que o constituem. Da mesma forma, diferentes indivíduos podem começar a exibir o mesmo talento em diferentes idades, uma vez que o talento só começa a ser exibido a partir do momento em que todas as características começam o seu desenvolvimento. Assim, o talento pode ser alterado ao longo do desenvolvimento do indivíduo, pois conforme se vão desenvolvendo as características, podem ser desenvolvidos talentos específicos para outras áreas relacionadas. Uma vez que o talento não é estável ao longo do desenvolvimento do indivíduo, tal como pode ser desenvolvido, pode ser perdido. É possível que certas características percam a sua magnitude de manifestação – perda relativa – ou que certas características genéticas, altamente prejudiciais à manifestação do talento, se desenvolvam – perda absoluta (por exemplo, o aumento de peso nos ginastas). Assim, e de forma genérica, Simonton (2001) defende que a manifestação de um talento pode ter percursos de desenvolvimento muito distintos.

Sternberg (2001) sugere também uma abordagem multidimensional do desenvolvimento de talento. O seu modelo assenta no percurso do indivíduo desde o seu contacto inicial com o domínio de realização até aos seus rendimentos mais proeminentes. De facto, o autor defende que um rendimento proeminente é "um fim que pode ser aproximado mas nunca é realmente alcançado" (p.159). São os indivíduos que mais rápida e eficazmente desenvolvem as suas competências, ou que as desenvolvem a um nível mais elevado ou distinto, que tendem a ser identificados como os indivíduos dotados (sendo esta uma característica diferenciadora para os indivíduos não-dotados). O processo de desenvolvimento das suas competências engloba a combinação de elementos distintos: competências de aprendizagem, competências de pensamento, motivação, conhecimentos e competências metacognitivas (ver Figura 2). Estes elementos são altamente interactivos e influenciam-se directa e indirectamente, sendo específicos do domínio de realização em que o indivíduo se especializa. A obtenção de rendimentos proeminentes requer, então, a existência de elevados índices em todos os elementos que constituem o talento (Sternberg, 2001).

Figura 2 Modelo de desenvolvimento de expertise (adaptado de Sternberg, 2001)



Todos os componentes do modelo interagem num determinado contexto que pode facilitar ou prejudicar o desenvolvimento e/ou expressão do talento. O elemento central do modelo é a motivação, sem a qual todos os outros elementos se mantêm inertes. A motivação, englobando a motivação para a realização e a auto-eficácia, é uma capacidade crucial para o desenvolvimento de talentos ou rendimentos superiores: influencia as competências metacognitivas que, por sua vez, activam as competências de aprendizagem e de pensamento. As competências metacognitivas referem-se à capacidade individual de compreender e controlar as próprias cognições, e englobam as competências de planeamento, execução e avaliação da resolução de problemas. Por sua vez, as competências de aprendizagem, relativas à componente de aquisição de conhecimento, podem ser implícitas ou explícitas. Quando não existe um esforço deliberado para aprender e a aprendizagem ocorre de uma forma acidental é considerada aprendizagem implícita. Pelo contrário, a aprendizagem explícita ocorre quando o indivíduo se esforça e empenha na sua aprendizagem. O conhecimento, por sua vez, pode ser entendido como conhecimento declarativo – conhecimento de factos, conceitos ou princípios - ou conhecimento procedimental – conhecimento de procedimentos e estratégias. É necessário também o domínio de três competências de pensamento: pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento prático.

Todas estas competências podem ser treinadas e melhoradas e é a melhoria das competências metacognitivas de planeamento e avaliação, através do feedback das competências de pensamento e aprendizagem, que permite o desenvolvimento do talento. Os indivíduos dotados tendem a possuir competências metacognitivas melhor desenvolvidas do que os seus pares (Sternberg, 2001).

Estudos mais recentes defendem a integração dos principais aspectos retirados de abordagens anteriores e, dessa forma, a construção de um modelo abrangente e integrativo de rendimentos superiores. Tais estudo propõem um modelo "relevante para todos os domínios de realização e que reconheça diferentes perspectivas de sobredotação nas quais existam elevado consenso científico: a sobredotação (a) reflecte os valores da sociedade, (b) manifesta-se, tipicamente, em resultados concretos, especificamente na idade adulta, (c) é específica de um domínio de desempenho, (d) resulta da junção de factores biológicos, pedagógicos, psicológicos e psicossociais, e (d) não se refere somente ao ordinário (comparação com os pares) mas também ao extraordinário (revolução de um domínio de realização ou forma de pensar)" (Subotnik *et al.*, 2011, p. 3).

É, então, avançada uma definição de sobredotação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específica do conceito. Frequentemente associada a conceitos como brilhante, eminente, *expert*, génio, precoce, prodígio ou talento, Subotnik e colaboradores (2011) interpretam a sobredotação como o "produto ou manifestação de desempenho que está claramente na extremidade superior da distribuição do talento num domínio, mesmo em comparação com a de outros indivíduos de alto funcionamento nesse domínio. Além disso, a sobredotação pode ser encarada como um processo desenvolvimental no qual, nos estádios iniciais, o potencial é a variável chave; em estádios posteriores, a realização é a forma de medida da sobredotação; e em talentos totalmente desenvolvidos, a eminência é a base na qual assenta o marcador de sobredotação. As variáveis psicossociais têm um papel fundamental na manifestação da sobredotação em todas as fases de desenvolvimento. Tanto as variáveis cognitivas como as psicossociais são flexíveis e necessitam de ser deliberadamente cultivadas" (Subotnik *et al.*, 2011, p. 7).

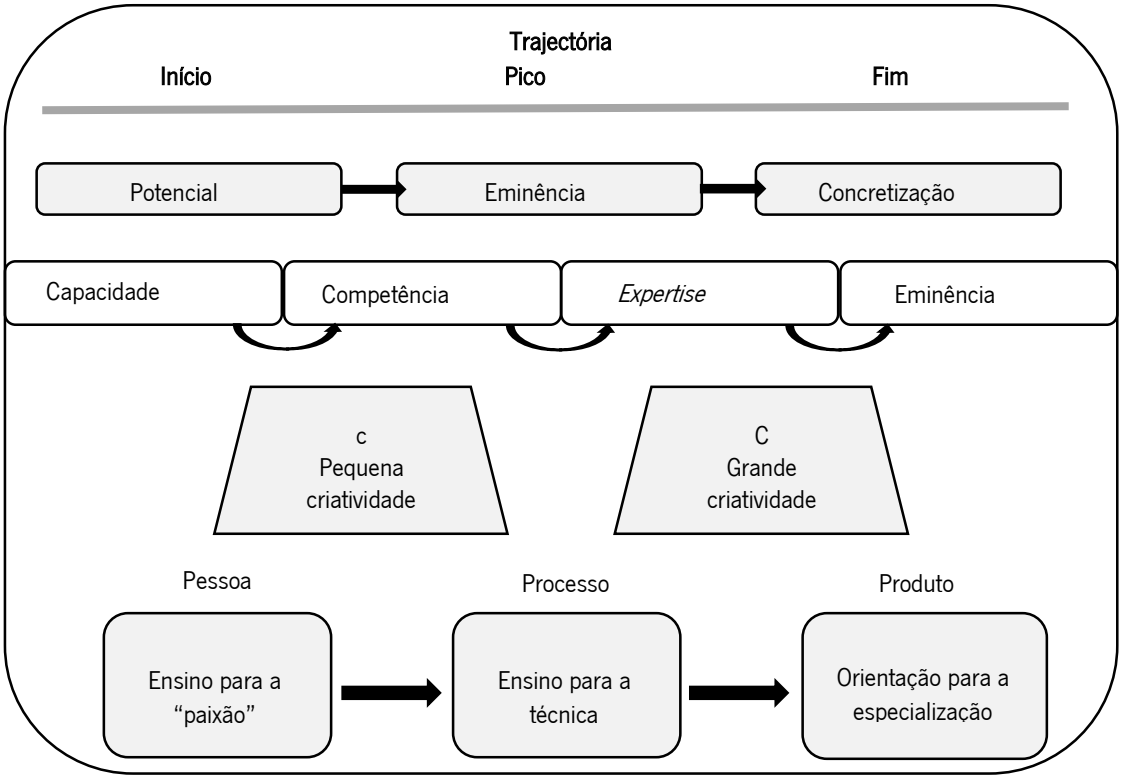
Para os autores, um modelo compreensivo de desenvolvimento de talentos deve ter em consideração o momento a partir do qual um determinado domínio pode ser expresso de forma

significativa. Ou seja, deve ter em consideração se o talento pode ser inicialmente expresso na infância, na adolescência ou só na idade adulta. Estas variações temporais podem ser devidas a aspectos físicos ou de maturidade, à profundidade da experiência pessoal ou do contacto com o domínio em questão. O modelo deve, também, ter em consideração a propensão individual para determinado domínio de realização. Assim, o modelo proposto – *Mega Modelo de Desenvolvimento de Talentos* (ver figura 3; Subotnik *et al.*, 2011) - assenta nos seguintes princípios:

- as habilidades pessoais são importantes e podem ser desenvolvidas ao longo do tempo;
- diferentes domínios de realização apresentam diferentes trajectórias de desenvolvimento;
- as oportunidades são necessárias e devem ser providenciadas pela sociedade e aproveitadas pelos indivíduos;
- as variáveis psicossociais são factores determinantes num desenvolvimento bem-sucedido;
- a eminência deve ser o obejctivo final do processo de desenvolvimento de talentos; e
- a sobredotação é reconhecida em comparação com os pares, dentro da mesma idade e do mesmo domínio de realização.

A manifestação de sobredotação é avaliada em comparação com os outros indivíduos da mesma idade e dentro do mesmo domínio de realização. A avaliação centra-se inicialmente no potencial individual para um domínio específico, mais tarde centra-se nos rendimentos demonstrados; e, finalmente, na idade adulta, na sua eminência. O processo de desenvolvimento de talentos envolve três transições evolutivas: inicialmente as aptidões do indivíduo para um domínio evoluem para competências específicas nesse mesmo domínio de realização; de seguida evoluem para *expertise* e, por fim, para rendimentos eminentes no domínio de realização. A componente responsável pelas diversas transições, desde as aptidões até à eminência, é a criatividade, sendo que o tipo de criatividade manifestada pelo indivíduo diferencia o seu estado de desenvolvimento. Ou seja, os indivíduos não são avaliados somente em relação ao seu desempenho em função dos pares da mesma idade dentro do mesmo domínio, mas pela capacidade de modificarem e melhorarem o seu domínio de realização. Esta competência pode ser, também ela, desenvolvida ao longo do processo de desenvolvimento do talento (Subotnik *et al.*, 2011).

Figura 3 Mega modelo de desenvolvimento de talentos (adaptado de Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011)



Como pode ser observado na Figura 3, as transições entre etapas de desenvolvimento implicam uma passagem da ênfase no individuo e no seu desenvolvimento, para um foco no processo de aquisição de competências e, finalmente, para um foco no produto através de formas inovadoras de aplicação do conhecimento. A educação e treino influenciam o processo de desenvolvimento do indivíduo, assim como o seu pico de realização, para o qual se mantem a regra das 10.000 horas de treino (Ericsson *et al.*, 1993). As transições são, também, acompanhadas por diferentes níveis de motivação dos indivíduos, sendo algo mais genérico no início do processo e que se vai cristalizando para um domínio específico conforme o indivíduo se vai desenvolvendo e especializando (Subotnik *et al.*, 2011).

A importância dos mentores e/ou professores também varia ao longo de todo o processo, alterando o seu papel e objectivos. Cada etapa do processo de desenvolvimento de talentos é caracterizada por diferentes estratégias e metas de aprendizagem. Inicialmente pretende-se envolver os jovens num tema ou domínio de realização e, de seguida, ajudá-los a desenvolverem as suas habilidades, conhecimentos e valores necessários, centrando-se num "ensino para a técnica" do respectivo domínio. Finalmente, o professor/mentor deve ajudar o indivíduo talentoso

a desenvolver seu próprio "nicho exclusivo, estilo, método ou área de aplicação" personalizado no seu domínio de realização – criar a sua "marca pessoal" (Subotnik *et al.*, 2011).

Um aspecto referido tanto por Subotnik ecolaboradores (2011) como por Collins e MacNamara (2012) refere-se à importância de situações adversas, designadas de "traumas", no desenvolvimento de talentos. De entre estas, podem-se identificar situações adversas precoces na família (como divórcio ou morte dos pais, doença terminal ou morte de um irmão ou familiar próximo, perda de casa, doença crónica ou vícios de familiares próximos, etc.). De uma forma geral, estas situações tendem a criar e a desenvolver no indivíduo competências de vida que lhe permitem superá-las de forma eficaz (Subotnik *et al.*, 2011). Especificamente em domínios desportivos, Collins e MacNamara (2012) referem que atletas com elevados índices de resiliência, ou "mentalidade de crescimento", parecem mais propensos a atingirem o topo e, quando o atingem, a terem melhores resultados do que os seus pares. Estas situações tendem a ser facilitadoras do desenvolvimento de competências de resolução criativa de problemas, auto-suficiência e melhores estratégias de coping (Subotnik *et al.*, 2011). Desta forma, os autores referem a necessidade do "trauma", ou situações adversas, como parte integrante do desenvolvimento de talentos. Esta necessidade é evidente através das narrativas dos percursos de diversos atletas de elite que reconhecem estas situações como momentos-chave no seu desenvolvimento.

Tal como diversas competências mentais, a resiliência pode ser adquirida, treinada e melhorada, e generalizada a outros domínios de realização. Assim, a utilização de desafios estruturados associados a situações de aprendizagem que, de forma progressiva e controlada, testem as capacidades do atleta e desenvolvam a sua competência, através de adaptações bem-sucedidas aos desafios, devem fazer parte do programa de desenvolvimento do atleta. Este deve ser um treino individualizado, e influenciado por diversos factores, como as características pessoais do indivíduo, o seu passado e a sua percepção de controlo sobre as situações (Collins & MacNamara, 2012).

Porém, o papel das situações adversas ainda não é totalmente claro, havendo atletas de nível superior que nunca passaram por este tipo de situações e nem todos os indivíduos que passam por estas situações se tornam excelentes (Subotnik *et al.*, 2011). De facto, para os menos resilientes, as situações adversas podem ser uma razão para o abandono precoce da modalidade

(Collins & MacNamara, 2012). Contudo, apesar dos autores enfatizarem a necessidade de algum tipo de adversidade no desenvolvimento de rendimentos superiores, ainda é necessário um maior esclarecimento do papel destas situações como promotores do desenvolvimento individual, nomeadamente a forma como ocorre esse impacto, e porquê (Subotnik *et al.*, 2011).

Momentos de transição e fases de desenvolvimento de talentos (ou da carreira)

No processo de desenvolvimento de um talento estão subjacentes momentos de transição entre as diversas etapas ou fases de desenvolvimento. Tal como definido por Schlossberg (1981), uma transição corresponde à ocorrência, ou não ocorrência, de um acontecimento que "resulta na alteração de suposições sobre o próprio e sobre o mundo e assim exige uma correspondente alteração de comportamentos e relações" (p. 5). As transições podem ser normativas ou não-normativas, caso façam parte da progressão normal do indivíduo ou sejam acontecimentos importantes inesperados no seu progresso. As transições não-normativas também podem incluir acontecimentos que não ocorreram mas que fariam parte do processo de desenvolvimento do indivíduo (Wylleman & Lavalle, 2004). Os percursos para a excelência caracterizam-se, então, por diversas (e algumas pré-definidas) transições com impacto no rendimento. A capacidade do indivíduo se comprometer e superar estas transições é a chave para o sucesso na transição para o próximo estádio de desenvolvimento e a capacidade de ultrapassar as transições com sucesso é facilitada, e caracterizada, pelo desenvolvimento e aplicação de competências mentais e pela existência de diferentes tipos e fontes de apoio (Abbot & Collins, 2004).

Embora não sejam estáticas, as fases ou trajectórias de desenvolvimento de talento englobam uma sequência definida de etapas, nomeadamente o início, o pico e o fim da carreira ou envolvimento no domínio. Bloom (1985) identifica três etapas de desenvolvimento de talentos, cujas transições não são cronologicamente determinadas, mas são decididas pelas aprendizagens e capacidades desenvolvidas pelos indivíduos. Os indivíduos passam por fases de iniciação ao domínio de realização, desenvolvimento de competências e, por fim, na fase de aperfeiçoamento, pelo alcance de rendimentos superiores.

Por sua vez, Ericsson e colaboradores (1993), com base em modelos de prática deliberada, identificam quatro fases de progressão no desenvolvimento de rendimentos excelentes.

Inicialmente (primeira fase) há uma inserção lúdica na actividade seguindo-se um extenso período de preparação, com a iniciação à instrução e ao treino deliberado (segunda fase). A passagem para a etapa seguinte (terceira fase) efectua-se quando o indivíduo se compromete e se dedica totalmente à realização da sua actividade e à melhoria do seu rendimento ou, quando é possível, uma dedicação profissional à actividade. Uma última fase pode ser acrescentada (quarta fase) quando o indivíduo supera os conhecimentos do seu mentor/professor e faz contribuições únicas e relevantes para o seu domínio de realização.

Para Abbot e Collins (2004), o processo de desenvolvimento de talentos também se desenrola em quatro etapas. Os autores sugerem uma etapa inicial de aquisição de competências específicas do domínio de realização, seguida por uma fase de condensação/elaboração dessas competências, fases semelhantes às fases propostas por Ericsson e colaboradores (1993). Contudo, os modelos diferenciam-se nas últimas duas fases, em que Abbot e Collins (2004) indicam a existência de uma fase de criação e desenvolvimento de rotinas de excelência (terceira fase) e, por fim, a manutenção dessas rotinas e de níveis superiores de rendimento (quarta fase). De uma forma geral, Abbot e Collins (2004) sugerem três fases para "chegar ao topo": fase de experimentação, fase de especialização e fase de investimento; e uma quarta fase de "manutenção no topo".

Com base nos principais pontos das diversas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento desportivo, Gulbin e colaboradores (2013) formulam uma grelha vasta e holística do desenvolvimento de talentos em contextos desportivos. Esta grelha centra-se na percepção de que não existem barreiras etárias no desenvolvimento do atleta e que a sua progressão não é linear. Contudo, considera que o percurso desportivo é efectuado pela passagem por diferentes, mas sequenciais, etapas de desenvolvimento (fundamentos, talento, rendimentos de elite e mestria), sendo cada etapa caracterizada por diferentes características de aprendizagem. Os anos iniciais, relativos ao desenvolvimento de competências desportivas fundamentais, são caracterizados pela aprendizagem e aquisição de movimentos essenciais ao desporto, à ampliação e refinamento desses movimentos e, por fim, ao comprometimento com o desporto e competição, em que o atleta se compromete com o treino específico e com a melhoria das suas capacidades. Os atletas podem permanecer neste estádio ou, se tiverem capacidades para rendimentos mais elevados, evoluir para a fase seguinte do seu percurso: o talento. A fase de talento corresponde à

sistematização e expressão das competências desenvolvidas, através da interacção de factores de treino com factores genéticos. A demonstração do elevado potencial de realização é feita através de realizações no top 10% entre os seus pares, como defendido por Gagné (2004, 2008), e a confirmação da existência do talento é feita através da prática e realização do talento (como a participação em competições relevantes) e das respectivas recompensas associados a elevados rendimentos (como apoios profissionais, bolsas ou contratos profissionais). A passagem para a fase de rendimentos de elite corresponde à representação de escalões séniores ou profissionais e ao sucesso nessa representação. Por fim, a fase de mestria corresponde ao sucesso frequente, e à repetida premiação, por rendimentos de elevado nível (Gulbin, Croser, Morley, & Weissensteiner, 2013).

Para Subotnik e colaboradores (2011), o desenvolvimento do indivíduo no seu domínio de realização é influenciado pela sua capacidade de treino e pelas características do próprio domínio de realização. Ou seja, como já referido, os diversos domínios de realização apresentam distintas trajetórias de desenvolvimento, com início, pico e finais diferentes. O contacto inicial com o domínio depende, então, do grau de maturação necessária no domínio, podendo começar na infância (violino, ginástica ou matemática), no início da adolescência (flauta, atletismo ou química) ou no seu fim (canto, literatura ou psicologia). O desenvolvimento dentro do respectivo domínio, e o alcance do pico de rendimento, é influenciado tanto pela qualidade como pela quantidade da prática. As características intrínsecas do domínio e a acumulação de maturidade ou experiência adequada para a geração de contributos importantes, como no caso da psicologia ou literatura, são outras fontes de influência do desenvolvimento do indivíduo. Por sua vez, o fim do envolvimento num determinado domínio de realização depende das características intrínsecas do indivíduo, como a sua condição física para o seu desempenho. Por exemplo, há domínios de realização em que o tempo de envolvimento da actividade, desde o seu início até ao seu fim, é muito curto. Assim, a passagem dos estados iniciais de envolvimento para os altos rendimentos, num qualquer domínio de realização, depende de factores pessoais como a motivação, a determinação, a capacidade de lidar com adversidades, assim como de factores contextuais de desenvolvimento e das oportunidades que surgem.

Especificamente no domínio desportivo, Stambulova (1994) identificou seis momentos de transição significativos em qualquer carreira desportiva de elite: 1) o início da especialização no

desporto, 2) a passagem para níveis de treino mais exigentes e intensos, dentro do desporto escolhido, 3) a passagem de júnior para sénior ou desporto de alto-rendimento, 4) a passagem de um nível amador para um nível profissional, 5) a passagem de níveis máximos de realização para o fim da carreira e, 6) a transição para a fase de pós-carreira desportiva.

De uma forma geral, transições bem-sucedidas, tanto dentro como fora do domínio desportivo, permitem o desenvolvimento de uma carreira de sucesso, assim como promovem a capacidade para lidar eficazmente com o seu fim. Quando as transições não são bem-sucedidas, tendem a gerar consequências negativas nos indivíduos, como desistências precoces no desporto, neuroses, abuso de álcool ou drogas (Stambulova, Alfermann, Statler, & Cotê, 2009). Nas carreiras desportivas, uma transição bastante significativa e importante é a transição do escalão júnior para o escalão sénior sendo, frequentemente, associada a outras transições não desportivas significativas, como a entrada para a universidade. Esta transição costuma ser caracterizada por algumas exigências específicas: 1) o equilíbrio entre objectivos desportivos com outros objectivos de vida, 2) a procura do próprio percurso no desporto, 3) lidar com pressão de selecções, 4) obter prestígio entre os pares, treinadores e juízes/árbitros, e 5) lidar com possíveis problemas em relações interpessoais (Stambulova, 1994; Stambulova *et al.*, 2009).

Tendencialmente, as transições estão fortemente associadas aos recursos do indivíduo e, dependendo da percepção de competência, podem ser encaradas como: a) um momento de crise, b) um "ritual de passagem" ou c) um passo positivo no seu percurso desportivo (MacNamara & Collins, 2010). Poczwardowski, Diehl, O'Neil, Cote e Haberl (2013) identificaram os principais recursos, pessoais e contextuais, que contribuem para transições bem-sucedidas. Os resultados apontam para a importância das características adaptativas do atleta, como as elevadas competência de coping, a positividade, a perseverança, a resiliência e a identidade atlética. Em relação aos aspectos cotextuais, enfatizam a importância do apoio tangível, dos recursos de treino, e da capacidade de equilibrar as exigências de diversas esferas da vida. Um aspecto contextual de grande importância é a percepção da existência de diversas fontes de apoio social – família, amigos, colegas e comunidade. Geralmente, os atletas mais optimistas, perseverantes e resilientes e mais competentes na utilização de estratégias de coping tendem a ser bem-sucedidos nas transições que enfrentam ao longo do seu desenvolvimento.

Um estudo centrado nas transições em contextos musicais refere a importância de características pessoais como o comprometimento e dedicação, a autonomia, a confiança nas capacidades e a auto-determinação, a capacidade de adaptação a novas situações e/ou exigências e as competências sociais e intrapessoais (MacNamara *et al.*, 2008). Este estudo conclui que as características que facilitam as transições e, dessa forma, o desenvolvimento da excelência são congruentes em diferentes domínios de realização.

As diversas etapas de desenvolvimento de talentos parecem estar também associadas a diversas circunstâncias ou factores, cuja ausência é vista como um constrangimento: recursos, esforço e motivação. Tendencialmente, os primeiros anos de envolvimento com a actividade tendem a ocorrer entre os 3 e os 8 anos de idade. Nesta fase, a iniciação da criança na actividade e a disponibilização de condições (transporte, financiamento e apoio) para o seu envolvimento e desenvolvimento na actividade é a responsabilidade dos pais ou tutores – constrangimento de recursos (Ericsson *et al.*, 1993). O apoio parental também é avaliado como "constrangimento social" pois inclui a percepção ou experiência de que se é amado e estimado pelos outros significativos. Quanto maior a percepção de apoio social melhores tendem a ser os rendimentos do indivíduo (Van Yperen, 2009).

No início da instrução e do treino deliberado é importante que o indivíduo tenha predisposição para manter total concentração e esforço durante as actividades de prática deliberada de forma a corrigir e melhorar o seu desempenho – constrangimento do esforço. Atletas bem-sucedidos necessitam de elevadas cargas de treino que devem ser aumentadas de acordo com a sua evolução. Estes atletas tendem, portanto, a ser menos vulneráveis à exaustão e, também, à consequente deterioração do seu rendimento. Contudo, o nível de esfoço empregue na realização da actividade deve estar sempre em equilíbrio com o tempo de recuperação para não causar lesões ou cansaço extremo (Ericsson *et al.*, 1993; Van Yperen, 2009). Exercer esforço mental também é necessário para o alcance de rendimentos superiores, por exemplo, através da forma como o indivíduo lida com situações potencialmente stressantes, ou seja, as suas competências de coping. Assim, o constrangimento do esforço refere-se tanto ao esforço físico como ao esforço mental do indivíduo, necessário para o seu progresso e sucesso (Van Yperen, 2009).

Por fim, e uma vez que as actividades de prática deliberada tendem a não ser inerentemente prazerosas, é importante que o indivíduo esteja altamente motivado para a sua realização – constrangimento motivacional – para manter o seu treino com elevados níveis de desempenho e, assim, melhorar o seu rendimento (Ericsson *et al.*, 1993). De facto, e de acordo com um estudo realizado por de Bruin, Rikers e Schmidt (2007), a diferenciação entre os praticantes de xadrez que persistiam e os que desistiam residia na motivação para a prática deliberada. Desta forma, demonstra-se a importância da motivação orientada para a mestria na persistência em actividades de prática deliberada e, com efeito, na melhoria de rendimento. No mesmo sentido, Van Yperen (2009) refere alguns estudos (Baker & Cotê, 2003; Holt & Dunn, 2004) que realçam a importância do comprometimento com os objectivos traçados e a determinação na sua obtenção, como factores que justificam o envolvimento em actividades de prática deliberada necessárias para a melhoria de rendimento.

Critérios de identificação de talentos, expertise e excelência

Um importante aspecto a ter em consideração no estudo de percursos de excelência ou rendimentos superiores são os critérios para a sua identificação. A investigação tem evidenciado a diferenciação entre *experts* e noviços em relação a aspectos perceptuais, cognitivos e comportamentais, em que os *experts* revelam maior conhecimento sobre a área e mais aptidão na sua correcta aplicação. Contudo, parecer haver muita inconsistência nos critérios utilizados na selecção de amostras de *expertise* nas investigações realizadas. Por exemplo, a heterogeneidade das amostras de *expertise* variam desde campeões olímpicos, atletas profissionais, atletas universitários, membros de selecções nacionais ou, somente, atletas federados, o que torna difícil retirar conclusões válidas sobre a "*expert performance*" (Swann, Moran, & Piggot, 2015).

Na literatura têm surgido diversos métodos para identificação de rendimentos *experts* ou superiores. Ericsson e Lehmann (1996), abordando diversas metodologias de avaliação de excelência em variados contextos de realização, concluem que a forma mais eficaz de avaliação de rendimento superior é através de tarefas representativas do domínio de realização que sejam possíveis de serem reproduzidas em contexto laboratorial. Ou seja, é através da capacidade de identificação e reprodução de uma tarefa específica e representativa do domínio, e da comparação entre os diversos rendimentos, que se pode identificar o melhor *performer* nesse domínio.

Contudo, para vários contextos de realização, não é possível a reprodução laboratorial de tarefas representativas.

Através de um resumo dos principais critérios enunciados como identificadores de rendimentos superiores, Shanteau e colaboradores (2002) expõem diferentes métodos ou critérios de identificação, e respectivas limitações, que passamos a enumerar.

- *Experiência.* A experiência reflecte os anos de prática de um indivíduo num determinado domínio de realização e, como tal, constitui um indicador do seu nível de *expertise*. De uma forma geral, indivíduos com mais anos de experiência num domínio são considerados *experts* e aqueles com menos anos de experiência nesse domínio são considerados de novatos. Contudo, embora se possa argumentar que os *experts* possuem um elevado número de anos de experiência nesse domínio, o contrário já não pode ser concluído. Ou seja, o facto de se possuir muita experiência num domínio não indica, necessariamente, a existência de *expertise*, podendo ser, apenas, um indicador de "senioridade". São diversos os casos do quotidiano em que a experiência num determinado domínio de realização não demonstra índices de *expertise*.

- *Certificação*. Em diversos domínios de realização os profissionais recebem um título, ou certificado de habilitações, que traduz o seu grau de competência para o desempenho das actividades no respetivo domínio. Porém, este certificado não permite uma fiel identificação de *expertise*: a posse de um certificado de habilitações está mais frequentemente associada ao tempo despendido, do que à realização, nesse domínio. Mas, de certa forma, é mais seguro dizer que alguém certificado é mais propenso a ser um *expert* do que alguém sem certificado de habilitações.

- *Aclamação social*. Refere-se à identificação por pares e é uma metodologia muito frequente, por exemplo, no domínio científico. Ou seja, colaboradores do mesmo domínio de realização identificam quais os indivíduos que consideram ser superiores nesse meio. Quando existe consenso em relação a alguém está, então, identificado um *expert por "aclamação social"*. Quando não existe outra forma de identificação de *experts*, esta parece ser uma forma adequada de o fazer. Contudo, a

"popularidade" pode interferir com esta avaliação, uma vez que alguém que seja mais conhecido pelos pares tem mais probabilidade de ser identificado como *expert*, e não serem reconhecidas pessoas que possam estar mais avançadas nesse domínio.

- *Consistência – Confiança interna*. Os julgamentos, avaliações ou acções de um indivíduo devem ser consistentes e constantes (perante o mesmo estímulo, a resposta deve ser consistente) para que seja considerado *expert* num determinado domínio de realização. Ou seja, a existência de inconsistência nas respostas é um indicador de não existência de *expertise*. Contudo, o facto de as respostas serem sempre consistentes não pode ser único sinal de *expertise*, pois as repostas podem ser consistentes e estarem erradas ou mal executadas. Assim, a consistência interna é uma condição necessária mas não suficiente para a identificação de um *expert*.

- *Consenso – Confiança externa*. É necessário que *experts* num determinado domínio concordem entre si, sendo necessária a concordância entre os seus julgamentos, avaliações ou acções num determinado domínio de realização. Contudo, pode dar-se o caso de o consenso se dever a uma aproximação dos indivíduos, como no caso de "*groupthinking*" ou pensamento de grupo/partilhado. Assim, o consenso é, também, uma condição não suficiente para a identificação de *experts*.

- *Capacidade de discriminação*. Um *expert* deve ser capaz de discriminar entre casos semelhantes, mas não equivalentes. Deve ser capaz de pensar e agir sobre pormenores que passam, ou costumam passar, despercebidos a um "*não-expert*". De certa forma, um *expert* tem de ser capaz de agrupar a informação relevante para o domínio e actuar em concordância. Contudo, embora a capacidade de discriminação seja uma condição necessária, por si só não é uma condição suficiente: o *expert* tem de ser capaz de discriminar situação relevantes através de pistas correctas e relevantes para o domínio.

- *Características comportamentais*. Os *experts* partilham algumas características comuns, entre elas a auto-confiança, a criatividade, competências de comunicação, a perspicácia e a tolerância ao stress, entre outras. Assim, quanto mais próximos

forem os seus níveis nessas competências, maior é a probabilidade de ser um potencial *expert*. Porém, embora seja possível identificar um leque de competências ou características comportamentais que tendem a caracterizar os *experts*, existem algumas limitações a esta abordagem. Por um lado, a necessidade de identificação de cada uma destas características e da existência de testes que as avaliem e, por outro lado, a necessidade de os testes estarem adaptadas a cada possível domínio de realização. É também pouco claro qual o nível indicativo da existência, ou não, de *expertise* para cada uma das características.

- *Testes de conhecimento*. Em situações de resolução de problemas ou jogo, os *experts* são identificados através da avaliação do seu conhecimento factual, ou conhecimento de factos relevantes no respectivo domínio de realização. Contudo, o simples facto de se ter profundo conhecimento não implica, obrigatoriamente, uma boa capacidade de aplicação desses conhecimentos. Em muitos domínios é necessário muito mais do que o simples conhecimento de factos relevantes. Acima de tudo é necessário saber aplicar adequadamente esses conhecimentos perante uma situação específica.

- *Criação de experts*. Em domínios de realização específicos é possível a criação de *experts* através do treino especializado e intensivo por investigadores (por exemplo, o desenvolvimento da memória a curto prazo). Uma grande vantagem é a possibilidade da investigação longitudinal do desenvolvimento da *expertise* e do facto das competências aprendidas estarem sobre total controlo do investigador. Contudo, em muitos domínios de realização é necessária uma grande gama de competências que não podem ser aprendidas e desenvolvidas em "laboratório" pois necessitam de longos períodos de treino e experiência, como por exemplo a medicina.

Assim, apesar de existir uma diversidade de metodologias para identificação de *experts*, nenhuma abordagem é geral e totalmente aceite. Por isso, Shanteau e seus colaborados (2002) sugerem, uma abordagem para a identificação de *expertise*, permitindo uma melhor discriminação. Sugerem um índice baseado em duas competências necessárias, mas não suficientes, para a existência de *expertise*: a capacidade de discriminação e a consistência interna. A sua abordagem centra-se, então, no rácio entre a capacidade de discriminação dos indivíduos sobre a sua inconsistência. Ou seja, o número de vezes que um indivíduo consegue discriminar

acertadamente os estímulos a dividir pelo número de vezes que o indivíduo não é consistente nas suas avaliações. Desta forma, sugerem uma abordagem matemática, mais "rigorosa" e amplamente aplicável aos diversos domínios de realização. Contudo, existem alguns domínios de realização em que a identificação dos excelentes é mais óbvia, como no caso do domínio académico e do domínio desportivo. Nestes casos, a *expertise* reflecte-se em resultados concretos e específicos, como rankings, classificações, ou notas, e a simples comparação de resultados permite identificar quem são os melhores e quem mais se distingue dos "demais". Estes critérios, mais óbvios ou fáceis de identificar, são considerados "*gold standards*" ou "padrões de ouro" (Shanteau, Weiss, Thomas, & Pounds, 2002). Já em termos estatísticos, os *outliers* (resultados de dois desvios-padrão acima da média da amostra) são o principal indicador de *expert performance* (Ericsson *et al.*, 1993).

Recentemente, e recorrendo a uma meta-análise de 91 artigos publicados na área do rendimento *expert* no domínio desportivo, Swann e colaboradores (2015) referem que a definição de um atleta excelente pode seguir uma abordagem absoluta ou uma abordagem relativa. É considerada uma abordagem absoluta se se refere a uma amostra reduzida de atletas verdadeiramente excepcionais, estudados com a intenção de descobrir como atingiram elevados rendimentos no seu domínio de realização. Por outro lado, uma abordagem relativa refere-se à comparação de *experts* com noviços e em que um grupo é definido em função do outro. Esta última abordagem assume que a expertise é o último nível de proficiência possível de ser atingido.

Assim, Swann e colaboradores (2015) sugerem uma grelha de avaliação de expertise baseada nos resultados individuais (ver Tabela 1). A avaliação da *expertise* deve ter em consideração o impacto da modalidade, comparando os resultados pessoais dentro da mesma modalidade e entre outras modalidades. Os diversos níveis de expertise são calculados através da seguinte fórmula: Nível de expertise =[A+B+(C/2)/3] x [(D+E)/2]. Pontuações entre 1e 4 indicam nível de "semi-elite"; pontuações entre 4 e 8 indicam níveis de elite competitiva; pontuações entre 8 e 12 indicam elite de sucesso; e pontuações entre 12 e 16 indicam elite de nível mundial.

Apesar da diversidade de critérios de definição de *expertise,* de uma forma geral, um *expert* é um indivíduo que produz resultados concretos, com rendimentos consistentemente superiores aos pares, ao longo do tempo (Ericsson *et al.*, 2007).

Tabela 1 Modelo de classificação das amostras de experts no Desporto (retirado de Swann, Moran, & Piggot, 2015)

	1	2	3	4	
A. O padrão de rendimento mais elevado do atleta	Nível regional; Nível universitário; Semi-profissional; 4ª divisão	Envolvido em programas de desenvolvimento de talento; 3ª divisão	Nível nacional; Selecção nacional; 2ª divisão	Nível internacional; 1ª divisão	Comparação dentro da modalidade
B. Sucesso no nível mais elevado do atleta	Sucesso a nível regional, universitário, semi-profissional ou na 3ª/4ª divisão	Títulos nacionais ou sucesso na 2ª/3ª divisão	Sucesso pouco frequente a nível internacional ou top nacional	Manutenção do sucesso em competições internacionais, e globalmente reconhecidas	
C. Experiência no nível mais elevado do atleta	< 2 anos	2-5 anos	5-8 anos	8+ anos	
D. Competitividade do desporto no país do atleta	A modalidade está fora do top 10 do país; Pequena comunidade desportiva	Ranking da modalidade entre top 5-10; Comunidade desportiva pequena/média	Ranking da modalidade no top 5 do país; Comunidade desportiva média/grande	Desporto nacional; Grande comunidade desportiva	Comparação entre modalidades
E. Competitividade global do desporto	Desporto não olímpico; Campeonatos mundiais restritos a poucos países; Audiência televisiva nacional limitada	Desporto olímpico ocasional; Campeonatos mundiais restritos a poucos países; Audiência televisiva internacional limitada	Desporto olímpico recente com competição internacional regular; Audiência televisiva semi-global	Desporto olímpico regular com competição internacional frequente; Audiência televisiva global	

CAPÍTULO II

Competências mentais e psicológicas associadas a rendimentos e desempenhos superiores

Modelos mais específicos de desenvolvimento e manifestação de talento centram-se na importância das características de personalidade, dos processos cognitivos, motivacionais e afectivos associados à prática e ao rendimento, tanto no domínio académico, como no domínio desportivo, e em outros domínios de realização.

Factores de Personalidade

Conscienciosidade

Após várias décadas de investigação na área da personalidade, em que havia pouco ou nenhum consenso teórico, por volta da "viragem do século" definiu-se uma linha orientadora na área. Com base nas perspectivas teóricas existentes até ao momento e representando a "linguagem corrente" utilizada para descrever as características próprias ou dos outros, surgiu o *Modelo "Big 5" de traços de personalidade*, uma abordagem integrativa da personalidade. Considerando que as principais características de personalidade devem ter sido naturalmente codificadas pela linguagem comum, os estudos iniciais de caracterização da personalidade iniciaram-se com a recolha e registo de termos relevantes existentes no dicionário – considerada uma abordagem lexical ao estudo da personalidade. Após algumas evoluções de "agrupamento" das características de personalidade, estas foram diferenciadas em traços e estados de personalidade. Estados de personalidade são características que são temporárias, breves e com uma causa externa. Pelo contrário, traços de personalidade são características com causa interna, estáveis, duradouras e transversais a diversas situações (John, Naumann, & Soto, 1999).

Ao longo de diversas etapas para redução dos 4.500 termos relativos a características de personalidade inicialmente recolhidos, Normam (1963) concluiu a existência de cinco factores principais (ver John *et al.*, 1999, p.120):

I. Extroversão – "implica uma abordagem enérgica em direcção do mundo social e material e inclui traços como sociabilidade, actividade, assertividade, e emocionalidade positiva";
II. Agradabilidade – "contrasta uma orientação pró-social e comunitária para os outros com o antagonismo, e inclui traços como altruísmo, amabilidade, confiança e modéstia";

III. Conscienciosidade – "descreve o controlo de impulsos socialmente definido que facilita o comportamento em direcção a objectivos de rendimento ou de mestria, como pensar antes de agir, adiamento da gratificação, seguir normas e regras, planeamento, organização e priorização de tarefas";

IV. Estabilidade emocional – "contrasta a estabilidade emocional e temperamento calmo com emocionalidade negativa, como sentimentos de ansiedade, nervosismo, tristeza ou tensão";

V. Cultura – "descreve a amplitude, profundidade, originalidade e complexidade da vida mental e experiencial do indivíduo".

Em 1991, Goldberg, após algumas pequenas alterações nas nomenclaturas, denomina o conjunto destes factores como os "Big 5" da personalidade, em que cada factor representa um dos principais pilares da personalidade (Costa & McCrae, 1995; John *et al.*, 1999). Este modelo considera os traços de personalidade como constructos indispensáveis ao estudo da personalidade e das diferenças individuais. A sua análise não é isolada e pressupõe que a compreensão da personalidade tem em consideração aspectos, situações e contextos em que o indivíduo se insere (Costa & McCrae, 1995; Lima & Simões, 2000a).

O modelo sugere, então, a compreensão da personalidade do indivíduo com base em cinco grandes factores: neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade. Todos os factores são representados num contínuo de elevada a baixa presença na personalidade do indivíduo. Cada factor é constituído por seis facetas que descriminam cada domínio de personalidade (Carver & Connor-Smith, 2010; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Costa & McCrae, 1995; John *et al.*, 1999; Lima & Simões, 2000a).

O factor de neuroticismo refere-se à tendência para experienciar afectos negativos como a tristeza, o medo, o embaraço, a raiva e a culpa. As facetas que constituem este domínio são a ansiedade, a hostilidade, a depressão, a auto-consciência, a impulsividade e a vulnerabilidade. Os indivíduos com elevados níveis de neuroticismo tendem a ser preocupados, nervosos e inseguros. Apresentam propensão para descompensação emocional, ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de coping exageradas.

O factor de extroversão corresponde às relações e interacções pessoais, nível de actividade, necessidade de estimulação e capacidade de expressar alegria. A extroversão engloba as facetas de acolhimento caloroso, "gregariedade", assertividade, actividade, procura de excitação e emoções positivas. Os indivíduos com elevados níveis de extroversão tendem a ser pessoas sociáveis, que apreciam o convívio com os outros e são apreciadores da diversão. Tendem, também, a ser pessoas afirmativas, optimistas e acfetuosas.

A pró-actividade, a exploração do não familiar, a apreciação da experiência por si mesma e a tolerância são os aspectos abrangidos pela abertura à experiência. Este domínio contém as facetas de fantasia, estética, sentimentos, acções, ideias e valores. Os indivíduos com elevados índices de abertura à experiência tendem a ser indivíduos curiosos em relação ao mundo (interior e exterior), caracterizando-se por uma vida experiencial rica, por novas ideias e possuindo um leque variado de emoções positivas e negativas.

A amabilidade corresponde à orientação interpessoal, num *continuum* entre a compaixão e a inimizade. Engloba as facetas de confiança, rectidão, altruísmo, complacência, modéstia e sensibilidade. Os indivíduos com elevados índices de amabilidade tendem a ser pessoas altruístas, de confiança e prestáveis. Tendem a ajudar o próximo e a acreditar na simpatia dos outros.

Por fim, o domínio da conscienciosidade relaciona-se com o grau de organização, motivação e persistência no comportamento orientado por objectivos. De uma forma geral, distingue indivíduos de confiança de indivíduos preguiçosos e descuidados. A conscienciosidade engloba as facetas de competência, ordem, obediência ao dever, esforço de realização, auto-disciplina e deliberação. Os indivíduos com elevada conscienciosidade tendem a possuir uma grande força de vontade, a serem determinados, organizados, trabalhadores, ambiciosos e persistentes nos seus objectivos.

As características de personalidade parecem ter influência nas estratégias de coping através de três formas: pela frequência de exposição a situações de *stress*, pelo tipo de stress experienciado e pelo tipo de avaliações cognitivas efectuadas (Carver & Connor-Smith, 2010). Recorrentemente conclui-se que existe uma relação diferencial entre os traços de personalidade, as estratégias de coping utilizadas e a sua eficácia (Allen, Greenlees, & Jones, 2011; Carver & Connor-Smith, 2010; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Kaiseler, Polman, & Nicholls, 2012;

Schneider, Rench, Lyons, & Riffle, 2012). Tendencialmente, os traços de personalidade que parecem estar mais associados com as competências de coping utilizadas e a sua eficácia são o neuroticismo, a conscienciosidade e a extroversão (Connor-Smith & Flachsbart, 2007).

O traço de neuroticismo parece ser preditor de maior exposição a situações de *stress*, devido à tendência para avaliação das situações como altamente ameaçadores e baixos recursos de coping (Carver & Connor-Smith, 2010), desencadeando percepções de ameaça perante situações de stress e, desta forma, maior tendência para afecto negativo e menor tendência para afecto positivo (Schneider *et al.*, 2012). Prediz, também, a utilização de estratégias de pensamento desejoso e de desinvestimento e a utilização de estratégias centradas nas emoções. Está associado a menores percepções de controlo e, consequentemente a maiores percepções de *stress*. De uma forma geral, os traços de neuroticismo parecem estar associadas à utilização de estratégias não adaptativas e a menores índices de eficácia nas estratégias utilizadas (Allen, Frings, & Hunter, 2012; Carver & Connor-Smith, 2010; Connor-Smith & Flachsbart, 2007, Kaiseler *et al.*, 2012). Especificamente, no domínio desportivo, o traço de neuroticismo parece ter um impacto negativo no rendimento e ser um preditor do abandono precoce da modalidade (Kaiseler *et al.*, 2012).

Relativamente ao traço de conscienciosidade, este parece ser o traço mais associado tanto à utilização mais frequente de estratégias adaptativas como à maior eficácia das estratégias de coping utilizadas e, desta forma, a uma menor exposição a situações de *stress*. Este traço tende a associar-se a uma maior percepção de controlo em situações de *stress* o que permite uma utilização de estratégias de reestruturação cognitiva e de estratégias centradas na resolução de problemas, como o planeamento, o aumento do esforço e a procura de apoio instrumental; e uma menor utilização de estratégias de pensamento desejoso (Allen *et al.*, 2012; Carver & Connor-Smith, 2010; Kaiseler *et al.*, 2012).

Traços de extroversão parecem predizer a utilização de estratégias de resolução de problemas, de procura de apoio social e de reestruturação cognitiva (Carver & Connor-Smith, 2010) e parecem ter impacto positivo na eficácia das estratégias de coping utilizadas (Kaiseler *et al.*, 2012). Este traço de personalidade tende a associar-se a mais afecto positivo e a menos a afecto negativo (Schneider *et al.*, 2012).

Quanto ao traço de abertura à experiência, alguns estudos (Carver & Connor-Smith, 2010; Kaiseler *et al.*, 2012) revelam a sua associação positiva a estratégias de planeamento, reestruturação cognitiva e de pensamento desejoso. Outros autores (Schneider *et al.*, 2012), referem também a sua relação com mais afecto positivo e menos afecto negativo em situações de *stress.*

Por fim, traços de amabilidade associam-se a menor intensidade de *stress* experienciado. Associam-se também positivamente com a utilização de estratégias de procura de apoio instrumental, reestruturação cognitiva e negativamente com estratégias de pensamento desejoso, ventilação de emoções e auto-culpabilização (Carver & Connor-Smith, 2010; Kaiseler *et al.*, 2012). Allen e colaboradores (2012) também referem a associação positiva de estratégias de coping de evitamento a traços de abertura à experiência e de amabilidade.

De um modo geral, traços de elevado neuroticismo e baixa conscienciosidade parecem predizer maiores índices de percepção de ameaça, enquanto índices mais baixos de ameaça parecem ser preditos por traços de baixo neuroticismo, elevada extroversão e elevada conscienciosidade (Carver & Connor-Smith, 2010).

Resumidamente, os traços de extroversão, amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade encontram-se associados à percepção de maior eficácia das estratégias de coping utilizadas e, quase exclusivamente, à utilização de estratégias de resolução de problemas (Kaiseler *et al.*, 2012). A utilização de estratégias de coping centradas no problema perece ser predita por traços elevados de extroversão e abertura à experiência e baixos traços de neuroticismo. Por sua vez, a utilização de estratégias de coping centradas nas emoções parecem ser preditas por elevados traços de conscienciosidade e extroversão. Por fim, as estratégias de coping de evitamento parecem ser preditas por baixos traços de abertura à experiência ou elevados traços de neuroticismo (Allen *et al.*, 2011).

Diferentes traços de personalidade parecem também influenciar de forma diferencial as interacções do indivíduo com o contexto, o significado pessoal atribuído a essas interacções, e os comportamentos e emoções consequentes. Especificamente, elevados índices de conscienciosidade predizem bons hábitos de saúde e longevidade; baixos índices de conscienciosidade predizem a probabilidade de comportamentos de risco; baixos índices de

agradabilidade predizem doenças cardiovasculares; elevados índices de neuroticismo predizem estratégias de coping menos bem-sucedidas; e elevados índices de extroversão predizem maiores índices de apoio social e relações próximas (John *et al.*, 1999). De facto, o traço de neuroticismo parece ser mediador do rendimento através da percepção de ameaça, ou seja, quanto maiores os índices de neuroticismo, maior é a percepção de ameaça e, dessa forma, menor o rendimento em tarefas stressantes (Schneider *et al.*, 2012).

Outros traços de personalidade significativos na predição de bons rendimentos são a conscienciosidade e a abertura à experiência. De facto, em estudantes universitários, a conscienciosidade prediz a média de curso enquanto a abertura à experiência prediz o número total de anos de educação superior completada (John *et al.*, 1999). Estes resultados foram posteriormente confirmados pela meta-análise de Poporat (2009) que conclui que o traço de conscienciosidade, juntamente com o de amabilidade e abertura à experiência, predizem o rendimento académico, independentemente da inteligência. Em termos profissionais a conscienciosidade também prediz o rendimento em diversas áreas de realização. Por outro lado, os índices de neuroticismo predizem a insatisfação no emprego, sendo que elevados índices de neuroticismo parecem estar associados a elevados índices de burnout e mudanças de emprego, enquanto a estabilidade emocional parece estar associada a maior satisfação e compromisso com o trabalho (John *et al.*, 1999). Em termos desportivos, os melhores rendimentos também parecem estar associados a traços de conscienciosidade mais elevados, sendo os atletas de alta-competição, em comparação com atletas amadores, caracterizados por traços de conscienciosidade e amabilidade mais fortes e traços de neuroticismo mais baixos (Allen *et al.*, 2011).

Perfeccionismo

Em contextos de realização, como o domínio académico e o domínio desportivo, as características de perfeccionismo têm demonstrado uma particular importância na associação com rendimentos superiores. São as orientações perfeccionistas dos indivíduos que influenciam a forma como estes percepcionam, interpretam e respondem aos contextos de realização, influenciando as suas emoções e comportamentos antes, durante e após o seu desempenho (Dunn, Dunn, & Syrotuik, 2002). As orientações perfeccionsitas são específicas do domínio de

realização. O mesmo indivíduo pode apresentar diferentes características perfeccionistas conforme o domínio de realização em que exerce a sua actividade (Gotwals, Dunn, Dunn, & Gamache, 2010).

A concepção multidimensional do perfeccionismo, apresentada por Hamachek (ver Dunn *et al.*, 2002), engloba duas grandes orientações: uma dimensão adaptativa e uma dimensão desadaptativa do perfeccionismo. A dimensão adaptativa caracteriza os indivíduos que definem elevados padrões de rendimento para si próprios, movidos por uma elevada vontade de sucesso, e que são altamente motivados para a realização das tarefas. Esforçam-se ao máximo para alcançarem os objectivos delineados, e tendem a lidar de forma positiva com as limitações pessoais e os obstáculos contextuais que possam prejudicar o rendimento. Globalmente, tendem a sentir-se apoiados e a percepcionarem as situações de rendimento como não ameaçadoras (Dunn *et al.*, 2002). Esta dimensão tem demonstrado correlações positivas com outros indicadores adaptativos, tais como, afectos positivos, perseverança e rendimentos elevados (Stoeber & Otto, 2006). Pelo contrário, a dimensão não adaptativa do perfeccionismo identifica os indivíduos que são motivados por uma grande vontade de evitar o fracasso. O contexto de realização tende a ser encarado como ameaçador e a percepção de apoio social é reduzida. Os indivíduos caracterizados por um perfeccionismo desadaptativo tendem, também, a ser demasiado críticos com o seu rendimento e a não saberem lidar com situações de erro. De uma forma geral, raramente estão satisfeitos com o seu rendimento e apresentam uma tendência para emoções negativas em situações de realização (Dunn *et al.*, 2002). Esta dimensão tem demonstrado associações positivas com indicadores mais desajustados, tais como, depressão, estados afectivos negativos, *stress*, ansiedade e medo de falhar (Stoeber & Otto, 2006).

Num estudo sobre a relação entre o perfeccionismo, entendido na sua dimensão global (luta pela perfeição e reacções negativas à imperfeição) e a ansiedade de rendimento (dimensão cognitiva, somática e auto-confiança) em atletas, Stoeber e colaboradores (2007), concluíram que a dimensão global de perfeccionismo está relacionada positivamente com as dimensões cognitivas e somáticas da ansiedade pré-competitiva. Contudo, quando analisadas separadamente, as reacções negativas à imperfeição mostram-se positivamente associadas a elevados níveis de ansiedade, e negativamente associadas à auto-confiança durante as competições. A luta pela perfeição, por sua vez, apresenta uma relação negativa com a ansiedade competitiva pois encontra-se associada a baixos níveis de ansiedade cognitiva, ansiedade somática e a elevados

níveis de auto-confiança. Convém, porém, atender ao aspecto apontado por Lundh (2004) de que o padrão, à partida, adaptativo da luta pela perfeição se pode tornar não adaptativo, se não existir a capacidade do atleta aceitar que não é perfeito e que, apenas aqueles que acreditam na importância da aprovação dos outros, parecem não conseguir experienciar plenas emoções de orgulho (ver Stoeber *et al.*, 2008). Mesmo as três dimensões da ansiedade competitiva apenas se encontram em níveis adaptativos quando o atleta se centra no melhor rendimento possível e não possui respostas negativas exageradas quando falha aquilo a que se propõe (Stoeber, Otto, Pescheck, Becker, & Stoll, 2007).

Diversos estudos pretenderam explorar as associações entre as diferentes dimensões de perfeccionismo com diversas variáveis emocionais, cognitivas, motivacionais e de rendimento. Assim, pretendendo avaliar a relação entre características perfeccionistas e estados emocionais, Stoeber e colaboradores (2008), concluíram que todas as dimensões do perfeccionismo (excepto a existência de elevados padrões de rendimento) estão relacionadas com elevados níveis de vergonha e culpa, depois de uma situação de fracasso. A luta pela perfeição está associada a elevados níveis de orgulho em situações de sucesso. A aceitação condicional por parte dos outros associa-se a menores níveis de orgulho, independentemente de serem situações caracterizadas por sucesso ou fracasso.

Na tentativa de perceber a influência do perfeccionismo no índice *burnout*, assim como nas avaliações cognitivas de *stress* e nas estratégias de coping utilizadas, Stoeber e Rennert (2008) avançaram com um estudo que utilizou uma amostra de 118 professores. O perfeccionismo foi avaliado em três dimensões: luta pela perfeição, reacções negativas à imperfeição e percepção de pressão externa para ser perfeito. As avaliações cognitivas de *stress* foram diferenciadas em percepções de desafio, percepções de perda e percepções de ameaça. As estratégias de coping foram separadas em estratégias de coping activo e estratégias de evitamento. Por sua vez, o *burnout* foi avaliado com base em três dimensões: esgotamento emocional, despersonalização e falta de realização pessoal. Os resultados do estudo revelaram que a luta pela perfeição apresenta relações positivas significativas com avaliações de desafio e recurso a estratégias de coping activo, e relações negativas significativas com avaliações de ameaça ou perda, recurso a estratégias de evitamento e burnout. Contrariamente, a dimensão do perfeccionismo relativa às reacções negativas à imperfeição mostra-se positivamente associada com avaliações de perda ou ameaça,

recurso a estratégias de evitamento e índices de burnout, e apresenta relações negativas com o recurso a estratégias de coping activo e percepções de desafio. A dimensão de percepção externa para se ser perfeito apresenta diferentes relações, dependendo da fonte de pressão percebida mas, em geral, apresenta relações negativas com percepções de desafio e relações positivas com índices de burnout.

Estes estudos demonstram o impacto que o perfeccionismo apresenta nas dimensões cognitivas e emocionais. Sendo possível diferenciar o perfeccionismo em duas grandes vertentes, designadamente adaptativa e desadaptativa, a sua vertente adaptativa (luta pela perfeição e elevados padrões de rendimento) relaciona-se positivamente com emoções positivas, menores níveis de ansiedade competitiva e percepções de desafio, e negativamente com burnout, percepções de ameaça ou perda. Pelo contrário, a sua vertente não adaptativa (preocupação com erros e dúvidas acerca de pensamentos e comportamentos) apresenta uma associação positiva com elevados incides de burnout, emoções negativas e ansiedade competitiva, e com percepções de ameaça ou perda. Por outro lado, apresenta relações negativas com percepções de desafio e emoções positivas. De um modo geral, as dimensões adaptativas do perfeccionismo relacionam-se com a luta pela excelência e com a existência de elevados padrões de rendimento, e as dimensões não adaptativas reportam-se a uma preocupação excessiva com os erros, com as dúvidas sobre os comportamentos e com sentimentos de discrepância entre os objectivos e os resultados (Stoeber *et al.*, 2007).

Processos Cognitivos

Avaliações cognitivas

Qualquer domínio de realização é caracterizado por momentos de performance e de avaliação que podem ser causadores de *stress*. Tanto o domínio académico como o domínio desportivo caracterizam-se por frequentes e importantes momentos de avaliação: competições ou provas e testes ou exames académicos. Globalmente, a literatura realça a importância das competências cognitivas na preparação e na realização da tarefa, envolvendo quer a forma como o indivíduo avalia ou encara a situação stressante, quer a forma como lida com as exigências que lhe são inerentes.

A teoria do *stress* e coping, de Lazarus e colaboradores (Folkman & Lazarus, 1988; Folkman, Lazarus, Dinkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1991, 2000), enfatiza as avaliações cognitivas e os processos de coping como principais processos de mediação na relação individuo-situação e nos seus resultados a longo prazo (Folkman *et al.*, 1986). A avaliação cognitiva da situação, ou seja, o processo através do qual o indivíduo avalia se uma situação particular é, e de que forma, relevante para o seu bem-estar pessoal (tendência para "ver" os acontecimentos de determinada perspectiva), ocorre por duas fases: avaliação primária e avaliação secundária (Jones, Meijen, McCarthy, & Sheffield, 2009; Lazarus, 1991). A avaliação primária da situação aprecia o significado da situação para o indivíduo (o que "está em jogo"), e tem como suporte as exigências da situação face ao bem-estar pessoal. A situação é avaliada com base na relevância e congruência da situação, nos valores e crenças pessoais e nos objectivos para a situação. Por sua vez, a avaliação secundária avalia os recursos pessoais (internos ou externos ao indivíduo) para lidar com as exigências da situação, de forma a prevenir ou reparar potenciais danos ou a melhorar ou aumentar potenciais ganhos. A avaliação secundária tem por base as opções de coping, as potencialidades dessas opções e as expectativas futuras (Lazarus, 2000; Nicholls, Holt, & Polman, 2005). As duas avaliações convergem numa avaliação geral da situação, como um desafio ou uma ameaça, através do equilíbrio entre os recursos existentes e as exigências da situação.

As situações são percebidas como um desafio se a percepção dos recursos existentes supera as exigências da situação. Neste caso, a situação é encarada como uma oportunidade de crescimento pessoal, mestria e com ganhos positivos. Pelo contrário, a situação é percebida como uma ameaça se houver antecipação de incapacidade pessoal para gerir as exigências da situação e percepção de perigo para os objectivos pessoais traçados. Alguns autores referem ainda uma terceira avaliação, designada de avaliação de perda ou de dano pessoal, que corresponde à avaliação de situações em que já ocorreu algum prejuízo ou dano (Cruz & Barbosa, 1998; Folkman *et al.*, 1986; Jones *et al.*, 2009; Nicholls *et al.*, 2005; Smith, 2006). A interacção destas avaliações determina a resposta emocional. Avaliações diferentes estão associadas de forma diferencial a respostas emocionais diferentes. Percepções de ameaça derivam de baixas expectativas de coping que, por sua vez, se associam a elevados níveis de ansiedade. Pelo contrário, as percepções de desafio associam-se a elevados níveis de activação de emoções positivas, como excitação ou alegria (Lazarus, 1991, Lazarus & Folkman, 1984; Skinner & Brewer, 2004).

É de salientar que não são as situações, por si só, que desencadeiam percepções de *stress.* O que desencadeia a percepção de *stress* é antes a avaliação que o indivíduo faz da situação e dos recursos que julga ter para a enfrentar com sucesso. Todas as avaliações de *stress* englobam pelo menos uma das seguintes avaliações (ver Thatcher & Day, 2008):

- Novidade – uma situação nunca antes experienciada;
- Imprevisibilidade – quando as expectativas para a situação não são confirmadas;
- Incerteza – dúvida na possibilidade ou probabilidade de ocorrência de uma situação;
- Iminência – o período antes da ocorrência de um acontecimento;
- Duração – a duração da ocorrência de um acontecimento (eventos com maior duração tendem a ser considerados mais stressantes);
- Incerteza temporal – embora haja a certeza de ocorrência de um acontecimento, o momento da sua ocorrência é incerto;
- Ambiguidade – não há informação suficiente para uma avaliação clara do acontecimento;
- Momento dos acontecimentos em relação ao ciclo de vida – ocorrência de dois ou mais acontecimentos stressantes no mesmo momento de vida;
- Comparação com o próprio ou com os outros – comparação de qualquer aspecto psicológico, fisiológico ou social;
- Preparação inadequada – percepção de que não há uma preparação adequada para enfrentar a situação.

Se uma situação considerada importante não tiver nenhuma das avaliações acima descritas, então não é considerada uma situação/acontecimento stressante. Da mesma forma, se uma situação for avaliada com pelo menos uma das anteriores avaliações mas se não for considerada uma situação importante, então também não é avaliada como uma situação causadora de *stress* (ver Thatcher & Day, 2008).

Além das avaliações cognitivas atrás referidas, a reavaliação cognitiva e a "ruminação" podem também ser consideradas avaliações cognitivas da situação. Perante acontecimentos potencialmente stressantes, o indivíduo pode fazer uma nova interpretação dos significados atribuídos, de forma a alterar a resposta emocional. A capacidade de alterar as avaliações efectuadas sobre a situação é considerada um processo de reavaliação cognitiva (Gross, 2001).

Já os processos de "ruminação" cognitiva referem-se a uma tendência do indivíduo para interpretar de forma negativa ou focalizar-se nos aspectos negativos da situação, ou de si próprio ou até da própria vida. De facto, alguns indivíduos tendem a ampliar emoções negativas e a activar ou focalizar em sentimentos ou pensamentos sobre um acontecimento passado (Ray, Oschener, Cooper, Robertson, Gabrieli, & Gross, 2005).

Processos e Respostas Emocionais

Saber gerir situações stressantes é uma característica fundamental para a obtenção de rendimentos excelentes (Sagar, Lavalle, & Spray, 2009). A incapacidade de lidar com tais situações é um dos factores significativos da incapacidade de muitos indivíduos renderem ao seu melhor nível. É importante ser capaz de lidar com situações stressantes, nomeadamente as situações de avaliação, não apenas para se conseguir um bom rendimento, como também para tornar a situação numa experiência significativa e positiva (Nicholls & Polman, 2007). De facto, as respostas a uma situação de realização podem variar entre o êxtase perante o sucesso ou a imobilização face ao fracasso. As diferentes respostas emocionais são o resultado de diferentes avaliações da situação (Skinner e Brewer, 2004). A forma como se "pensa" ou avalia o significado de uma situação dá origem às emoções que são experienciadas, as respostas emocionais (Lazarus, 1991; Frijda, 1988). A avaliação cognitiva das situações é, assim, responsável pelas respostas psicológicas, fisiológicas e comportamentais subsequentes e são a base para as experiências emocionais e afectivas. Tendencialmente, as avaliações de desafio tendem a gerar mais afectos positivos e menos afectos negativos e as avaliações de ameaça tendem a gerar mais afectos negativos e menos afectos positivos (Schneider, 2008).

A teoria da avaliação cognitiva das emoções defende que a resposta emocional depende da forma como a situação é interpretada e avaliada, englobando conteúdos de natureza cognitiva e motivacional (Jones *et al.*, 2009; Lazarus, 2000; Siemer, Mauss, & Gross, 2007). Tal respostas é a reacção a uma avaliação de pistas internas ou externas com relevância para o próprio indivíduo e abrange um conjunto de repostas (comportamentais, fisiológicas e experienciais) coordenadas (Gross & Thompson, 2007; Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005). A resposta emocional a uma dada situação é reflexo da forma como esta é percebida. Todas as situações são avaliadas com base na sua importância para o "bem-estar" pessoal. Portanto, é a avaliação da

situação que proporciona a resposta emocional e modela as respostas de coping (Jones *et al.*, 2009; Lazarus, 2000; Siemer *et al.*, 2007).

Cada emoção está associada a diferentes padrões de avaliação. Situações que satisfazem, ou parecem vir a satisfazer, as necessidades individuais tendem a gerar emoções positivas e, pelo contrário, as emoções negativas tendem a surgir quando as situações em que o indivíduo se encontra não satisfazem ou parecem não vir a satisfazer as suas necessidades ou o alcance dos seus objectivos (Frijda, 1988; Lazarus, 1993). Desta forma, o significado atribuído à situação é distinto para cada emoção que surge e é relativo às exigências e aos recursos percebidos para cada situação específica. Resumidamente, as percepções de desafio tendem a associar-se a emoções positivas e a melhorias no rendimento, enquanto as percepções de ameaça tendem a associar-se a emoções negativas e a decréscimos de rendimento (Jones *et al.*, 2009).

Aquando da geração de uma resposta emocional, são consideradas algumas dimensões de avaliação: a importância da situação, a controlabilidade percebida, a percepção de responsabilidade, a relevância e congruência da situação para os objectivos pessoais, o tipo de envolvimento do ego, as opções para lidar com a situação e as suas potencialidades e, ainda, as expectativas futuras (Lazarus, 2000). As emoções demonstram possuir um papel adaptativo de sobrevivência e bem-estar do indivíduo, sendo as emoções negativas e as emoções positivas um indicador diferencial neste papel. As emoções negativas parecem associar-se a respostas de acção ou planeamento perante ameaças ou perigos, e respostas emocionais positivas parecem associar-se ao comprometimento com a tarefa, à resolução de problemas e à persistência do esforço que, em conjunto, beneficiam o rendimento (Skinner & Brewer, 2004).

No total, Lazarus (1993) refere que é possível identificar cerca de 15 respostas emocionais distintas, existindo cerca de 9 emoções negativas e 4 emoções positivas. Cada resposta emocional apresenta determinado "tema relacional", que se refere à "história" ou consequência da avaliação da relação do indivíduo com o meio (ver tabela II). É possível compreender as diferenças inter e intra individuais nas respostas emocionais. Ou seja, em situações idênticas os indivíduos podem ter diferentes respostas emocionais ou, por outro lado, terem as mesmas respostas perante diferentes situações. De facto, as respostas emocionais podem ser alteradas para outras respostas emocionais se for alterado o significado associado à situação, tal como afirmado por Lazarus (2000): "Change the meaning and the emotion change" (pp.234-235).

Tabela 2 Emoções e os seus "temas relacionais" (retirado de Lazarus, 1993)

Emoção	"Tema relacional"
Raiva	Uma ofensa humilhante contra mim ou os meus
Ansiedade	Confronto perante uma ameaça real e incerta
Susto	Um perigo físico, imediato, concreto e avassalador
Culpa	Ter transgredido um imperativo moral
Vergonha	Não fazer jus a um ideal de ego
Tristeza	Ter experienciado uma perda irrevogável
Inveja	Querer o que outra pessoa tem ou conseguiu
Ciúme	Ressentimento a um terceiro por perda de, ou uma ameaça para, afeto ou favor de outro
Aversão	Ter ou estar muito perto de um objecto ou ideia indigesta (metaforicamente falando)
Felicidade	Fazer progressos visíveis em relação a um objectivo desejado
Orgulho	Valorização da identidade de ego, pela conquista de um objectivo valorizado, seja pelo próprio ou por alguém ou algum grupo com quem se identifica
Alívio	Uma situação incongruente com os objectivos alterou-se para melhor ou desapareceu
Esperança	Recear o pior mas querer o melhor
Amor	Desejar ou participar de afeto normalmente, mas não necessariamente, correspondido
Compaixão	Ser movido pelo sofrimento do outro e querer ajudar

Especificamente, o *stress* e a ansiedade – a emoção mais frequentemente estudada nos contextos de realização – tem sido identificada como factor desadaptativo para o rendimento. A ansiedade tem mesmo sido considerada a emoção com maior influência no rendimento. Ela surge perante a possibilidade de uma ameaça e quando os recursos pessoais são considerados insuficientes, o que aumenta a sensação de vulnerabilidade na situação (Cruz, 1996a). A ansiedade tem sido apresentada como um constructo multidimensional, comportando duas dimensões: uma dimensão somática e uma dimensão cognitiva (Smith, Smoll, Schutz, 1990). Enquanto a dimensão somática da ansiedade se refere aos seus aspectos fisiológicos, como a tensão muscular e desconforto no estômago, a dimensão cognitiva diferencia-se, por sua vez, em sintomas de preocupação e de perturbação da concentração. A preocupação reflecte as apreensões referentes a possíveis consequências pessoais e sociais negativas, fruto de um desempenho fraco. A perturbação da concentração é definida como a dificuldade de concentração em tarefas relevantes e o pensar constantemente nas situações potencialmente stressantes. Considera-se, geralmente, que maiores níveis de percepções de ameaça tendem a gerar maiores níveis de ansiedade. Percepções de ameaça estão normalmente associadas a baixas expectativas

de eficácia e a resultados negativos, activando a componente de preocupação associada à ansiedade de rendimento (Smith, 2006).

Porém, a componente perturbadora da ansiedade tem vindo a ser posta em causa. De facto, muitos indivíduos parecem ter melhores resultados quando os sues níveis de ansiedade são elevados ou baixos, mas não quando são moderados (Dias, 2005). As percepções de desafio, associadas a elevadas expectativas de coping, parecem ter influência nas respostas de ansiedade, tornando-as mais benéficas para o rendimento: é pouco provável uma combinação de elevadas expectativas de coping e elevados níveis de ansiedade (Skinner & Brewer, 2004). De acordo com a *Teoria de Estados de Ameaça e Desafio* em atletas, de Jones e colaboradores (2009), a resposta de ansiedade pode ser interpretada positivamente, tendo em conta a percepção de controlo pessoal sobre a situação e sobre si próprio, as competências de coping ajustadas e as orientações motivacionais. Tendencialmente, a avaliação positiva de sintomas de ansiedade associa-se a melhores níveis de rendimento e é uma característica de atletas de elite.

Emoções positivas, como a felicidade ou o alívio, tendem a apresentar relações positivas com o rendimento (Lazarus, 2000). Por exemplo, o alívio ocorre após a percepção de que já não existe ameaça e, consequentemente, motivos para a ansiedade. De certa forma, esta emoção poderá ter um efeito positivo no rendimento por não mais existir sensação de tensão ou preocupação, o que permite reestruturar os níveis de atenção e concentração na tarefa. A emoção de felicidade, por sua vez, representa a satisfação com a evolução da situação, ou com o resultado alcançado. Refere-se à evolução pretendida em relação ao objectivo traçado e à capacidade de manter níveis estáveis de elevada motivação, permitindo dedicação mais prolongada à tarefa.

No caso da felicidade, é possível identificar alguns dos seus antecedentes, nomeadamente o optimismo, a auto-confiança e a perpcepção de desafio. O optimismo refere-se a uma expectativa generalizada de que coisas boas vão acontecer e está associado a maior auto-estima, maior locus de controlo interno e menores níveis de desespero, depressão, percepção de *stress* e de ansiedade social. A auto-confiança, relativa à percepção de competências pessoais para se ser bem-sucedido, está associada a melhores rendimentos e menores níveis de ansiedade. Por sua vez, a percepção de desafio (anteriormente descrita) traduz-se numa capacidade mais apurada para focalização nas oportunidades de sucesso, de mestria e de aprendizagem. Assim, emoções positivas e percepções de desafio têm uma influência positiva na preparação e no rendimento (Skinner & Brewer, 2004).

Também Schneider (2008) identificou padrões de associação entre avaliações cognitivas, competências de coping e respostas afectivas. Numa análise de 59 estudantes universitários, a autora concluiu que percepções de desafio estão associadas a percepções de recursos adequados para lidar com a situação, a menos afecto negativo e a mais afecto positivo. Pelo contrário, percepções de ameaça estão associadas a percepções de elevadas exigências em relação aos recursos para lidar com a situação e a mais afecto negativo e a menos afecto positivo.

Outros estudos (Hammermeister & Burton, 2001; Ntoumanis & Biddle, 2000; Nicholls & Polman, 2007) revelam que atletas que referem a utilização de coping centrado nas emoções ou coping de evitamento tendem a experienciar maiores índices de ansiedade cognitiva enquanto que a utilização de estratégias de coping centradas no problema parece predizer respostas de afecto positivo, e a utilização de estratégias de coping centradas nas emoções parecem predizer respostas de afecto negativo.

De forma geral, emoções positivas e percepções de desafio parecem facilitar a preparação e o rendimento em situações stressantes. Assim, tão, ou mais, importante do que aprender a controlar níveis de *stress* ou ansiedade é incentivar a experiência de emoções positivas (Skinner & Brewer, 2004).

Processos e Factores Motivacionais

Percepções de competência e de importância

Com a mesma designação ou com outra ligeiramente diferente, as percepções de importância e as percepções de competência são dois construtos que integram diversas abordagens da motivação e da acção humana. Uma dessas abordagens é o modelo de Eccles e Wigfield (Eccles, 1983, 1984, 1989; Eccles & Wigfield, 1995, 2002; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). Este modelo centra-se no papel das expectativas de sucesso e do valor percebido na tarefa no sucesso escolar dos alunos. A *Teoria de expetativa-valor* defende que as expectativas de sucesso dos indivíduos e o valor que atribuem à tarefa constituem dois factores fundamentais da ua motivação e do seu sucesso. As expetctaivas de sucesso referem-se à capacidade que o indivíduo deposita na sua capacidade para resolver com sucesso uma determinada tarefa. Por seu turno, o valor da tarefa refere-se à importância que a tarefa tem para o indivíduo, ou melhor, à

importância que o indivíduo pensa que a tarefa que tem que realizar tem para si. As expectativas de sucesso e a importância e a importância que o indivíduo atribui à tarefa influenciam os seus comportamentos, as suas escolhas relativas à tarefa e o seu desempenho.

Segundo Eccles (1983), o conceito de expectativa de sucesso refere-se à probabilidade de sucesso. Mais concretamente, as expectativas de sucesso são definidas como "individuals' beliefs about how well they will do on upcoming tasks, either in immediate or long-term futures" (Eccles & Wigfield, 2002, p.119).

As expectativas de sucesso e o valor que os indivíduos aribuem à tarefa são determinados por outras crenças relacionadas com o sucesso, designadamente, os objectivos e as crenças específicas á tarefa, tais como as crenças (ou percepções) sobre a capacidade ou a competência para realizar a tarefa e as crenças (ou percepções) sobre a dificuldade da tarefa (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992). As percepções de capacidade ou competência referem-se às crenças pessoais sobre a sua competência em diferentes áreas. De acordo com o modelo de expectativa-valor, as crenças sobre a capacidade são crenças gerais sobre a competência em determinado domínio, em contraste com as expectativas de sucesso numa tarefa específica iminente. Aparentemente, mesmo que estas possam ser teoricamente diferenciadas uma da outra, nas situações de realização as percepções de competência e as expectativas de sucesso estão altamente relacionadas e empiricamente indiferenciadas (Eccles & Wigfield, 2002).

Segundo o modelo de expectiva-valor o conceito de "valor da tarefa" pode ser diferenciado em quatro componentes: valor ou importância de realização da tarefa, interesse ou valor intrínseco, utilidade da tarefa e custos de realização da tarefa. O valor de realização (ou de êxito) representa a importância do sucesso na tarefa em termos dos *"self-schemas"* pessoais e dos valores pessoais essenciais. O valor intrínseco, ou interesse, refere-se ao gozo ou prazer inerente que se obtém do envolvimento na tarefa. O valor de utilidade é o valor que a tarefa adquire por ser determinante ou decisiva para alcançar uma variedade de objectivos a curto ou médio prazo. Por fim, o custo da tarefa refere-se ao que é perdido, posto de parte (ou abandonado) ou suportado pelo indivíduo como consequência do envolvimento na tarefa (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 995; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000).

Próximo do conceito de expectativas de sucesso e de percepções de competência, encontra-se o construto de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1986, 1995, 1997). Segundo Bandura (1986) a auto-eficácia percebida refere-se aos "juízos dos indivíduos sobre as suas capacidades para organizar e executar cursos de acção necessárias para atingir determinados tipos de realização" (p.391). Como refere Bandura (1997), "perceived self-efficacy is concerned with judgements of personal capability... and predicts the goals people set for themselves and their performance attainments" (p.11).

As percepções de auto-eficácia constituem verdadeiras determinantes imediatas do comportamento, dos padrões de pensamento e das reacções emocionais que os indivíduos experimentam nas diversas situações em que são "postos à prova" (Bandura, 1986, 1997). Uma vez adquirida, a auto-eficácia percebida pode mesmo ter mais influência no comportamento do que as próprias capacidades pessoais (Bandura, 1995). Se os indivíduos percepcionarem que não têm nenhuma possibilidade de conseguirem os resultados desejados nem sequer tomam qualquer iniciativa de acção para os conseguir. A eficácia percebida, ao ser um motor dos comportamentos, faz com que "as coisas aconteçam" (Bandura, 1997).

Indivíduos com fortes crenças nas suas competências, ou seja, com elevadas percepções de competência, abordam as tarefas difíceis como desafios a serem superados em vez de ameaças a serem evitadas, definem objectivos exigentes para si próprios e mantêm forte empenho na sua realização. Investem muito esforço no que fazem e aumentam ainda mais o seu esforço perante dificuldades ou contrariedades. Mantêm-se focados na tarefa e pensam de forma estratégica face às dificuldades. Atribuem os insucessos à falta de esforço e recuperam rapidamente a sua confiança após contrariedades ou fracassos. Abordam potenciais ameaças com confiança de que conseguem exercer controlo suficiente para as ultrapassar. Esta visão positiva favorece melhores resultados, reduz o *stress* e diminui a vulnerabilidade à depressão (Bandura, 1997).

Estudos recentes de McArdle (2010) revelam a proximidade entre as percepções de competência e de importância com as características perfeccionistas dos indivíduos no respectivo domínio de realização. Resultados obtidos por McArdle (2010) e Dunn e colaboradores (2012) indicam que quanto maiores são os índices de percepção de competência e percepção de

importância num determinado domínio de realização, maiores serão também os índices de perfeccionismo nesse domínio (ver Dunn *et al.*, 2012).

Perseverança ("Grit")

O esforço persistente e a perseverança perante desafios têm sido referidas como características fundamentais para o alcance de resultados superiores (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Embora a perseverança seja mais frequentemente estudada como um resultado do que como um preditor (Duckworth & Quinn, 2009), a hipótese da sua importância como preditor do sucesso surge como resultado de um alargado leque de entrevistas a profissionais de diferentes áreas sobre as características que melhor definem os mais bem-sucedidos nas respectivas áreas de realização (Duckworth *et al.*, 2007). Segundo estes autores, são a capacidade de trabalho árduo perante desafios e a capacidade de manter o esforço e o interesse ao longo do tempo que permitem que uns indivíduos conquistem, ou rendam, mais do que outros com as mesmas capacidades. De uma forma geral, os indivíduos perseverantes tendem a ser decididos e a enfrentar os seus objectivos com mais "energia" e vigor. Embora a inteligência seja o preditor de rendimento mais e melhor documentado na investigação, Terman e Oden (1947) sugerem que as qualidades não cognitivas, como a perseverança e a auto-confiança, são características decisivas para o sucesso. Howe (1999) defende que a perseverança é, pelo menos, tão importante como a inteligência para rendimentos bem-sucedidos (ver Duckworth *et al.*, 2007).

Convém, porém, diferenciar a perseverança de outros conceitos ou expressões similares. A perseverança engloba a capacidade de sustentar o esforço e o interesse por um objectivo por um longo período de tempo (Duckworth & Quinn, 2009). Distingue-se da orientação para a realização (Hough, 1992) no sentido em que esta se centra maioritariamente numa intensidade a curto prazo e nas tarefas em mão no momento. Também se diferencia da necessidade de realização (McClelland, 1961) pois enquanto esta pressupõe a vontade de completar tarefas que permitam feedback imediato e cujos objectivos não são demasiado exigentes, a perseverança subentende a formulação e focalização em objectivos exigentes a longo prazo, mesmo na ausência de feedback positivo. O conceito de perseverança, para além da dimensão de esforço persistente perante as adversidades, engloba também a dimensão de consistência de interesses ao longo do tempo, ou seja, a manutenção dos interesses pessoais e dos objectivos formulados ao longo do tempo (ver Duckworth *et al.*, 2007). Os indivíduos necessitam tanto da persistência do esforço

como da consistência de interesses ao longo do tempo para serem bem-sucedidos nos mais exigentes domínios de realização (Duckworth & Quinn, 2009).

Um estudo de Duckworth e colaboradores (2007) revelou que as diferenças individuais ao nível da perseverança reflectem variâncias significativas no rendimento. Para além do que pode ser explicado pelo Q.I., os resultados do estudo mostram que a perseverança é mais significativa na explicação do sucesso do que dimensões de personalidade, nomeadamente a conscienciosidade. Do ponto de vista dos autores, o sucesso é resultado do talento e do esforço, sendo o esforço uma combinação da intensidade, direcção e duração do empenho para um objectivo. Indivíduos perseverantes tendem a alcançar maiores níveis de formação entre os seus pares, e indivíduos mais velhos tendem a ser mais perseverantes, sugerindo que a perseverança, embora seja uma característica estável, pode aumentar ao longo da vida.

Paixão pela actividade

Perante a necessidade de inserção em actividades de prática deliberada para o alcance de rendimentos excelentes, sugerida por Ericsson e colaboradores (1993), coloca-se a questão de saber quais os factores que permitem a manutenção intensa e persistente nessas actividades. A este respeito, a paixão tem sido identificada como a fonte de energia subjacente ao esforço persistente. Ela é considerada a base da persistência e da dedicação numa actividade (Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet e Blanchard, 2007). A paixão é, então "uma forte inclinação para uma actividade que os indivíduos gostam (ou amam), que definem como importante, e para a qual investem tempo e energia" (Vallerand, Mageau, Elliot, Dumais, Demers & Rosseau, 2008, p.374).

As actividades de que os indivíduos gostam, que realizam assiduamente e que valorizam costumam estar associadas às suas identidades pessoais levando, assim, ao surgimento da paixão por essas actividades. Essa paixão acaba por se tornar num aspecto central da personalidade do indivíduo, definindo-o. Assim, para uma actividade representar uma paixão precisa de ser significativa para o indivíduo, ser algo do seu agrado e em que possa investir tempo de forma regular (Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagné & Marsolais, 2003).

A definição de paixão assenta em quatro elementos fundamentais: o gosto pela actividade, a valorização da actividade, o tempo despendido na actividade e o processo de internalização

(autónomo ou controlado) da actividade. Os três primeiros elementos identificam a existência, ou não, de paixão perante a actividade em questão. A valorização da actividade é de maior relevância, visto ser o aspecto diferenciador entre actividades apaixonantes de outras actividades interessantes para o indivíduo (Mageau, Vallerand, Charest, Salvy, Lacaille, Bouffard, & Koestner, 2009). Contudo, é o processo de internalização da actividade que diferencia entre paixão obsessiva e paixão harmoniosa. Ao mesmo tempo, todos os factores contextuais e ambientais que possam influenciar qualquer um destes quatro elementos identificados também contribuem para o desenvolvimento da paixão (Mageau *et al.*, 2009).

Vallerand e colaboradores (2003) apresentam, então, um modelo dualístico da paixão, baseado na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000). O modelo apresenta uma dimensão harmoniosa e uma dimensão obsessiva da paixão. Quando resultante de uma internalização controlada e associada a determinadas contingências externas (como sentimentos de aceitação pessoal e auto-estima ou de recompensas) surge uma paixão obsessiva pela actividade. A realização da actividade em causa torna-se irresistível e, portanto, difícil de controlar. Neste caso, é a paixão que ganha controlo sobre o indivíduo. Uma vez que o indivíduo não consegue evitar a realização da actividade, surge uma forma rígida e conflituosa de envolvimento com a actividade (Vallerand *et al.*, 2007). Para estes indivíduos, a actividade apaixonante tende a representar uma grande parte da sua identidade individual (Vallerand *et al.*, 2003). Quando a actividade é percebida como importante, mas internalizada de forma autónoma e na ausência de contingências a si associadas, desenvolve-se paixão harmoniosa pela actividade. Na paixão harmoniosa existe uma forte motivação para o envolvimento na actividade e uma escolha livre, e não compulsiva, na sua participação. A actividade encontra-se em harmonia com os restantes aspectos da vida do indivíduo (Vallerand *et al.*, 2007). Tanto a dimensão harmoniosa como a dimensão obsessiva da paixão por actividades estão associadas a um maior envolvimento na actividade e, desta forma, a melhores resultados na sua realização (Vallerand *et al.*, 2003, 2007).

Vallerand e colaboradores (2003, 2007) assinalam os diferentes impactos e consequências afectivas e comportamentais que as duas dimensões da paixão têm no indivíduo, dependendo do momento de realização da actividade (antes, durante ou depois) a que se associa. Durante a realização de uma actividade, há uma maior tendência para a emergência de emoções positivas nos indivíduos caracterizados por uma paixão harmoniosa. Parece também existir uma

melhor dedicação e concentração na realização da actividade, associadas a uma maior tendência para experienciar estados de *flow*. Por sua vez, durante a realização da actividade, os indivíduos caracterizados por uma paixão obsessiva, devido ao seu comprometimento mais rígido e conflituoso com a actividade, tendem a experienciar menos afectos positivos e maior perturbação da concentração. Depois da realização da actividade, os indivíduos que se caracterizam por uma paixão harmoniosa tendem a avaliar a actividade como uma oportunidade de experienciação de mais afectos positivos do que negativos e com pouca tendência para conflitos entre essa actividade e as outras actividade da sua vida. Pelo contrário, os indivíduos que se caracterizam por uma paixão obsessiva tendem a sentir que a actividade se encontra em conflito com outros aspectos da sua vida e, por isso, tendem a experienciar mais afectos negativos quando terminada a sua realização. Na impossibilidade de realizar a actividade, estes indivíduos tendem a sentirem-se perturbados pela possível realização de outras actividades, devido à emergência de afectos negativos e às dificuldades em afastar pensamentos sobre essa actividade. Tais indivíduos tendem também a vivenciar um sentimento de frustração e aborrecimento pela impossibilidade de realizar a actividade. Pelo contrário, quando os indivíduos caracterizados por uma paixão harmoniosa estão impossibilitados de realizar a actividade, conseguem concentrar-se plenamente na realização de outra actividade, pois são capazes de transferir os afectos positivos e a capacidade de concentração da actividade apaixonante para a nova actividade. Outro aspecto em que as duas dimensões da paixão diferem prende-se com a persistência na realização da actividade. Enquanto os indivíduos caracterizados por uma paixão harmoniosa são capazes de decidir e terminar a realização da actividade, os indivíduos caracterizados por uma paixão obsessiva tendem a insistir na realização da actividade, mesmo quando esta já não lhes traz qualquer benefício (Vallerand *et al.*, 2003).

Conclui-se assim, que a paixão harmoniosa tende a promover a experiência de afectos positivos durante e depois da realização da actividade e estados cognitivos facilitadores (como concentração e *flow)* que têm um impacto positivo no estado mental do indivíduo. Tende também a associar-se a menores índices de ansiedade e a menores percepções de pressão. Por sua vez, a paixão obsessiva está altamente associada à experiência de afectos negativos e a comportamentos que já não são benéficos para o indivíduo, podendo conduzir a um estado mental desajustado e tendencialmente prejudicial ao rendimento (Vallerand *et al.*, 2003).

Processos auto-regulatórios e de controlo

Competências de auto-regulação

Uma das principais razões apontadas na literatura para o sucesso em contextos de realização é a capacidade de auto-regulação dos indivíduos (Cleary, Callan, Zimmerman, 2012; Toering *et al.*, 2012). A auto-regulação corresponde à capacidade dos indivíduos exercerem controlo sobre os seus próprios pensamentos, sentimentos e emoções associadas aos contextos de aprendizagem e realização, através de "processos auto-dirigidos que fornecem ao indivíduo oportunidades para transformarem as suas habilidades mentais em competências de realização" (Toering *et al.*, 2012, p. 25), de forma a optimizar os seus resultados de aprendizagem e rendimento (Cleary, Callan, Zimmerman, 2012)

Indivíduos auto-regulados são proactivos no seu processo de aprendizagem, comprometendo-se a nível comportamental, cognitivo e motivacional. Usualmente, são indivíduos com iniciativa, perseverantes e capazes de se adaptarem às exigências contextuais do domínio (Toering *et al.*, 2012; Zimmerman, 2002a, 2006, 2008). Embora a capacidade de auto-regulação não apresente uma relação directa com o rendimento, ela está positivamente associada a uma aquisição mais eficiente de conhecimentos e competências o que, por sua vez, está associada de forma positiva a melhores rendimentos (Zimmerman, 2006).

Genericamente, a auto-regulação refere-se a um processo auto-dirigido que engloba pensamentos, sentimentos e comportamentos que orientam o indivíduo para o alcance dos seus objectivos. Envolve a selecção de estratégias específicas e a adaptação cíclica a cada situação, como por exemplo, a formulação de objectivos e estratégias para a sua obtenção, monitorização da performance, reestruturação do contexto físico e social (de forma a torná-lo compatível com as necessidades individuais), gestão eficaz do tempo, auto-avaliação dos métodos utilizados, atribuições causais ajustadas e adaptação de métodos futuros (Schutz & Davis, 2000). Os indivíduos auto-regulados caracterizam-se pela sua pró-actividade e consciência das suas capacidades e limitações, mostrando-se mais motivados e satisfeitos na realização das tarefas (Zimmerman, 2002a, 2008).

O *Modelo de Auto-Regulação da Aprendizagem* proposto por Zimmerman (2002a) apresenta três momentos distintos do ciclo de realização: antes ou fase preparação, durante ou fase realização, e depois ou fase auto-reflexão. A fase de preparação da realização envolve duas

componentes: a preparação para a tarefa, englobando a formulação de objectivos e o planeamento estratégico para a sua obtenção. Engloba ainda os interesses pessoais e a capacidade de auto-motivação, resultante das crenças do indivíduo em relação a si e às suas capacidades para execução da tarefa (Bandura, 1997; Schutz & Davis, 2000).

O momento de iniciação de realização da tarefa tende a ser o momento em que são realizadas as avaliações relativas à tarefa: a qualidade da preparação pessoal e a existência de recursos para lidar com possíveis problemas que possam surgir durante a sua realização. Nesta fase é fundamental que o indivíduo considere que a tarefa é importante para si e a perceba como um desafio. Ao mesmo tempo, também é importante que se sinta com controlo da situação e com confiança nas suas capacidades para lidar eficazmente com qualquer problema que possa surgir (Cruz & Mesquita, 1988; Schutz & Davis, 2000). O auto-controlo e a auto-monitorização são características específicas da fase de realização e englobam estratégias de auto-instrução, focalização da atenção na tarefa e o recurso a estratégias para a sua realização (Zimmerman, 2002a).

Por fim, a fase de auto-reflexão envolve a avaliação do rendimento e as reacções à realização da tarefa. Avaliações que envolvam comparações do resultado obtido em relação a resultados anteriores ou a resultados de outros são a principal característica desta fase. Pode também envolver atribuições causais sobre os sucessos ou insucessos obtidos e as reacções ao rendimento. Estes últimos podem envolver sentimentos de satisfação ou insatisfação com o resultado. Nesta fase, as diferenças existentes na auto-regulação de indivíduos mais experientes e novatos pode ser devida ao facto dos experientes recorrem a estratégias mais eficazes de planeamento (Zimmerman, 2002a, 2008).

Schmitz e Wiese (2006) sugerem uma adaptação do modelo de Zimermman (2006), onde enfatizam as influências e efeitos do contexto, tais como os precedentes afectivos da aprendizagem, a utilização de estratégias motivacionais e de aprendizagem e os resultados efectivos da aprendizagem. Além de englobar igualmente três momentos (pré-acção, acção e pós-acçao), o modelo de Schmitz e Wise (2006) identifica a natureza cíclica do processo de auto-regulação e evidencia o "*feedback loop*" em que aprendizagens passadas influenciam a preparação para a novas aprendizagens.

Na fase de pré-acção, a regulação da aprendizagem inicia-se com a definição de um objectivo para a tarefa/situação, tendo em consideração as exigências do contexto e a motivação individual. Nesta fase entram também em consideração as crenças de auto-eficácia que têm demonstrado uma relação positiva com aspectos centrais dos processos de auto-regulação: esforço, persistência e realização. Embora as crenças de auto-eficácia, no modelo de Schmitz e Wise (2006), estejam inseridas na fase de pré-acção, o facto de ser um processo cíclico indica que estas crenças são influenciadas pelos resultados das fases de acção e pós-acção. Desta forma, as crenças de auto-eficácia podem ser alteradas ao longo do tempo.

A fase seguinte, a acção, corresponde aos processos levados a cabo na situação ou durante a realização da tarefa. Engloba duas dimensões de acção: uma dimensão qualitativa e uma dimensão quantitativa. A dimensão quantitativa corresponde ao tempo despendido na tarefa ou na situação de aprendizagem. Embora a quantidade de tempo despendido possa estar relacionado com a dedicação e os resultados desejáveis, não implica, necessariamente um bom resultado na realização a tarefa. A dimensão qualitativa, por sua vez, engloba as estratégias de aprendizagem (cognitivas, meta-cognitvas e de gestão de recursos) e as estratégias volitivas. As estratégias meta-cognitivas englobam o planeamento, a regulação e a monitorização da realização da tarefa. Por sua vez, as estratégias de gestão de recursos podem ser estratégias internas, como o compromisso, a gestão do tempo e a gestão da atenção, ou estratégias externas, como a procura de apoio ou gestão de espaços e materiais. As estratégias volitivas parecem ser importantes na sustentação do esforço diário de aprendizagem e envolvem o controlo atencional e motivacional, como a supressão de pensamentos negativos e a auto-motivação (Schmitz & Wise, 2006).

Por fim, a fase de pós-acção, refere-se à reflexão sobre as fases anteriores e dos resultados alcançados, incluindo as avaliações e as atribuições do processo e a comparação dos resultados alcançados com os objectivos pretendidos. Engloba avaliações da quantidade de aprendizagem (a quantidade de material ou tempo despendido na aprendizagem), da qualidade da aprendizagem (nível de compreensão ou de melhoria de competências) e a satisfação, ou não, com os resultados alcançados. No fim, são elaborados novos planeamentos face a novos objectivos, ou adaptação de planeamentos anteriores, com base nas avaliações feitas nesta fase de pós-acção (Schmitz & Wise, 2006).

Indivíduos auto-regulados caracterizam-se, então, pela capacidade de planearem as tarefas, auto-monitorizarem o seu progresso durante a sua realização e, no fim da sua realização, por avaliarem as estratégias utilizadas e os resultados alcançados (Toering *et al*, 2012).

Segundo Jonker e colaboradores (2011), a auto-regulação engloba seis componentes, ou sub-processos: planeamento, auto-monitorização, avaliação, reflexão, esforço investido e auto-eficácia, correspondentes a diferentes etapas do ciclo de realização (antes, durante e depois da realização). Antes de se iniciar a execução de uma tarefa, a capacidade de antecipação das necessidades e dos recursos necessários perante os objectivos traçados corresponde à utilização de estratégias de planeamento. As estratégias de auto-monitorização referem-se às estratégias utilizadas durante a realização da tarefa e permitem acompanhar o progresso da sua execução em relação aos objectivos definidos para a mesma. Depois de realizada a tarefa, as estratégias de avaliação permitem verificar os resultados conseguidos e o processo de realização. O esforço e a auto-eficácia correspondem, respectivamente, à energia investida no alcance dos objectivos traçados e à crença de que possui as competências necessárias para os alcançar. Por fim, as estratégias de reflexão, baseadas nos pontos fortes e fracos individuais, permitem a "transformação" de conhecimentos de experiências passadas em acções futuras e a definição de novos objectivos que influenciam um novo ciclo de realização ao influenciarem o planeamento de novas tarefas.

De um modo geral, a auto-regulação é considerada um elemento fundamental para a obtenção de rendimentos excelentes. Associados aos princípios da auto-regulação encontram-se os princípios de prática deliberada de Ericsson e colaboradores (Ericsson & Charness, 1994; Ericsson *et al.*, 1993). Não é a mera experiência ou realização de tarefas que permite o desenvolvimento de competências para a obtenção de rendimentos excepcionais: rendimentos bem-sucedidos encontram-se associados à quantidade e qualidade da prática (ver *Capítulo I: Teoria e Modelos de Expertise e Desenvolvimento de Talentos*). As competências de auto-regulação não surgem naturalmente. De certa forma, as competências de auto-regulação são aprendidas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, sendo que, de acordo com alguns autores, elas desenvolvem-se melhor em contextos ricos em feedback e formulação de objectivos (Jonker *et al.*, 2011). A sua importância manifesta-se na necessidade de planeamento, organização e reflexão

para melhoria de competências, assim como na necessidade de prática isolada e em contextos adequados para uma total concentração (Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005).

A relação entre os dois conceitos é bem reconhecida por Nandagopal & Ericsson (2012). Estes autores salientam a importância dos aspectos desenvolvimentais, sendo que a prática deliberada inicia-se através do apoio e instrução de treinadores, mentores ou professores e que, ao longo do seu desenvolvimento, se vai tornando num processo mais autónomo e regulado pelo indivíduo. Ou seja, há uma passagem gradual de actividades controladas por agentes externos, como professores, treinadores ou mentores (processo hétero-regulado), para se tornar num processo de auto-monitorização e auto-gestão das actividades de aprendizagem (processo auto-regulado). Assim, desenvolve-se gradualmente a independência do indivíduo em relação ao seu processo de aprendizagem. De notar que tanto as competências de auto-regulação como o envolvimento em actividades de prática deliberada têm subjacente componentes motivacionais que as sustentam (ver Zimmerman, 2002a).

A auto-regulação é, assim uma competência importante para rendimentos supeiores. A utilização desta competência associa-se a melhores rendimentos em diversos domínios de realização. Ela é, de facto, considerada uma competência moderadora da excelência (Jonker, Elferink-Gemser, & Visscher, 2010), sendo que o que define os indivíduos como auto-regulados é a sua iniciativa, perseverança, capacidade de adaptação ao contexto e, principalmente, a capacidade de sustentarem actividades específicas de aprendizagem em contextos sociais ou em prática isolada (Zimmerman, 2002a).

Competências de auto-controlo

Em contextos de realização, a luta por elevados rendimentos exige, como já referido (ver *Capítulo I: Teorias e Modelos de Expertise e Desenvolvimento de Talentos),* o envolvimento em actividades deliberadas de treino. Como tal, a investigação tem-se direcionado para a procura de explicações para o contínuo envolvimento nesse tipo de actividades, cuja gratificação não é, na maioria das vezes, imediata. Estudos recentes (Baumeister, Vohs & Tice, 2007; Duckworth, Tsukayama, & May, 2010; Gaillot & Baumeister, 2007; Tangney, Baumeister e Boone, 2004; Toering & Jordet, 2015) têm-se centrado na importância das competências de auto-controlo como explicação para o sucesso em contextos de realização.

A capacidade de auto-controlo corresponde à capacidade de alterar respostas pessoais habituais e automáticas, sejam elas pensamentos, comportamentos ou emoções e à sua adaptação a padrões ideais, valores ou expectativas morais e/ou sociais, com vista à realização dos objectivos traçados a longo prazo (Baumeister *et al.*, 2007). Central ao conceito de auto-controlo está a capacidade de substituir ou mudar respostas internas, bem como interromper tendências comportamentais indesejadas, de forma consciente e deliberada (Tangney *et al.*, 2004). Esta capacidade parece ser comum a diversos domínios, como a regulação emocional e o controlo atencional. De facto, a capacidade para lidar com fontes de *stress* requer o exercício do auto-controlo uma vez que é necessário o controlo da atenção, das emoções e dos pensamentos. Assim, de forma geral, melhores competências de auto-controlo encontram-se associadas a uma melhor gestão de situações stressantes (Gaillot & Baumeister, 2007).

Diversos estudos (Baumeister *et al.*, 2007; Baumeister, Gailliot, DeWall, & Oaten, 2006; Gailliot & Baumeister, 2007; Gailliot, Baumeister, DeWall, Maner, Plant, Tice, Brewer, & Schmeichel, 2007; Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis, 2010; Masicampo & Baumeister, 2008; Muraven & Baumeister, 2000; Muraven, Tice & Baumeister, 1998; Tangney *et al.*, 2004; Tice, Baumeister, Shmueli, & Muraven, 2007) têm mostrado que a capacidade de auto-controlo depende de uma fonte de energia limitada, a glicose, que se vai "esgotando" com a sua utilização. O *Modelo de Força do Auto-controlo* (Baumeister *et al.*, 2007) sugere que, tal como um músculo se cansa conforme realiza esforços sistemáticos, também a capacidade de respostas auto-controladas tende a diminuir conforme surgem situações consecutivas em que a sua utilização é necessária. Ou seja, um comportamento auto-controlado inicial reduz a capacidade de auto-controlo em comportamentos seguintes por reduzir a sua fonte de energia. A glicose parece ser uma fonte de energia comum a diferentes formas de auto-controlo, como a regulação emocional, o controlo atencional e a optimização do rendimento, pelo que o recurso a essas estratégias irá consumir a mesma fonte de energia.

Comportamentos auto-controlados fracassados são mais propensos em momentos de pouca concentração de glicose no sangue. Estudos laboratoriais (Gailliot *et al.*, 2007) concluiram que um único comportamento auto-controlado é suficiente para baixar os níveis de glicose e, dessa forma, prejudicar comportamentos auto-controlados subsequentes. Assim, níveis mínimos de glicose no sangue parecem ser necessários para um funcionamento normal das competências de

auto-controlo. A realização consecutiva de tarefas que exijam a capacidade de auto-controlo conduz ao "esgotamento do ego", que se refere à total utilização destas competências e que se traduz numa incapacidade de respostas auto-controladas (Baumeister *et al.*, 2007; Gailliot & Baumeister, 2007; Tice *et al.*, 2007; Muraven & Baumeister, 2000).

Contudo, dada a importância desta capacidade, o seu total esgotamento seria imprudente, sendo que esta situação é possível de recuperar. A recuperação da capacidade de respostas auto-controladas pode surgir através de diferentes métodos:

- perante a antecipação de situações de elevada importância tendem a surgir capacidades extra de auto-controlo, como se existisse um reservatório suplente para situações extremas (Baumeister *et al.*, 2007);
- a implementação de intenções de acção (se acontece a situação "x", eu reajo da forma "y") reduzindo o controlo executivo na situação (Baumeister *et al.*, 2007);
- a recuperação ou aumento dos níveis de glicose no sangue (Baumeister *et al.*, 2007; Gailliot & Baumeister, 2007), como por exemplo a ingestão de açúcar (Gailliot *et al.*, 2007; Masicampo & Baumeister, 2008);
- a indução de emoções ou afecto positivo (Tice *et al.*, 2007);
- o descanso e recuperação (tal como um músculo cansado; Muraven & Baumeister, 2000);
- o treino regular das competências de auto-controlo (Baumeister *et al.*, 2006; Muraven, Baumeister, & Tice, 1999).

Da mesma forma, a prática regular de competências de auto-controlo permite que a "força de vontade" seja fortalecida, aumentando a resistência ao seu esgotamento. O modelo proposto por Baumeister e colaboradores (2007) defende que esta capacidade pode ser treinada e melhorada, aumentando a sua capacidade de resposta, quer no tempo quer nos domínios onde ela é aplicada.

Tal como o exercício físico fortalece os músculos, o exercício regular do auto-controlo pode melhorar a sua eficácia e duração (Baumeister *et al.*, 2006, 2007). O principal impacto do treino de auto-controlo verifica-se no nível da capacidade de resistência ao esgotamento: quanto mais treinadas forem as competências de auto-controlo maior a sua resistência ao esgotamento. Além disso, o seu treino também é visível na melhoria de aplicação a outros domínios de realização. O

treino das competências de auto-controlo numa determinada área de realização influencia a capacidade de auto-controlo em domínios distintos de realização; por exemplo, esforços de auto-controlo em actividades de estudo favorecem o auto-controlo em situações sociais. Contudo, e embora por questões éticas não possa ser comprovado laboratorialmente, o *Modelo de Força do Auto-controlo* pressupõe a existência de limites de "desgaste" que, quando ultrapassados, deixa de haver capacidade para mais comportamentos auto-controlados bem-sucedidos, independentemente da importância da situação. Tal como um músculo cansado que vai aguentando exigências de esforço consecutivas, chega a um nível de exaustão em que é impossível realizar mais esforços (Baumeister *et al.*, 2007).

Tangney e colaboradores (2004) verificaram que existe uma relação positiva do auto-controlo com variáveis psicológicas tendencialmente adaptativas. Assim, elevados índices de auto-controlo estavam positivamente associados com melhor rendimento académico, melhor controlo de impulsos (alimentação compulsiva e abuso de álcool), mais auto-estima e auto-aceitação e melhor ajustamento psicológico (menos sintomas psicóticos e de somatização, padrões obsessivo-compulsivos, depressão, ansiedade, raiva e hostilidade). Além disso, estavam também associados a melhores relações interpessoais pois eram preditores de melhor tomada de perspectiva e de menor propensão para ruminar na angústia pessoal. Por fim, encontravam-se também associados a respostas emocionais mais benéficas para o próprio e para os outros à sua volta.

Duckworth e colaboradores (2010) verificaram que elevados níveis de auto-controlo estão associados a menores índices de procrastinação e, por isso, a melhores rendimentos. De facto, as competências de auto-controlo apresentam uma relação de causalidade no rendimento académico, ou seja, quanto maior as competências de auto-controlo, melhor o rendimento académico. Existe também, uma relação positiva entre as competências de auto-controlo e o rendimento desportivo (no caso, em jogadores profissionais de futebol) em que maiores índices de auto-controlo se encontram associados a melhor rendimento desportivo. As competências de auto-controlo parecem ajudar o atleta a "manter-se" no caminho da excelência (Toering & Jordet, 2015). As competências de auto-controlo estão também associadas a melhores índices de bem-estar e a características de personalidade, como a conscienciosidade, a estabilidade emocional e o perfeccionismo adaptativo, que promovem o rendimento (Tangney *et al.*, 2004)

Assim, o auto-controlo parece contribuir para um melhor rendimento em diferentes domínios de realização e é, certamente, uma das adaptações mais poderosas e benéficas da mente humana, descrevendo, no caso de contextos de rendimento, "a consciência do que é necessário para alcançar e manter a excelência no seu domínio de realização" (Toering & Jordet, 2015, pp.20).

Competências de coping

Perante uma situação potencialmente stressante são necessários esforços conscientes e deliberados para lidar e ultrapassar as exigências existentes. Os esforços cognitivos e/ou comportamentais para lidar com as exigências internas e/ou externas de uma situação avaliada como ameaçadora são designados de competências de coping (Folkman *et al.*, 1986). De acordo com a abordagem transacional de Lazarus e Folkman (1984), o coping ocorre depois de uma avaliação individual do que está em jogo (avaliação primária) e de uma avaliação do que pode ser feito para lidar com a situação em questão (avaliação secundária). A resposta de coping não é, então, uma reacção imediata, mas sim uma resposta às avaliações cognitivas da situação stressante e às respostas emocionais (Kim & Duda, 2003; Nicholls *et al.*, 2005). Note-se que a avaliação secundária não é coping, mas sim o momento em que se decide sobre o que é que se vai lidar e de que forma (Nicholls & Polman, 2007).

Originalmente, o estudo das competências de coping centrava-se nas características de personalidade (traços) das quais poderiam ser inferidos os processos de coping mais frequentemente utilizados. Contudo, de acordo com esta perspectiva, as competências de coping apenas eram estudadas de forma indirecta. O estudo das competências de coping voltou-se, assim, para os seus processos, desde os factores de influência ao seu impacto na situação. Assim, as competências de coping podem ser entendidas ou como uma característica da pessoa em que as condições do contexto/situação pouca influência têm nas respostas do indivíduo – coping como traço de personalidade – ou como uma resposta do indivíduo face às exigências de uma situação específica – coping como processo, modelo transacional do coping (Folkman *et al.*, 1986). De acordo com a perspectiva de coping como um processo, é importante ter em consideração a identificação da situação específica geradora da resposta de *stress* ou ansiedade.

Os processos de coping apresentam duas funções principais: regular estados ou respostas emocionais e alterar situações geradoras de *stress* (Folkman *et al.*, 1986). De acordo com a sua "funcionalidade", as competências de coping podem ser agrupadas em três dimensões gerais: estratégias de coping centradas no problema, estratégias de coping centradas nas emoções ou estratégias de fuga e/ou de evitamento. Contudo o seu "agrupamento" pode variar em função da orientação teórica de cada autor. De uma forma geral, o coping centrado no problema refere-se a estratégias centradas nos pensamentos e acções do indivíduo perante a situação stressante e a estratégias de alterar as características da situação. São, então, tentativas de alterar a situação que causa mal-estar. O coping centrado nas emoções refere-se a tentativas de lidar com as emoções experienciadas face à situação stressante. Por fim, as estratégias de fuga e/ou de evitamento referem-se a tentativas, comportamentais ou cognitivas, de evitar ou fugir da situação causadora de *stress* (Bolgar, Janelle, & Giacobbi Jr, 2008; Folkman *et al.*, 1986). Os recursos para lidar com a adversidade englobam a auto-eficácia do indivíduo, as suas competências de controlo e as orientações motivacionais para a situação. Resumidamente, elevados índices de auto-eficácia aumentam as competências de coping para a situação, permitindo que o individuo consiga lidar melhor com as exigências da mesma. Por sua vez, a percepção de controlo sobre a situação favorece o envolvimento do indivíduo sobre a situação, facilitando a sua resolução. Por fim, as orientações motivacionais determinam o envolvimento do indivíduo na situação, sendo que orientações de evitamento tendem a associar-se a estados de ameaça e orientações de aproximação tendem a associar-se a estados de desafio (Meijen *et al.*, 2013).

As estratégias de coping são influenciadas pelas avaliações cognitivas da situação e pelos recursos pessoais disponíveis (Folkman *et al.*, 1986). As estratégias de coping possuem um papel mediador e recíproco nas respostas emocionais: são responsáveis pela geração de um estado emocional em relação à situação e a emoção gerada influencia, por sua vez, as avaliações cognitivas efectuadas e as respectivas respostas de coping (Folkman & Lazarus, 1988). A investigação tem demonstrado que recursos de coping adequados ou suficientes para lidar com a situação tendem a estar associados a melhores percepções para lidar com a fonte de *stress*, menos afecto negativo e mais afecto positivo. Pelo contrário, a incapacidade para lidar com a fonte de *stress* tende a estar associada a percepções de recursos de coping insuficientes ou inadequados (Schneider, 2008).

Uma grande influência nas respostas de coping parece ser o apoio social percebido. A percepção de apoio social parece influenciar quer a forma como é avaliado o *stress* quer a forma como se lida com a fonte de *stress*, positiva ou negativamente. A forma positiva de lidar com a fonte de *stress* refere-se à capacidade de utilização do apoio social para lidar eficazmente com a fonte de *stress*, através do apoio emocional e compreensão, por exemplo. A influência negativa da percepção de apoio social pode ser, por exemplo, as expectativas irrealistas ou a pressão sentida para agir de determinada forma (Tamminen & Holt, 2010).

Tanto as competências de coping como as avaliações cognitivas efectuadas parecem ser altamente influenciáveis pelos factores contextuais, nomeadamente pelos contextos de vida e pelas condições circundantes. Ambas são processos altamente dinâmicos e alteráveis ao longo do tempo, quer por curtos quer principalmente por longos períodos de tempo, ao longo do desenvolvimento e maturação do indivíduo. As competências de coping podem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo do tempo, através da frequência da sua utilização e parecem estar relacionadas com a capacidade de aprendizagem e reflexão sobre acontecimentos anteriores (Tamminen & Holt, 2010).

Um estudo de Folkman e colaboradores (Folkman *et al.*, 1986) indicou associações diferenciais entre avaliações cognitivas, estratégias de coping utilizadas e resultados dos acontecimentos stressantes. Situações que são percepcionadas com elevada ameaça à auto-estima tendem a associar-se de forma positiva a estratégias de coping confrontativo e de fuga/evitamento, a estratégias de controlo de sentimentos e comportamentos e à aceitação da responsabilidade no problema. Essas situações associam-se também, mas de forma negativa, à procura de apoio social. Por sua vez, situações percepcionadas como um desafio tendem a estar positivamente associadas a estratégias de coping confrontativo, à reavaliação positiva da situação, ao planeamento da resolução de problemas e à aceitação de responsabilidade.

Uma grande questão relativa ao coping prende-se com a sua eficácia: terão as estratégias utilizadas sido eficazes nos seus propósitos? A eficácia do coping refere-se à capacidade da estratégia, ou combinação de estratégias, utlizada aliviar as consequências negativas causadas pela situação de *stress* e pode ser considerada em termos dos seus resultados a longo ou a curto prazo. As estratégias de coping são eficazes a curto prazo quando são eficazes para lidar com a

fonte de *stress*; quando o seu efeito promove uma adaptação ao longo do tempo são, então, eficazes a longo prazo (Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007).

A eficácia das estratégias de coping pode ser analisada de acordo com três perspectivas: adequabilidade ("*goodness-of-fit*"), automaticidade e escolha (Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007). A perspectiva da adequabilidade, a mais compatível com a perspectiva transacional do coping, defende que a eficácia do coping é "uma função do ajustamento entre a avaliação do indivíduo e as potenciais respostas de coping resultantes" (Nicholls *et al.*, 2005, pp. 112). De acordo com esta perspectiva, perante situações incontroláveis as estratégias de coping centradas nas emoções parecem ser mais eficazes, enquanto que as estratégias de coping centradas no problema parecem ser mais eficazes em situações controláveis (Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007). Assim, em termos práticos, a percepção de controlo sobre a situação provocadora de *stress* pode influenciar o tipo de estratégias de coping a ser utilizado sendo, por isso, importante o treino de respostas adequadas perante a controlabilidade da situação (Nicholls *et al.*, 2005).

Outra abordagem à eficácia do coping refere-se à automaticidade das respostas. Esta abordagem defende que a aprendizagem e prática de determinadas estratégias de coping permite a sua aplicação rápida e automática. Ela está frequentemente associada a rendimentos superiores, uma vez que a aplicação automática de estratégias de coping é baseada na experiência prévia de implementação dessas estratégias. Assim, os mais experientes tendem a saber lidar de forma mais eficaz com a situação stressante do que os menos experientes na sua aplicação (Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007). Contudo, pode dar-se o caso de a eficácia das estratégias utilizadas ser um antecedente, e não um consequente, da automaticidade da sua utilização. Ou seja, é o facto de ser uma estratégia eficaz que promove a sua automatização e não o facto de ser uma estratégia automática que a torna mais eficaz. Embora não se tenha (ainda) conseguido provar que as estratégias de coping eficazes são mais automáticas que as estratégias de coping não eficazes, provou-se já que as competências de coping não eficazes são menos automáticas do que as competências de coping eficazes. Assim pode-se concluir que as estratégias de coping menos eficazes podem ser competências mal aprendidas ou mal aplicadas podendo, então, ser treinadas até se tornarem automáticas (Nicholls *et al.*, 2005).

Por fim, uma terceira abordagem à eficácia das estratégias de coping relaciona-se com a escolha das estratégias utilizadas. Ou seja, para um determinado contexto são selecionadas deliberadamente algumas estratégias mais eficazes para lidar com a fonte de *stress*. Por exemplo, em contextos desportivos, as estratégias de coping activo, planeamento e optimização de emoções tendem a ser mais eficazes, enquanto as estratégias menos eficazes tendem a ser a persistência, a alteração de rotinas e os pensamentos negativos. A nível prático é importante ter em consideração que existe uma escolha na forma como se lida com situações stressantes e que essas escolhas podem ser mais, ou menos, eficazes (Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007). De facto, estudos recentes mostram que as estratégias de coping adoptadas por estudantes-atletas têm impacto na satisfação com o desporto ou com a universidade, independenetemente do nível de satisfação com a vida (Gaudreau, Gunnell, Hoar, Thompson, & Lelièvre, 2015).

CAPÍTULO III

O caso e a realidade dos estudantes-atletas

Estudantes-atletas: uma nova realidade?

Numa análise superficial, a diferença entre os estudantes-atletas e os demais estudantes pode parecer ténue. Contudo, e depois de uma breve reflexão sobre as exigências que enfrentam, é clara a noção de que estes alunos podem ser "especiais".

Nas últimas décadas, o impacto económico e social do desporto cresceu visivelmente, permitindo, em alguns desportos, a possibilidade de profissionalização dos seus praticantes. Desta forma, o desporto passou a ser encarado, pelos jovens estudantes, como mais uma possibilidade de futuro, paralela, e por vezes preferencial, a uma carreira no domínio académico. Inicialmente nos Estados Unidos da América, e posteriormente em diversos países, começaram a ser atribuídas bolsas desportivas aos melhores atletas tal como eram, anteriormente, atribuídas bolsas académicas para os melhores alunos. Consequentemente, também as exigências desportivas aumentaram exponencialmente e, por isso, o investimento dos estudantes-atletas bem-sucedidos tende a ser "acima da média" para conseguirem conquistar resultados superiores. Este investimento tende a ser principalmente a nível energético e temporal, demonstrado através do aumento de horas e qualidade do treino, assim como pelo aumento das capacidades físicas dos atletas e pela velocidade com que se quebram records. A conciliação do domínio desportivo com o domínio académico, designada por carreira dual, mostra-se, então, extremamente exigente para estes indivíduos (Jonker, Elferink-Gemser, & Visscher, 2009). As imposições feitas aos estudantes-atletas não são necessariamente as mesmas dos seus pares. Tendencialmente, os estudantes-atletas possuem uma agenda extremamente preenchida, sendo os seus horários muito rígidos e inflexíveis, nomeadamente, entre escola, treinos e competições. Os estudantes-atletas lidam constantemente com estados de fadiga e lesões e tendem a faltar com alguma frequência às aulas devido a compromissos desportivos (Comeaux & Harrison, 2011; Carodine, Almond, & Gratto, 2001; Gayles, 2009; Jolly, 2008; Watt, & Moore, 2001).

Devido a uma tendência para a sobreposição de papéis e desenvolvimento de estereótipos, característico em estudantes-atletas, a sua identidade tem vindo a ser alvo de estudo. Por um lado, pode existir a visão do estudante-atleta como um aluno academicamente incapacitado ou não inteligente. Por outro lado, muitos atletas são "adorados como heróis", dado o mediatismo que envolve os grandes acontecimentos desportivos, em que performances desportivas excepcionais são globalmente reconhecidas e aplaudidas. Tendencialmente, os estudantes-atletas

percepcionam-se mais como atletas do que como estudantes (Jolly, 2008; Watt & Moore, 2001; Yukhymenko-Lescroart, 2013). De facto, alguns estudos (Jolly, 2008; Watt & Moore, 2001) têm demonstrado que muitos estudantes-atletas centram-se essencialmente no seu papel de desportistas, em detrimento da sua carreira académica, o que, por vezes, pode levar a um abandono das actividades e responsabilidades cruciais ao sucesso académico. Os estudantes-atletas passam muito do seu tempo em treinos, viagens e competições, apresentam mais cansaço do que os seus colegas não atletas e tendem a perder muitas aulas devido a compromissos desportivos. Porém, a comparação dos estudantes-atletas com os estudantes-trabalhadores (Hood *et al.*, 1992, cit in Coradine *et al.*, 2001) indica que o tempo despendido em actividades extra-curriculares não prediz o rendimento académico. Coloca-se, assim a questão de saber se os factores como o cansaço físico ou a pressão para resultados desportivos são preditores do rendimento académico em estudantes-atletas.

Durante décadas, assumiu-se que os atletas em idade escolar, por serem repetida e simultaneamente confrontados com as exigências do domínio académico e do domínio desportivo, não eram capazes de obter bons rendimentos escolares devido ao fraco envolvimento e pouca satisfação com a experiência académica e à dificuldade na formulação de objectivos académicos (ver Gayles & Hu, 2009; Jonker *et al.*, 2009). Porém, estudos posteriores (Gayles & Hu, 2009; Jonker *et al.*, 2009; Umbach, Palmer, Kuh, & Hannah, 2006) revelaram que os estudantes-atletas tendem a experienciar maior satisfação, persistência e motivação para o desempenho académico, traduzindo-se em melhores rendimentos académicos e desportivo. De facto, Jonker e colaboradores (2009) concluem que a participação desportiva é benéfica e complementar à actividade académica, favorecendo melhores rendimentos académicos e desportivos.

A participação dos estudantes em actividades desportivas pode conduzir a experiências que estão para além das competições ou eventos desportivos: o desenvolvimento pessoal e social e de competências práticas (Umbach *et al.*, 2006). Os benefícios para a saúde e bem-estar, que advêm da participação desportiva, nomeadamente o desenvolvimento de uma maior auto-estima, capacidade de liderança e trabalho em equipa, motivação e disciplina, são algumas das consequências positivas da prática desportiva (Godfrey, 2013; Watt, & Moore, 2001). Por outro lado, parece haver evidência de que a participação em actividades desportivas favorece o rendimento académico de duas formas: a) parece haver tendência para os atletas estudarem

durante mais tempo e b) parece haver tendência para os atletas terem melhores rendimentos académicos (Cornelißen & Pfeifer, 2010). De uma forma particular, estudantes-atletas tendem a mostrar menores índices de fracasso (Georgakis, Wilson, & Fergunson, 2014). A participação desportiva parece também ter impacto positivo no auto-conceito pessoal, na motivação académica (Vazou, Gavrilou, Mamalaki, Papanastasiou, & Sioumala, 2012) e na geração de emoções positivas, associadas a elevadas exigências e à intensidade da prática (Giacobbi, Tuccitto, & Frye, 2007).

Desta forma, parece não haver consenso em relação à influência da prática desportiva no rendimento académico, nos estudantes-atletas (Gayles, 2009), embora, actualmente, se considere que os estudantes-atletas talentosos são-no tanto no domínio desportivo como no domínio académico. O desporto e a escola não só se complementam, como o desporto pode ser benéfico para o rendimento académico dos atletas que competem a alto nível, nomeadamente através das competências de auto-regulação que estes indivíduos desenvolvem (Jonker *et al.*, 2010). De facto, a maioria dos atletas que mantem a sua formação académica mantem também elevados rendimentos, tanto ao nível desportivo como ao nível académico, demonstrando uma elevada competência de gestão de tempo e esforço entre os dois domínios de realização (Durand-Bush e Salmela, 2002).

Um estudo a nível nacional, com atletas com percurso ou estatuto de alta-competição, revelou que estes atletas atribuem o seu sucesso escolar a uma boa capacidade de organização e gestão do tempo, aliados a boas metodologias de estudo. No mesmo sentido, o estudo indica que são, precisamente, o pouco tempo de descanso e a falta de motivação os principais factores para o insucesso escolar nestes atletas. Contudo, a maioria dos participantes considera que não seriam melhores atletas se não estudassem, nem seriam melhores alunos se não competissem a alto nível (Zenha, Resende & Gomes, 2009).

Estudos com atletas e/ou estudantes com rendimentos superiores

O alcance de bons rendimentos e a manutenção de boas prestações académicas e desportivas em estudantes-atletas tem levado alguns autores (Araújo, Cruz, & Almeida, 2009; Durand-Bush, & Salmela, 2002; Ericsson *et al.*, 1993; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002; Holt

& Dunn, 2004; Larsen, Alfermann, Henriksen, & Christense, 2013; MacNamara, Button & Collins, 2010a, 2010b; MacNamara, & Collins, 2009; MacNamara, Holmes, & Collins, 2008; Mills, Butt, Maynard, & Harwood, 2012; Matos, 2014; Monteiro, Almeida, Cruz & Franco, 2015; Monteiro, Almeida, Vasconcelos, & Cruz, 2014; Nandagopal, 2006; Plant, Ericsson, Hill e Asberg, 2005; Van Yperen, 2009) a questionarem-se sobre quais os principais factores e características pessoais e/ou contextuais, que maior influência e impacto têm em rendimentos superiores, em diversos domínios de realização. Numa tentativa de agrupar as diversas competências num modelo integrativo de excelência e rendimento superior têm sido desenvolvidos estudos e modelos que sustentam os rendimentos excelentes em domínios específicos de realização (contextos académico, desportivo, musical, artístico, etc.), enunciando as principais características associadas ao desenvolvimento de talentos.

Rendimentos superiores no domínio desportivo

No domínio desportivo, inúmeros estudos têm sido efectuados na tentativa de identificar as características que distinguem os atletas bem-sucedidos dos menos bem-sucedidos e, assim, conhecer as que identificam os atletas capazes de desenvolver rendimentos superiores.

Gould e colaboradores (2002) examinaram as principais características psicológicas, e o seu desenvolvimento, em atletas olímpicos. Baseados em entrevistas e numa bateria de testes psicológicos aplicados a dez campeões olímpicos norte-americanos, os investigadores identificaram as principais características comuns aos medalhados olímpicos. De entre os resultados obtidos destacam-se:

- competências de controlo de ansiedade e capacidade para lidar com adversidades,
- confiança nas capacidades pessoais,
- resiliência ou resistência mental,
- "inteligência desportiva",
- competências de concentração e de abstração de distractores,
- competitividade,
- ética de trabalho árduo,
- capacidade para formular objectivos,
- disponibilidade para o treino e/ou para ser treinado – "coachability",
- esperança e optimismo, e

- perfeccionismo adaptativo.

A par das competências psicológicas, os autores identificaram, igualmente, a importância de diversos recursos e fontes de apoio aos atletas como influências no seu processo de desenvolvimento. É destacado o papel do treinador e dos familiares dos atletas como principais influências no desenvolvimento do atleta, através da criação de ambientes favoráveis e oportunidades de desenvolvimento. Juntamente, a comunidade, os outros elementos do *staff* e os colegas da equipa e amigos são outras fontes de apoio importantes para o atleta (Gould *et al.*, 2002).

Simultaneamente, numa outra investigação centrada nos factores que contribuem para o desenvolvimento e manutenção de elevados níveis de rendimento, Durand-Bush e Salmela (2002) entrevistaram dez atletas com, pelo menos, duas medalhas em Jogos Olímpicos ou Campeonatos do Mundo das respectivas modalidades, individuais ou colectivas. Tal como estudos anteriores o demonstraram (por exemplo, Bloom, 1985), foram identificados distintos estádios de desenvolvimento dos atletas cuja transição é determinada por um acontecimento significativo. Em cada estádio, vários factores estão associados, diferencialmente, ao desenvolvimento e/ou manutenção de rendimentos superiores: factores contextuais, características pessoais, factores de treino e factores da competição (Durand-Bush, & Salmela, 2002).

De entre os factores contextuais, o estudo de Durand-Bush e Salmela (2002) identificou a importância constante da família e dos treinadores ao longo de todo o desenvolvimento do atleta. No início do seu desenvolvimento, o papel mais importante é da família, particularmente por tornarem possível que a criança se envolva em diversas actividades. Este envolvimento é centrado no lado prazeroso e nos aspectos sociais que promove. Ao longo do seu desenvolvimento, vai havendo, por parte da criança, um maior investimento pessoal, em esforço e em disponibilidade, para a realização das actividades preferidas. A partir deste momento, a importância do treinador intensifica-se e a rede de apoio abrange, igualmente, os colegas de equipa e a equipa técnica. Durante os anos de investimento e de manutenção, os atletas tendem a trabalhar com treinadores excelentes, com conhecimentos profundos no domínio, melhorando as suas habilidades e competências e desenvolvendo planos competitivos adequados. Muitos atletas de alto nível também trabalham directamente com outros membros do *staff*, como recuperadores físicos, fisiatras, psicólogos, nutricionistas, e outros especialistas, que possuem conhecimentos profundos

em áreas não dominadas pelo treinador, permitido, assim, a criação e o desenvolvimento de planos de treino e de competição adequados às necessidades específicas do atleta. Começa, também, a revelar-se importante o acesso a recursos, materiais e verbas adequadas às suas exigências para um aproveitamento pleno das oportunidades que surgem (Durand-Bush & Salmela, 2002).

As características pessoais envolvem tanto os atributos físicos como as competências mentais dos atletas. São as actividades iniciais em que o atleta se envolve que permitem o desenvolvimento destas características, para uma adaptação progressiva às exigências da competição. De entre as competências mentais, o estudo de Durand-Bush e Salmela (2002) revelou que aquelas que os atletas consideram mais importante são a confiança nas competências pessoais para atingirem o sucesso e a motivação para treinar, confirmando o contributo significativo destas duas características para o desenvolvimento da excelência. Foi referida, também, a importância da luta pela perfeição e a vontade de aprender e de melhorar as competências pessoais, associadas à competitividade do atleta. A criatividade e a capacidade de inovação, especificamente a capacidade para criar novas estratégias e habilidades no treino e competição, de forma a manter a vantagem sobre os adversários, parecem ser também um elemento crucial para um rendimento excelente.

Nos anos iniciais de envolvimento nas actividades, o treino não é estruturado. Este começa a ganhar alguma estrutura e consistência à medida que o atleta se vai dedicando e comprometendo com a actividade, ao ponto de se tornar o aspecto central na sua vida como atleta. Na fase de investimento, o treino deve envolver, para além das componentes físicas, técnicas e tácticas, o treino de competências mentais, efectuado em simultâneo com o treino físico. Este treino deve envolver competências de visualização mental, concentração e consciência da situação. Assim, ao longo do seu desenvolvimento, o treino do atleta deve ir aumentando a intensidade e a qualidade da concentração e da consciência da situação. Embora algumas actividades de prática deliberada sejam mais prazerosas do que outras, os atletas com elevados rendimentos tendem a executá-las com máxima qualidade, dedicação e esforço, independentemente do grau de prazer que lhes proporcionam (Durand-Bush & Salmela, 2002).

Por fim, a competição, quase inexistente nos primeiros contactos com a actividade, começa a tornar-se mais importante e mais estruturada conforme o atleta se vai desenvolvendo e

dedicando à modalidade. Durante a fase de investimento, os momentos de competição são oportunidades de demonstração de habilidades e competências e de avaliação da evolução pessoal. Na fase de manutenção, os momentos de competição exigem uma forte preparação mental e física, balanceados com períodos de recuperação adequados. Um aspecto de grande importância ao longo da carreira dos atletas são os momentos de recuperação física, quer após lesões quer após longos períodos de esforço físico (treinos e competições). Este aspecto já foi também enfatizado por Ericsson e colaboradores (1993) no seu modelo sobre o papel da prática deliberada do desenvolvimento de rendimentos superiores.

Durante os momentos de competição, os atletas destacam a importância de "manter as coisas em perspectiva", de se manterem calmos, confiantes e concentrados e em saber lidar com as diversas adversidades que possam surgir, assim como gerir as expectativas e a pressão, comuns nestas situações. Os atletas referem tendência para sentirem pressão em todos os momentos da competição (antes, durante e depois) e, geralmente, são as elevadas expectativas da família, treinadores e/ou federações desportivas que lhes cria pressão. Procuram, por isso, recorrer à utilização estratégias de visualização mental, relaxamento e treino do discurso interno para se "colocarem" no estado mental desejado para a competição. No final da competição tendem a fazer uma avaliação da sua prestação, encontrar erros e delinear estratégias para os corrigir. Os momentos de competição são, assim, eventos extremamente importantes e significativos no percurso do atleta (Durand-Bush & Salmela, 2002).

Desta forma, o estudo de Durand-Bush e Salmela (2002) confirma a necessidade da conciliação do treino de competências físicas com o treino de competências mentais para o alcance de rendimentos superiores. Ao mesmo tempo enfatiza a importância de fontes de apoio social (familiares, treinadores e equipa) e tangível (verbas e estruturas adequadas de treino e competição) que permitam uma sustentação do desenvolvimento e expressão do talento dos atletas.

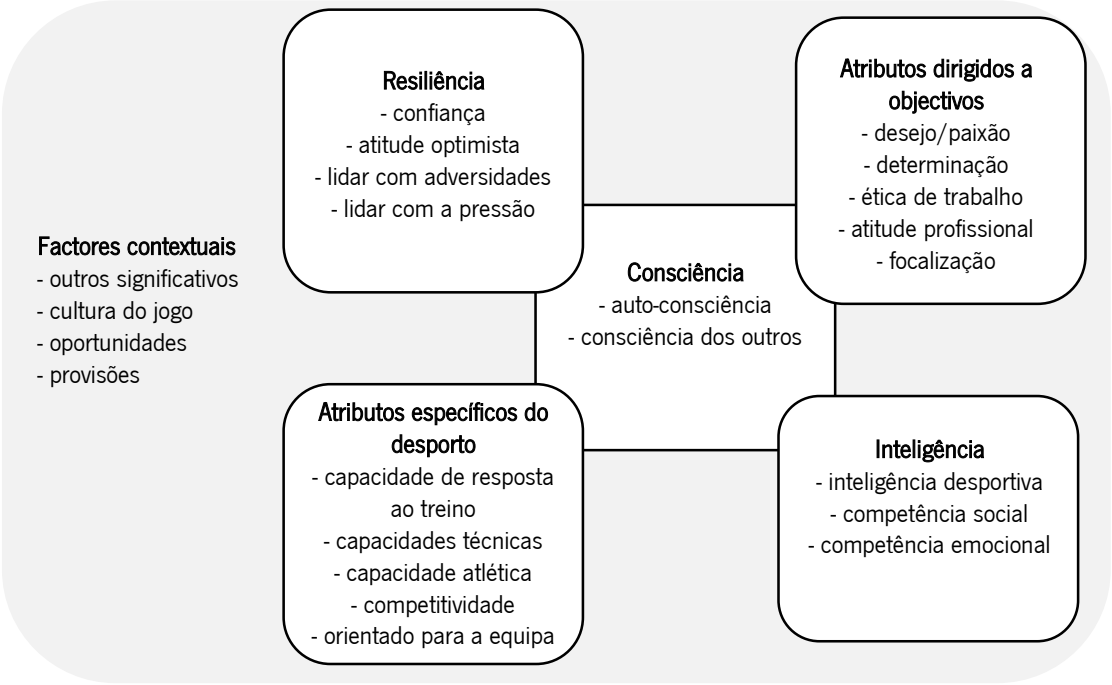
Com o propósito de identificar as principais competências psicológicas associadas ao sucesso no futebol, Holt e Dunn (2004) entrevistaram e analisaram o percurso de vários jogadores de futebol, quer no Canadá quer em Inglaterra. Do seu estudo, concluíram que existem quatro competências centrais na base do sucesso no futebol: a) a disciplina, ou seja, a dedicação e persistência perante as dificuldades encontradas e a vontade de fazer sacrifícios em prol da

melhoria de rendimento; b) o comprometimento com os objectivos definidos e a determinação para os alcançar; c) a capacidade para lidar com adversidades ou obstáculos que surjam – resiliência; e d) o apoio social percebido, incluindo o apoio emocional, o apoio informativo e o apoio tangível. No estudo de Van Yperen (2009), igualmente com jogadores de futebol, foi também demonstrada a importância do comprometimento com os objectivos e o recurso ao apoio social na predição de rendimentos superiores.

Englobando modalidades individuais e colectivas, num total de 7 atletas entrevistados, MacNamara e colaboradores (2010a, 2010b) identificaram os principais atributos que facilitam o desenvolvimento de atletas bem-sucedidos ao longo das suas etapas de desenvolvimento: contacto e envolvimento inicial com a actividade, progresso do desenvolvimento e manutenção de elevados rendimentos. Na fase de contacto inicial, destacam-se o incentivo e apoio familiar assim como a "rivalidade" entre irmãos na promoção do desenvolvimento de competitividade. À medida que progridem, tende a existir uma maior ênfase nas competências mentais, em comparação com as características físicas. Nesta fase, é importante a consciência do que é necessário para se alcançarem elevados rendimentos, associada a uma grande vontade em "fazer o melhor" e "alcançar o potencial" individual, com persistência e determinação. A auto-monitorização do rendimento, associada a elevada auto-confiança, é necessária na identificação e melhoria dos pontos fracos. É, assim, essencial uma avaliação realista do desempenho pessoal e a vontade de sair da "zona de conforto" e lutar pela excelência. É, também, necessária uma boa capacidade para lidar com situações stressantes e de regulação de estados emocionais. Por fim, depois de se alcançarem rendimentos elevados, e perante a necessidade de os manter, os atletas referem a importância de lidar eficazmente com a pressão de "estar no topo" e de "ser perseguido em vez de perseguir" associada a uma capacidade de manter expectivas realistas, dado que os elevados rendimentos não se mantêm incessantemente.

Com base no modelo proposto por Gagné (2004), Mills e colaboradores (2012), procuraram identificar os principais factores de influência no desenvolvimento de talentos no futebol. Através de entrevistas semi-estruturadas, num estudo realizado com 10 treinadores de formação da primeira Liga Inglesa de futebol e que, no seu percurso profissional, são responsáveis pela formação de jogadores de sucesso a nível profissional em Inglaterra, o estudo identificou cinco factores contextuais associados ao desenvolvimento de talentos (ver figura 4).

Figura 4 Grelha conceptual dos principais factores de influência no desenvolvimento de talentos no futebol (adaptado de Mills, Butt, Maynard, & Harwood, 2012)



Na base do modelo encontra-se a consciência: capacidade para reflectir sobre as experiências passadas e sobre as aprendizagens a efectuar no futuro. Envolve o conhecimento das exigências e competências necessárias para se ser bem-sucedido no respectivo domínio de realização e relaciona-se com a consciência do próprio e consciência dos outros. A consciência é, então, o factor que sustenta todas as outras competências necessárias para a obtenção de rendimentos superiores: a resiliência, a inteligências, os atributos dirigidos a objectivos e os atributos específicos do domínio. É através da sua interacção e reciproca influência que se desenvolvem as competências para o talento. De notar que um factor subjacente a todo o modelo, e que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de talento, é o contexto em que o indivíduo se desenvolve. A percepção de apoio pelos outros significativos e as oportunidades que tem para desenvolver e demonstrar as suas competências são os principais factores contextuais de impacto no desenvolvimento de talento (Mills *et al.*,2012).

Pretendendo avaliar contextos onde se desenvolvem os talentos, Larsen e colaboradores (2013) realizaram um estudo de caso com uma equipa dinamarquesa de futebol de formação (sub-17), com historial de desenvolvimento de atletas de excelência. Os resultados obtidos referem

a importância das relações dos atletas com o *staff* e das relações do clube com a escola. Contextos de desenvolvimento bem-sucedidos caracterizam-se por uma relação próxima entre os atletas e os membros do *staff*, definida por uma atmosfera familiar, de disponibilidade e de partilha de conhecimentos. Os jogadores mais velhos tendem a ser exemplos e passar conhecimentos aos jogadores mais novos, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento. As relações do clube com a escola, caracterizadas por uma coordenação das exigências desportivas com as exigências académicas, implicam que a participação nas actividades desportivas seja condicionada pelo cumprimento das obrigações académicas. Ou seja, o clube considera a formação académica do atleta fundamental para o seu desenvolvimento, sendo um critério para o seu envolvimento nas actividades desportivas.

Os resultados indicam, também, a qualidade do clube e a sua localização, o seu orçamento e o investimento que faz nos atletas e na sua especialização como factores de identificação de ambientes potenciadores de sucesso. As sessões de treino ricas em feedback informativo e motivacional e que aumentam a consciência e conhecimento do atleta em relação aos aspectos a melhorar, associados a planos individualizados de desenvolvimento, são também factores característicos de ambientes de treino facilitadores do desenvolvimento de rendimentos excelentes (Larsen *et al.*, 2013).

Outro aspecto importante retirado do estudo de Larsen e colaboradores (2013) prende-se com os valores que inspiram e guiam o clube desportivo e que são explícita e implicitamente seguidos por todos os seus colaboradores, desde o *staff* aos atletas, pais e dirigentes. Estes valores incluem uma forte relação familiar entre os membros, valorização do trabalho árduo em relação ao talento e focalização na educação e desenvolvimento holístico (desportivo e académico) do atleta. O contexto de desenvolvimento de talentos deve, então, caracterizar-se por relações abertas entre atletas e membros do *staff*, que promovam a troca de conhecimentos e informações úteis e que assentem na valorização do trabalho árduo e do desenvolvimento holístico do atleta.

Uma abordagem nacional (Matos, 2014) às características de atletas excelente e dos principais factores, pessoais e contextuais, associadas a rendimentos superiores revela a importância mútua de factores internos e de factores externos no desenvolvimento de rendimentos superiores. Os principais factores contextuais abordam aspectos como as transições bem-sucedidas entre diferentes fases ou momentos do desenvolvimento, a importância de factores do

contexto macro (instituição, apoios financeiros) e de factores de contexto micro (contexto de treino) e, principalmente, o apoio dos outros significativos. As características pessoais mais evidenciadas foram as características de personalidade de "espírito de sacrifício", a resistência mental e o optimismo, a capacidade de adaptação a situações inesperadas, o "mau perder", a abertura à experiência e a humildade. Dentro das competências psicológicas associadas ao rendimento, aquelas que se mostraram mais significativas para o desenvolvimento de percursos de excelência foram a experimentação de emoções positivas e a posse de um vasto reportório de estratégias de coping adaptativas, utilizadas de forma combinada, principalmente o recurso à reavaliação positiva das situações, ao auto-controlo emocional, ao coping activo e ao rendimento máximo sob pressão (Matos, 2014). Estes dados são congruentes com as diversas investigações no domínio desportivo, enfatizando quer processos de natureza contextual – as condições de treino e o apoio tangível e social – quer os processos de natureza pessoal – as características de personalidade e os processos de natureza cognitiva, afectiva e motivacional dos atletas – no desenvolvimento de percursos de excelência no desporto.

Como foi anteriormente descrito, diversos estudos têm vindo a ser elaborados com o intuito de encontrarem os preditores de rendimentos superiores no domínio desportivo. Contudo, a força desses preditores tem-se revelado bastante complexa. Tal complexidade parece ficar a dever-se à inclusão de inúmeros factores quer de natureza pessoal, quer de natureza contextual, bem como das oportunidades de treino e de demonstração de competências. Assim, o que daqui se pode concluir é que cada atleta de excelência tem o seu percurso singular, não havendo um percurso típico que traduza a excelência (Elferink-Gemser, Jordet, Coelho-e-Silva, & Visscher, 2011).

Rendimentos superiores no domínio académico

Tal como no domínio desportivo, também no domínio académico existem estudos que referem a influência dos factores e características pessoais e contextuais no rendimento de nível superior. Alguns desses estudos (Nandagopal, 2006; Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005) revelaram existir pouca ou nenhuma relação entre a quantidade de estudo e as notas alcançadas. De acordo com Plant e colaboradores (2005), o desempenho académico, actual e acumulado é determinado conjuntamente por conhecimentos e competências prévias, como factores indicativos da qualidade e quantidade de estudo. Os resultados confirmam que a quantidade de estudo

apenas emerge como um factor discriminativo depois de terem sido consideradas a qualidade de estudo e o conhecimento prévio. Parece, de facto, mais importante a distinção dos "bons" dos "maus" estudantes com base na qualidade, em vez da quantidade, do seu estudo. As estratégias de aprendizagem utilizadas parecem ser boas preditoras do rendimento académico em qualquer nível de ensino, com os melhores alunos a revelaram a utilização de mais estratégias de auto-regulação (Nandagopal, 2006; Plant *et al.*, 2005)

Tendencialmente, alunos com melhor rendimento académico parecem utilizar um padrão mais frequente e mais vasto de estratégias de auto-regulação em comparação com alunos com menor rendimento académico (Nandagopal, 2006; Zimmerman, 2002b). Esta diferenciação refere-se, não apenas à quantidade, mas sobretudo à qualidade das estratégias de auto-regulação utilizadas, verificando-se que os melhores alunos diferenciam-se na adequada aplicação do conhecimento em momentos cruciais do desempenho. Os alunos auto-regulados apresentam índices mais elevados de motivação para a aprendizagem, definem objectivos pessoais de desempenho (orientados para a mestria) e ajustam a sua aprendizagem aos resultados obtidos ao longo do processo. Revelam também uma maior satisfação com o processo de aprendizagem e maior esforço na melhoria do desempenho, uma vez que tendem a associar os seus desempenhos às estratégias de aprendizagem utilizadas, mais do que à própria capacidade de aprendizagem (Zimmerman, 2006).

Um estudo de Struthers, Perry e Menec (2000), centrado nas competências de coping, assinala a importância destas competências na gestão de *stress* no domínio académico e, desta forma, na obtenção de melhores desempenhos académicos. Os resultados do estudo revelaram também que a relação entre o *stress* académico e as notas, em estudantes universitários, é mediada pela motivação e pelas estratégias de coping utilizadas. Melhor rendimento académico tende a associar-se com menores índices de *stress*, maiores índices de motivação e maior utilização de estratégias de coping centradas no problema, em vez de estratégias de coping centradas nas emoções.

Outros autores (Clark & Schroth, 2010; Komarraju & Karau, 2005) mostram a influência das características de personalidade na motivação académica, concluindo que as diferenças motivacionais dos alunos estão associadas a diferenças nos traços de personalidade. Alunos mais comprometidos com a aprendizagem apresentam mais traços de abertura à experiência e

extroversão, enquanto o evitamento da aprendizagem é melhor explicado por traços de neuroticismo e extroversão e, de forma negativa, por traços de conscienciosidade e abertura à experiência. Por fim, a realização parece ser melhor explicada pelos traços de conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência (Komarraju, & Karau, 2005). Os resultados de Clark e Schroth (2010) indicam que os alunos intrinsecamente motivados apresentam traços de extroversão, agradabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência mais presentes. Por sua vez, alunos motivados extrinsecamente tendem a revelar maior presença de traços de extroversão, agradabilidade, conscienciosidade e neuroticismo. Assim, parece haver características de personalidade, tais como a abertura à experiência, a conscienciosidade e a extroversão, que melhor se associam a rendimentos académicos superiores.

De acordo com Monteiro, e colaboradores (2015) o factor que parece diferenciar os melhores alunos é uma profunda orientação para a aprendizagem. Contudo, os contextos e as práticas de aprendizagem parecem ser cruciais no desenvolvimento de estudantes excelentes. As oportunidades e experiências existentes ao longo do desenvolvimento do estudante (fornecidas maioritariamente por pais ou professores no início da actividade académica), associadas a práticas adequadas de estudo, nomeadamente a adaptação das estratégias de estudo às necessidades do contexto e formulação de objectivos apropriados, parecem ser factores contextuais de impacto positivo no desenvolvimento de estudantes excelentes. De acordo com estudos de Monteiro e colaboradores (2014, 2015), as características pessoais que parecem ser mais influentes em estudantes de sucesso são a determinação, a autonomia, a regulação emocional e a motivação para a aprendizagem. Estudantes excelentes tendem a percepcionar a autonomia, a capacidade de trabalho, o esforço e a persistência como aspectos importantes para a melhoria de resultados e o alcance de objectivos superiores, em direcção à excelência, embora a obtenção desses resultados fosse moderada por aspectos de natureza motivacional. Estes estudos também demonstram a importância atribuída pelos estudantes às actividades de planeamento, monitorização e avaliação da própria prática, redefinindo e adaptando os objectivos e metas pessoais com vista a melhores desempenhos. Demonstram igualmente a importância das competências de auto-controlo e regulação emocional na obtenção de bons resultados. Em termos de características de personalidade, e de acordo com estudos anteriores, salienta-se a conscienciosidade como uma característica importante para a obtenção de rendimentos superiores.

Pode, então, concluir-se que a excelência académica se deve à interacção de diversas variáveis (pessoais e contextuais) que se combinam de forma distinta ao longo do percurso de cada indivíduo. Embora todos os estudantes utilizem as mesmas competências, estas não são aplicadas da mesma forma e no mesmo momento do percurso académico de cada aluno. Desta forma, parece estarmos perante "uma complexa interacção de factores intra-individuais (capacidades cognitivas e não cognitivas, atributos motivacionais e emocionais e variáveis de personalidade) que, em interacção com factores ambientais (família, pares, universidade, experiencias extra-curriculares, etc.), parecem "combinar-se em determinados moldes e quantidades" para determinarem os elevados níveis de desempenho" (Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009, p. 84).

Rendimentos superiores em outros domínios de realização

Estudos noutros domínios de realização, também interessados no desenvolvimento de talentos, confirmam dados obtidos em estudos no domínio desportivo e no académico. Estudos na área da música (MacNamara *et al.*, 2008; MacNamara & Collins, 2009) e na dança e ciência (Araújo *et al.*, 2009) corroboram a pluralidade de factores associados a percursos de excelência. Estados emocionais positivos e boas competências de coping, um total comprometimento com os objectivos e a importância de fontes de apoio, nomeadamente de professores ou mentores especialistas, parecem estar associados a percursos de excelência na dança e na ciência (Araújo *et al.*, 2009). Por sua vez, o desenvolvimento de talentos musicais parece estar associado a factores como a motivação e o comprometimento do indivíduo com o seu rendimento, a capacidade de formulação de objectivos (orientados para a mestria e orientados para o resultado), o recurso a estratégias de visualização mental para preparação de treinos e audições, elevada qualidade de treino ou prática associada à capacidade de avaliação real do rendimento e, também, as competências sociais do indivíduo (MacNamara, & Collins, 2009). Os momentos de transição entre as diferentes fases de desenvolvimento do músico também são importantes, na medida em que somente transições positivas permitem um desenvolvimento bem-sucedido do indivíduo (MacNamara *et al.*, 2008).

Assim, e de acordo com os modelos de desenvolvimento de talento e *expertise (ver Capítulo I – Teorias e modelos de expertise e desenvolvimento de talentos)*, pode-se concluir que, embora existam diferenças inter-individuais e inter-contextuais, o desenvolvimento de rendimentos

superiores no domínio académico, desportivo, e em outros domínios de realização, é influenciado por factores de natureza interna (características de personalidade, orientações motivacionais e estratégias de auto-regulação) e de natureza contextual (recursos de aprendizagem e de treino adequados, professores/mentores competentes e rede social de apoio). Contudo, é sempre importante enfatizar que compete ao próprio individuo a capacidade de identificar e aproveitar eficazmente as oportunidades de aprendizagem e realização que surgem no seu percurso (Subotnik *et al.*, 2011).

Modelos teórico/conceptuais sobre estudantes-atletas

Características pessoais e contextuais associadas ao desenvolvimento da excelência

O alcance de bons rendimentos e a manutenção de boas prestações académicas e desportivas em estudantes-atletas tem levado alguns autores a questionarem-se sobre quais são as principais características pessoais e/ou contextuais que estão associadas ao desenvolvimento da excelência. Com base em entrevistas a estudantes-atletas universitários bem-sucedidos, seus pais e treinadores, a teoria de desenvolvimento de talento em estudantes-atletas de Morgan e Giacobbi (2006), considera existirem diversos factores de influência neste processo, ao longo das diversas fases de desenvolvimento. Segundo os autores, o desenvolvimento de competências de excelência em estudantes-atletas está associado a múltiplas influências e condicionantes desenvolvimentais. As principais influências referenciadas englobam factores genéticos e de treino, o apoio e influência da família, do treinador e dos colegas de equipa, assim como as características mentais e de personalidade do indivíduo. Aspectos mais específicos relacionam-se com a capacidade para lidar com a adversidade, as oportunidades existentes e o nível de participação do indivíduo no domínio de realização (Morgan & Giacobbi, 2006).

Os diversos factores parecem ser influentes e determinantes em diferentes etapas de desenvolvimento e envolvimento com a actividade. No momento da sua concepção, o individuo, pela sua herança genética, possui um leque de predisposições físicas e mentais que, no futuro lhe vão facilitar ou dificultar o alcance de níveis superiores de realização. Nos anos iniciais, os primeiros contactos com a actividade desportiva são fundamentais e tendem a ocorrer dentro do seio familiar, através dos pais e/ou irmãos mais velhos, ou através de treinadores. No início do

seu desenvolvimento desportivo, a criança é influenciada pelas oportunidades que lhe surgem e pelas influências sociais. Tanto os pais como os treinadores são, nesta fase, importantes fontes de influência, quer pelas oportunidades disponibilizadas à criança, como pelo apoio que lhe facultam. O desenvolvimento de competências psicológicas parece estar associado aos primeiros sucessos, nomeadamente, através do desenvolvimento de competências de auto-regulação, de competências de coping, da motivação e da competitividade. Na etapa de especialização, que ocorre frequentemente no secundário ou antes da entrada na universidade, caracterizada pela opção do atleta em se especializar numa modalidade, é importante a percepção de controlo sobre essa escolha. Ao longo do seu desenvolvimento, os atletas poderão deparar-se com algumas adversidades ou obstáculos, designados de incidentes críticos, como lesões, morte ou divórcio dos pais, cirurgias, pressão do treinador, entre outras. A capacidade pessoal para superar estes incidentes com sucesso é influenciada pelas competências psicológicas anteriormente desenvolvidas pelo atleta, assim como pelo apoio social recebido nessa fase. Um incidente crítico superado com sucesso promove, no atleta, uma "mudança de perspectivas" em relação à sua carreira e um aumento de confiança e motivação. Finalmente, o atleta parece ser capaz de lidar eficazmente com incidentes críticos e, assim, estar melhor preparado para alcançar rendimentos excelentes na sua modalidade desportiva, assim como em outros domínios de realização, como o domínio académico (Morgan & Giacobbi, 2006). Estes aspectos são congruentes com os modelos de desenvolvimento de talentos anteriormente expostos (ver *Capítulo I – Teorias e Modelos de Expertise e Desenvolvimento de Talentos*).

Um aspecto importante no desenvolvimento de estudantes-atletas é o apoio social, um aspecto dinâmico e multidimensional, determinante no desenvolvimento de estudantes-atletas com rendimentos excelentes. O apoio dos pais, irmãos, treinadores/professores e colegas é fundamental ao longo do seu percurso e com diferentes significados em diferentes fases. De uma forma geral, as principais fontes de apoio de estudantes-atletas bem-sucedidos tendem a ser os pais, irmãos, treinadores/professores e colegas, cuja natureza e importância vai evoluindo ao longo do seu desenvolvimento. Enquanto o apoio parental é fundamental no início do envolvimento com a actividade, o apoio do treinador/professor começa a ser mais preponderante no seu sucesso posteriormente à medida que se desenvolve. O apoio prestado pode ser diferenciado em quatro grandes categorias: apoio emocional, estima, apoio informativo e apoio tangível. Especificamente, o apoio emocional, o sentimento de que se é importante e que cuidam de si é,

tendencialmente, prestado por familiares, treinadores/professores e colegas. A prestação de informações, conselhos e conhecimentos e a disponibilização de desafios adequados às suas capacidades, referentes ao apoio informativo, são prestados, preferencialmente, por treinadores/professores e colegas. Por fim, os "*benefícios*" do apoio social reflectem-se na capacidade do indivíduo se adaptar e superar diversas situações adversas, na aprendizagem de competências físicas e mentais, no desenvolvimento de relações positivas que se mantêm no futuro e no desenvolvimento de competências de vida, aplicadas no domínio desportivo e académico (Morgan & Giacobbi, 2006).

Especificamente, em relação ao sucesso académico de estudantes-atletas universitários, Comeaux e Harrison (2011) propõem um modelo centrado nas características sociais, familiares e contextuais de desenvolvimento do indivíduo. Existem três componentes principais que, devido às associações entre si, podem predizer o rendimento académico dos estudantes-atletas universitários: as suas características pessoais e disposicionais, o seu nível de comprometimento com o domínio académico e os factores contextuais da universidade que frequenta.

As características individuais e disposicionais referem-se a características físicas ou mentais do estudante-atleta enquanto o seu passado familiar (como o nível de educação dos seus pais e o grau de apoio parental para os estudos) e o seu próprio passado académico se referem às características pessoais que influenciam o desempenho académico. Cada uma destas características parece ter um efeito indirecto no rendimento e no sucesso académico dos estudantes-atletas.

O comprometimento do indivíduo com o domínio académico engloba o seu compromisso com os seus objectivos pessoais, com a universidade em que estuda (nomeadamente as expectativas de satisfação com a universidade e a importância que o indivíduo atribui à sua formação académica) e o seu comprometimento com o domínio desportivo, através do esforço e tempo dedicados ao desporto. De um modo geral, estudantes-atletas com maior comprometimento académico tendem a apresentar melhores rendimentos académicos do que aqueles com maior comprometimento desportivo. E, pelo contrário, estudantes-atletas com maior comprometimento com o domínio desportivo tendem a alcançar melhores rendimento desportivos do que estudantes-atletas com menor comprometimento desportivo.

Por fim, os factores contextuais da universidade englobam o contexto académico e social em que o estudante-atleta interage. A capacidade de interacção nestes dois domínios (académico e social) é inconstante e depende da relevância pessoal atribuída a essa interacção.

Os modelos sugerem, então, uma abordagem holística e dinâmica ao desenvolvimento e sucesso de estudantes-atletas e os seus pressupostos vão de encontro aos modelos gerais de desenvolvimento de excelência anteriormente descritos, salientando a importância de aspectos quer pessoais quer contextuais, particularmente do apoio recebido e das oportunidades concedidas aos estudantes-atletas.

Características mentais mais predominantes em estudantes-atletas

A importância das características, factores e competências psicológicas no desenvolvimento e manifestação de rendimentos superiores tem demonstrado ser uma forte vertente da investigação. Dada a especificidade das suas vidas, e exigências associadas, surge a questão de quais os factores que facilitam o sucesso em estudantes-atletas. Diversos estudos têm-se centrado nas características de personalidade e nas competências mentais que sustentam e promovem o sucesso dos estudantes-atletas. Particularmente, parece haver um interesse especial pelas características perfeccionistas e pela capacidade de auto-regulação destes indivíduos.

O perfeccionismo, um traço multidimensional e multifacetado de personalidade (Stoeber *et al.*, 2007), é comummente expresso através de esforços pessoais para alcançar rendimentos excelentes e pela criação de padrões elevados de rendimento, podendo ser acompanhado por tendências excessivamente críticas de avaliação (Stoeber & Otto, 2006). Como anteriormente descrito (ver *Capítulo II – Competências mentais associadas a rendimentos superiores*), as tendências perfeccionistas podem ser diferenciadas em perfeccionismo orientado para o próprio, perfeccionismo socialmente prescrito e perfeccionismo orientado para os outros. De uma forma geral, as três dimensões associam-se de forma diferencial à percepção de competência e à atribuição de importância dos estudantes-atletas, relativamente aos dois domínios de realização: académico e desportivo. Embora os índices de perfeccionismo se alterem consoante o domínio de realização, em função das percepções de importância e de competência específicos de cada domínio de realização, de um modo geral os estudantes-atletas tendem a indicar maiores índices de perfeccionismo para o desporto do que para a escola (Dunn, Dunn, & McDonald, 2012).

Na procura das principais fontes de auto-confiança em estudantes-atletas universitários, Machida e seus colaboradores (2012) encontraram associações distintas entre as orientações motivacionais (objectivos de rendimento e orientações perfeccionistas) e as fontes de auto-confiança. As fontes de auto-confiança referem-se às fontes utilizadas pelo indivíduo para avaliar a sua capacidade individual numa determinada tarefa ou área de realização. São identificadas nove fontes de auto-confiança para o domínio desportivo: demonstração de competência, mestria, apoio social, experiências vicariantes, liderança do treinador, preparação física e mental, auto-apresentação física, conforto do contexto e situações benéficas (Vealey & Chase, 2008, ver Machida, Ward, & Vealey, 2012). Os resultados encontrados sugerem que objectivos orientados para a tarefa predizem fontes controláveis de auto-confiança, como a demonstração de competência, a mestria e preparação física e/ou mental. Por sua vez, objectivos orientados para o ego parecerem não predizer nenhuma fonte de auto-confiança específica. Relativamente às características perfeccionistas dos estudantes-atletas, características adaptativas, como elevados padrões pessoais de rendimento ou organização, parecem predizer tanto fontes de auto-confiança controláveis como fontes incontroláveis. As características não-adaptativas, como a preocupação com os erros ou as dúvidas sobre as acções, parecem predizer, positivamente, fontes não controláveis de auto-confiança. Assim, os autores sugerem a importância da promoção de orientações motivacionais que promovam as fontes controláveis de auto-confiança, ou seja, de objectivos orientados para a tarefa e de características perfeccionistas adaptativas (Machida *et al.*, 2012).

Uma linha distinta de investigação tem apontado para o facto da capacidade de auto-regulação ser uma das principais razões para o sucesso de estudantes-atletas de elite nos dois domínios de realização, uma vez que esta capacidade é considerada a principal competência para uma aprendizagem bem-sucedida, tanto no domínio académico como no domínio desportivo (Jonker, Elferink-Gemser, Toering, Lyons & Visscher, 2010). Diversos estudos (Jonker, Elferink-Gemser & Visscher, 2009, 2010, 2011; Jonker, Elferink-Gemser, Toering, Lyons & Visscher, 2010; Toering, Elferink-Gemser, Jordet, & Visscher, 2009) referem a importância fundamental das competências de auto-regulação em estudantes-atletas para uma gestão eficaz das exigências impostas pelos dois domínios de realização. Estes estudos têm demonstrado consistentemente a importância dos processos de auto-regulação no rendimento académico e desportivo, bem como

a diferença na utilização de estratégias específicas de auto-regulação de novatos, *experts* e não-*experts.*

Mesmo no domínio académico, estudantes-atletas tendem a apresentar melhores resultados e menos reprovações, do que os seus colegas não atletas, o que revela uma boa utilização de estratégias de auto-regulação. De uma forma geral, estudantes-atletas bem-sucedidos caracterizam-se pela sua competência auto-regulatória, nomeadamente a monitorização, avaliação e reflexão sobre os seus desempenhos académicos e/ou desportivos. Tendencialmente, os estudantes-atletas com rendimentos superiores têm maior consciência das exigências da tarefa antes de a começar, assim como maior consciência dos seus rendimentos anteriores e do que podem transferir para rendimentos futuros e, também, mobilizam mais esforço para o alcance dos seus objectivos (Jonker *et al.*, 2011). Jonker e colaboradores (2011) afirmam que, de certa forma as competências de auto-regulação podem ser úteis para os jovens estudantes-atletas tanto numa melhor gestão do tempo como para um melhor aproveitamento do tempo de aprendizagem. As competências de gestão de tempo parecem ser essenciais para rendimentos excelentes. Tal como referem Plant e colaboradores (2005) "because of the multiple demands on student's time, careful planning of time is critical to success [...] good organizations and goal setting (i.e., planning activities a week or more in advance) created a more focused approach to studying and more eficiente monitoring of goal accomplishment. Such focus and monitoring are critical to deliberate practice" (p.101).

Especificamente, a frequência de utilização de estratégias de reflexão e de monitorização prediz o rendimento académico. Já no domínio desportivo, a utilização de estratégias de reflexão, esforço, comprometimento e auto-eficácia permite a distinção dos atletas pelo seu nível competitivo (Jonker *et al.*, 2011). Jonker e colaboradores (2010b), no seu estudo com estudantes-atletas praticantes de futebol de elite, constataram que estes apresentam melhores rendimentos académicos do que os seus pares não atletas. Os autores defendem que as competências de auto-regulação favorecem o sucesso desportivo e académico destes indivíduos, pois através do planeamento e monitorização das suas actividades possuem maior controlo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Estas competências, porém, não surgem naturalmente. Elas são, de certa forma, aprendidas ao longo do desenvolvimento do indivíduo sendo que, de acordo com alguns autores, elas se desenvolvem melhor em contextos ricos em feedback e formulação

de objectivos (Jonker *et al.*, 2011). Pode, então, concluir-se que a utilização de estratégias de auto-regulação está associada a melhores rendimentos académicos e desportivos.

Um estudo de Jonker, Elferink-Gemser e Visscher (2011) com estudantes-atletas concluiu que a reflexão é a competência de auto-regulação mais utilizada pelos estudantes-atletas de elite. A capacidade de "transformação" dos conhecimentos em acções permite aplicar em novos desafios o que aprenderam em situações anteriores. De uma forma geral, competências de reflexão permitem uma melhor utilização do tempo dedicado à aprendizagem. Especificamente, é a utilização de estratégias de reflexão que prediz a distinção entre os "bons" e os "excelentes", sendo que a sua maior utilização está associada a melhores rendimentos, num todo. Estas estratégias, genericamente, permitem a compreensão do que é aprendido e a sua aplicação em tarefas futuras. A capacidade de reflexão sobre as suas acções e processos de aprendizagem durante o ciclo de realização permite-lhes, assim, a melhoria das suas capacidades de aprendizagem e de realização (Jonker *et al.*, 2010a; Toering *et al.*, 2012).

As competências de auto-regulação são, assim, uma competência importante tanto para o rendimento académico como para o rendimento desportivo, especificamente na gestão das suas exigências. Através de uma meta-análise de diversos estudos realizados até Janeiro de 2011 por Jonker e colaboradores (2011) sobre a utilização de estratégias de auto-regulação em populações desportistas e estudantis, verificou-se que:

- a utilização de estratégias de auto-regulação favorece o rendimento desportivo e a estratégia mais utilizada, por atletas de elite, tende a ser a reflexão;
- atletas de elite são, tendencialmente, mais motivados e exercem mais esforço para a concretização dos seus objectivos
- atletas de elite apresentam mais crenças de auto-eficácia;
- a utilização de estratégias de monitorização e de avaliação diferencia os alunos bem-sucedidos dos alunos menos bem-sucedidos, sendo os alunos bem-sucedidos os mais utilizadores destas estratégias
- os melhores alunos são mais utilizadores de estratégias de reflexão;
- não parece existir uma associação direta entre motivação e realização, contudo o esforço parece ter um papel mediador nessa relação, sendo que os alunos mais esforçados tendem a possuir melhores rendimentos.

Assim, a meta-análise de Jonker e colaboradores (2011) concluiu que a maior utilização de estratégias de auto-regulação está associada a melhores rendimentos académicos e desportivos. A frequência de utilização destas estratégias, nomeadamente de estratégias de reflexão e de monitorização, prediz o rendimento no domínio académico, enquanto no domínio desportivo, a utilização de estratégias de reflexão, esforço, comprometimento e auto-eficácia permite a distinção dos atletas pelo seu nível competitivo.

Os estudantes-atletas de elite tendem, então, a ser auto-conscientes no seu trabalho, orientados para objectivos e centrados na resolução de problemas sempre com o intuito de melhorar o seu rendimento. Isto também se reflecte na sua capacidade de gerir horários exigentes e pouco flexíveis entre os treinos, escola e competições e a sua capacidade de usufruir do tempo livre de forma mais "económica" quando comparados com os seus pares não atletas (Jonker *et al.*, 2009).

De uma forma geral, os rendimentos desportivos e académicos parecem estar positivamente associados, o que indica que melhores alunos tendem também a ser melhores atletas (Jonker *et al.*, 2010a). Contudo, fica no ar a questão: serão os processos de auto-regulação uma causa ou um efeito da aprendizagem? Serão estes estudantes-atletas de elite resultado de uma utilização frequente das estratégias de auto-regulação, apresentando uma capacidade inata para a sua utilização, ou serão os "ambientes ricos em feedback, apoio e instrução altamente direccionados para os objectivos que lhes facilita o desenvolvimento de processos auto-regulatórios"? (Jonker *et al.*, 2011, p. 272).

Momentos críticos no desenvolvimento de estudantes-atletas universitários

No processo de desenvolvimento de um talento estão subjacentes momentos de transição entre as diversas etapas ou fases de desenvolvimento. Embora não sejam estáticas, as fases ou trajectórias de desenvolvimento de talento englobam uma sequência definida de etapas, nomeadamente o início, o pico e o fim da carreira ou do envolvimento no domínio (Ericsson *et al.*, 1993; Gulbin *et al.*, 2013). Dada a importância dos momentos de transições no desenvolvimento de carreiras de excelência, também para os estudantes-atletas a passagem bem-sucedida destes momentos é crucial para o seu desenvolvimento. Alguns estudos têm aprofundado os momentos críticos específicos do percurso de estudantes-atletas e o seu impacto no seu desenvolvimento e sucesso.

Para a maioria dos estudantes, a entrada na universidade é o primeiro ano fora de casa e um ano repleto de novidades e de aumento de responsabilidades. É, também, uma importante fase de transição para os estudantes-atletas cuja adaptação ao novo contexto é crucial para o seu desenvolvimento e sucesso. A fase de transição para a universidade tende a ser mais complexa para os estudantes-atletas, do que para os seus pares não atletas, pois acrescenta desafios extra, como as competições e pressões desportivas associadas. De uma forma geral, para os estudantes-atletas a fase de transição para a universidade envolve desafios a nível académico, desportivo e psicossocial. Dada a impossibilidade de poderem viver plenamente as experiências de cada um dos domínios em que se desenvolvem as suas vidas, a relação entre essas diferentes áreas pode ser encarada como "competitiva" e implicar, forçosamente, a negociação e escolha entre as exigências e/ou oportunidades de cada domínio (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002).

A primeira fase crítica apontada é o momento de escolha e de entrada para a universidade. Nesta etapa nota-se uma grande ponderação da qualidade do programa desportivo da universidade e do sucesso das suas equipas no passado: o programa desportivo da universidade parece ser mais importante do que seu o programa académico (Miller & Kerr, 2002). De facto, a escolha da universidade onde estudar, com centros de treinos adequado e com a possibilidade não só de treinar mas também de competir a alto nível, parece estar amplamente associada ao planeamento da carreira (ver MacNamara & Collins, 2010).

Dada a importância e significado atribuído pelos estudantes-atletas aos dois domínios de realização, também é muito frequente, nesta fase, o conflito e/ou sobreposição do papel de aluno e de atleta. Por exemplo, nos EUA existem normas que regulam a carga horaria máxima que os estudantes-atletas podem passar em treinos e estão definidas fontes de apoio institucionais apropriadas às suas necessidades (nomeadamente através da supervisão do estudo, tutorias e programas de treino de competências de vida). Contudo, de uma forma geral, as exigências associadas ao estilo de vida dos estudantes-atletas, nomeadamente as intensas horas de treino e competições que condicionam o tempo para horas de estudo e trabalho necessárias, conduzem estes indivíduos a possíveis atrasos significativos nas suas obrigações académicas, face a uma primazia atribuída aos resultados desportivos (Miller & Kerr, 2002).

Relativamente ao domínio desportivo, os estudantes que prosseguem uma actividade desportiva de alto nível durante os anos de universidade demonstram uma forte paixão pela modalidade que praticam. Os ambientes de treino existentes durante a universidade parecem estimular o desejo de sucesso desportivo e são, significativamente diferentes dos que existiam no secundário, diferenciando-se na sua intensidade, quantidade e exigência, favorecendo uma forte motivação intrínseca para a prática desportiva durante a universidade. O atleta torna-se muito mais disponível para fazer sacrifícios, em função do seu rendimento desportivo, e a ser perseverante no seu sucesso, através do aumento da disciplina na gestão das exigências que enfrenta. Esta fase tende a caracterizar-se por mudanças profundas no quotidiano do atleta, principalmente para aqueles que saem de casa para entrar na universidade. Nestes casos, a entrada na universidade também está associada a mudanças de local de treino, equipa e treinadores. Ao nível da componente desportiva, o atleta enfrenta desafios referentes à mudança para um novo grupo ou equipa de treino, à mudança de treinador e a mudanças em relação às exigências do treino, tendencialmente, mais elevadas (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002).

Nos desafios do domínio académico, o ano de ingressão na universidade parece ser uma fase de transição difícil para os jovens, onde o aluno encontra uma abordagem mais flexível e menos estruturada ao ensino e estudo. O "fascínio" que estes indivíduos demonstram pelo desporto parece que os impede de se dedicarem de forma eficaz às obrigações académicas, mesmo quando definem objectivos concretos neste domínio. Mesmo sendo o rendimento desportivo a prioridade para a maioria dos estudantes-atletas, estes também parecem estar motivados para o rendimento e sucesso académico (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002).

Um estudo recente de Cosh e Tully (2014) indica que a realização e sucesso académico são desejados pelos estudantes-atletas universitários mas, na prática, a maioria abdica do sucesso académico em prol de um sucesso desportivo. A dedicação às exigências académicas é "barrada" devido a constrangimentos externos ao estudante-atleta, nomeadamente o tempo disponível para se dedicar às tarefas e exigências académicas. Embora se descrevam como academicamente competentes e capazes, os estudantes-atletas tendem a dar primazia ao domínio desportivo, tornando o "passar" como o objectivo académico primário. Contudo, a questão sobre o futuro depois do desporto tem, cada vez mais, desencadeado uma preocupação dos atletas com o

seguimento de uma carreira académica enquanto participam em desporto de alta-competição (Aquilina, 2013). Assim, permanecem preocupados com o rendimento académico, não querendo "falhar" nas suas responsabilidades. O tempo é visto como a principal barreira ao desempenho académico – o pouco sucesso (ou falta de sucesso) académico não se deve a falta de capacidades ou de esforço do estudante-atleta, mas à falta de tempo para cumprir com as obrigações académicas. Ou seja, o estudante-atleta tende a percepcionar falta de controlo sobre o tempo disponível, considerando-o uma barreira fixa e externa ao seu desempenho. No entanto, quando o tempo é visto como controlável e flexível, os estudantes-atletas sentem-se capazes de equilibrar as exigências académicas com as exigências desportivas. Assim, o controlo pessoal sobre a gestão do tempo e dedicação a cada domínio de realização permite a percepção de que o tempo é suficiente para alcançar o sucesso, simultaneamente, nos dois domínios de realização. A percepção de capacidade para gerir o tempo entre as exigências dos dois domínios de realização é importante para uma combinação bem-sucedida da universidade com o desporto (Cosh & Tully, 2014).

Parecem, então, existir dois discursos conflituosos nos estudantes-atletas universitários: a vontade do profissionalismo desportivo e a prudência com o futuro após o fim da carreira desportiva, ou seja, a vontade de sacrifício do domínio académico para o sucesso desportivo imediato e a preocupação com o rendimento académico com vista ao futuro após o fim da carreira desportiva (Cosh & Tully, 2014). Porém, a partir do segundo ano na universidade revela-se, em geral, uma reorganização das prioridades e do quotidiano dos estudantes-atletas. Através da reformulação de objectivos desportivos e de estratégias mais eficazes de auto-regulação (como gestão do tempo e esforço), os estudantes-atletas aumentam o investimento académico sem lesar o comprometimento com os resultados desportivos, podendo ser capazes de atingir patamares de excelência em ambos os domínios de realização (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002).

Neste sentido, enfatizam-se dois importantes factores: a necessidade de gerir o tempo e de equilibrar as exigências desportivas e académicas. Parece haver consenso na literatura de que para se ser bem-sucedido nos dois domínios, os estudantes-atletas necessitam de saber gerir os seus compromisso académicos e desportivos. Embora não haja uma definição do "equilíbrio", a verdade é que não significa necessariamente igual investimento de tempo, esforço ou recursos

nos vários domínios (académico, desportivo e social) da sua vida. Encontrar o equilíbrio entras as várias exigências depende, então, de diversas características pessoais e contextuais. De entre os factores contextuais de equilíbrio salienta-se o apoio recebido, nomeadamente uma rede de pessoas dispostas a ajudar o estudante-atleta a lidar com as exigências de uma carreira dupla. Esta rede é constituída pelos pais, treinadores, colegas, *staff* académico e outro *staff* desportivo A proximidade entre o local de treinos e a universidade e a existência de horários académicos flexíveis são outros factores contextuais que contribuem para o sucesso de uma gestão entre exigências académicas e exigências desportivas (Aquilina, 2013).

De uma forma geral, os estudantes-atletas bem-sucedidos são "forçados" a saber gerir o seu tempo e tendem a ser mais organizados e disciplinados durante a época desportiva. Parece que as elevadas restrições temporais dos estudantes-atletas durante a época desportiva os obriga a um forte controlo e regulação do seu tempo em função das suas obrigações desportivas e académicas. Assim, o treino de competências de vida e de auto-regulação parece ser particularmente importante durante o primeiro ano na universidade, em que os alunos parecem lutar contra mudanças expressivas nas exigências académicas e desportivas (Miller & Kerr, 2002).

De forma a conseguirem corresponder às exigências do domínio académica e do domínio desportivo, os estudantes-atletas necessitam de desenvolver estratégias que os ajudem a estabelecer prioridades nas diversas fases das suas carreiras, facilitando a gestão das exigências académicas e desportivas. É, contudo, claro que estas estratégias não são iguais para todos os estudantes-atletas. As estratégias que melhor facilitam a conciliação do papel de estudante com o papel de atleta são contingentes às necessidades individuais, incluindo aspectos como a sua idade, as percepções individuais sobre os estudos e o desporto de elite e a fase da carreira desportiva e académica. Outros factores de influência são factores externos, como as exigências impostas pela universidade e pelo desporto que os atletas têm de cumprir (Aquilina, 2013).

Por fim, os desafios psicossociais associados à transição para a universidade envolvem, sobretudo, uma mudança nas relações pessoais. Uma vez que a "restrição social" tende a ser a forma de gestão de tempo mais utilizada pelos estudantes-atletas de forma a conseguirem gerir os compromissos desportivos e académicos, as amizades vão-se centrando cada vez mais no domínio desportivo. Dada a proximidade das realidades individuais, os estudantes-atletas tendem a passar mais tempo com outros estudantes-atletas (durante as aulas, treinos e competições), não

restando muitas oportunidades para fomentar relações com os seus pares não atletas, sendo que os colegas de equipa tendem a ser as primeiras amizades que se criam nesta nova fase: são o grupo de apoio imediato (Carodine *et al.*, 2001; Comeaux & Harrison, 2011; Gayles, 2009; Jolly, 2008; Watt, & Moore, 2001). Manifesta-se também uma mudança na relação com os pais que, mesmo que continuem a ser uma fonte importante de apoio, se tornam mais distantes, estimulando, assim, a sua independência (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002).

Assim, os estudantes-atletas percepcionam a transição para a universidade como um processo que começa muito tempo antes da mudança efectiva para a universidade, e não como um acontecimento isolado. O estudante-atleta bem-sucedido começa, nesta fase, a auto-monitorizar o seu rendimento, quer desportivo quer académico, a corrigir erros e a ajustar planos de realização. Ao mesmo tempo, o aumento da sua independência permite que melhore a sua capacidade para lidar com situações adversas e novos desafios que surjam. De facto, a capacidade de auto-regulação e a capacidade para lidar com novas e desafiantes situações parecem ser competências cruciais na transição para a universidade (MacNamara & Collins, 2010).

Como conclusão pode-se, então, dizer que os estudantes-atletas apresentam uma tendência para se focalizarem e dedicarem aos seus compromissos e responsabilidades desportivas podendo comprometer, principalmente durante o primeiro ano, o sucesso académico. Contudo, ao longo da sua progressão, e associado a boas competências de auto-regulação, os estudantes-atletas conseguem adquirir uma gestão adequada das suas exigências e compromissos, para um sucesso em ambos os domínios de realização. Apenas a sua vida social é aquela que permanece mais restrita para que as obrigações académicas e desportivas possam ser cumpridas e, dessa forma, atingirem o sucesso (Jonker, 2009, 2010a,b, 2011; Miller & Kerr, 2002; MacNamara & Collins, 2010; Toering *et al.*, 2009).

Um equilíbrio óptimo de uma carreira dual pressupõe, assim, uma combinação adequada das exigências desportivas com as exigências académicas, que favoreça a obtenção dos objectivos desportivos, dos objectivos académicos e a possibilidade de viver a vida pessoal e social de forma satisfatória e mantendo a saúde e o bem-estar. Por isso, é impossível manter uma focalização constante, e igual, no desporto e nos estudos pelo que uma gestão adequada entre os dois domínios deve envolver uma alternância na prioridade atribuída ao desporto e à universidade, dependendo das exigências imediatas de cada domínio. Ou seja, a alternância de prioridade

desportiva ou académica implica que é dado mais tempo ou são exercidos mais esforços às actividades de um domínio em detrimento de outro, sendo que as actividades do domínio não prioritário são mantidas num grau de controlo que possibilite um regresso rápido quando necessário (Stambulova, Engström, Franck, & Linnér, 2015).

Contrariamente ao que poderia ser esperado, de que os atletas de elite "suspendem" a sua vida em função do desporto, a conciliação do desporto com a universidade pode ser muito benéfica para os estudantes-atletas, desde que consigam conciliar as exigências dos dois domínios de realização: "the two careers were not simply mutually compatible but in fact mutually complementary" (Aquilina, 2013, p.389).

Transferência de competências mentais entre domínios de realização

Os estudantes-atletas dedicam muito do seu tempo e esforço ao desporto comprometendo, por vezes, o seu sucesso escolar/académico. Uma forma de superar este risco é através do desenvolvimento de competências transferíveis (Aquilina, 2013). O processo de transferência de competências era comummente descrito como a aplicação independente e imediata de conhecimentos e competências numa situação ou contexto de realização diferentes do contexto ou situação onde foram inicialmente aprendidos ou adquiridos (de Corte, 2003). Este processo foi designado de "transferência por aplicação directa", por Brandsford e Schwartz (1999), sendo posteriormente sugerida, também por estes autores, uma perspectiva de transferência centrada na preparação para aprendizagens futuras. Esta perspectiva defende, por sua vez, que o principal foco da transferência é a capacidade individual para aprender em novos contextos e com novas fontes de aprendizagem (ver de Corte, 2003).

O estudo científico sobre o processo de transferência de competências iniciou-se no século passado e, desde o seu início, este conceito tem-se revelado bastante controverso. Tal controvérsia parece assentar tanto nas diferentes definições do conceito apresentadas pelas diferentes escolas de psicologia – nível conceptual – como na dificuldade em avaliar a transferência de competências – controvérsia empírica – havendo, então, uma grande dificuldade numa definição consensual do conceito (de Corte, 2003).

As competências ou conhecimentos adquiridos, e transferidos, podem ser gerais, ou transversais, a diversos domínios de realização; ou podem ser específicos, ou restritos, de um determinado domínio. As competências gerais referem-se a competências que, quando aprendidas e aplicadas, são um apoio à aprendizagem e à realização de tarefas. São facilmente ensinadas e aprendidas e podem ser aplicadas em diversas tarefas e domínios de realização, promovendo a aprendizagem e o rendimento. São competências que não estão intimamente relacionadas a nenhum domínio de realização e podem, assim, ser aplicadas durante a aprendizagem ou realização em domínios de realização transversais. Incluem diversas estratégias de aprendizagem, de resolução de problemas, de pensamento criativo e de tomada de decisão. Entre elas encontram-se estratégias facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento da *expertise:* competências de auto-regulação, auto-controlo ou meta-cognição. Envolvem a monitorização, a avaliação e a adaptação não só de cognições, emoções e motivações, mas também do contexto em que se realiza a actividade, e operam indirectamente na resolução do problema ou situação (Perkins & Salomon, 1989; de Corte, 2003; Eccles & Feltovich, 2008). Embora lhes falte a eficiência e eficácia das competências específicas, as competências gerais são mais facilmente transferidas para novos domínios de realização, sendo, por isso, consideradas como "competências de vida" úteis (Eccles & Feltovich, 2008).

As competências gerais, ou competências psicológicas de apoio, por serem capazes de regular o "estado psicológico" individual, estimulam e potenciam a aprendizagem e o rendimento. Não operam directamente na resolução de problemas ou na execução de tarefas, mas favorecem o alcance e a manutenção de estados mentais adequados para a aprendizagem e a realização. De entre as diversas competências de apoio à aprendizagem destaca-se a visualização mental, o discurso interno adequado, a formulação de objectivos, as técnicas de relaxamento e as competências de planeamento, preparação e organização da aprendizagem e da realização. Diversos estudos têm demonstrado a importância destas competências na aprendizagem e realização. O recurso a estratégias de visualização mental, discurso interno, formulação de objectivos e de técnicas de relaxamento promovem a aprendizagem e a realização através da regulação e manutenção de processos de natureza cognitiva e motivacional adequados. As competências de planeamento, preparação e organização facilitam o rendimento através da regulação dos aspectos contextuais e do esforço associados à aprendizagem e à realização. Estas competências podem ser treinadas e transferidas e são comummente utilizadas pelos indivíduos

para melhorarem o seu rendimento em diversas actividades do quotidiano. Em algumas destas actividades, como na gestão, na indústria e no desporto, parece mesmo haver evidência de que estas competências podem ser ensinadas, aprendidas e praticadas de forma a serem refinadas e, assim, se tornarem mais eficazes. As competências psicológicas de apoio são eficazes em novas tarefas/aprendizagens pois não operam directamente sobre os elementos da tarefa e, por isso, não lhe são intrinsecamente relacionadas (Eccles & Feltovich, 2008).

As competências gerais não são, então, uma forma de conhecimento específico de um domínio nem operam da mesma forma em diferentes domínios de realização. As competências cognitivas gerais são ferramentas que permitem recuperar ou suportar conhecimento específico do domínio e aplica-lo de forma eficaz. A importância de conhecimentos ou estratégias gerais ou transversais é visível nos momentos em que os *experts* contactam com novos problemas ou situações: há uma tendência para aplicar conhecimentos ou estratégias de um domínio ou tarefa familiar que seja semelhante à nova tarefa ou domínio (Perkins & Salomon, 1989). Contudo, permanece a questão do que é mais importante: "o conhecimento geral de como pensar bem ou o conhecimento específico dos detalhes de um determinado domínio de realização?" (Perkins & Salomon, 1989, p.16).

As competências específicas, por sua vez, correspondem a competências de realização de uma tarefa própria e característica de um domínio de realização (Eccles & Feltovich, 2008). As competências, estratégias ou conhecimentos específicos de um domínio de realização, embora sejam fundamentais, não são suficientes para a obtenção de rendimentos superiores num domínio específico. Contudo, a sua importância é enfatizada por modelos de *expertise*: parece ser, de facto, o conhecimento específico das singularidades do domínio de realização, e a sua gradual melhoria, que permite o alcance de rendimentos superiores. As competências específicas de um domínio de realização são muito mais eficazes e eficientes do que as características gerais quando utilizadas no seu "domínio original". Ou seja, as competências específicas são mais eficazes no domínio onde são inicialmente aprendidas e treinadas, mas, por serem específicas apenas de um único domínio de realização são, à partida, de utilização limitada a outros domínios. É nestas situações que são úteis as competências gerais, pois permitem uma utilização num leque mais alargado de domínios (Eccles & Feltovich, 2008). "There are general cognitive skills, but they always function in contextualized ways" (Perkins & Salomon, 1989, p. 19).

Se as competências gerais podem ser transferidas e aplicadas em diversos domínios de realização, pois operam como suporte à aprendizagem e à realização, já as competências específicas dificilmente são transferíveis para outros domínios de realização devido à falta de similaridade entre as tarefas representativas de cade domínio (Eccles & Feltovich, 2008). A capacidade de transferência de competências específicas de um domínio de realização para outro parece ser restringida pela similaridade dos elementos representativos das tarefas dos dois domínios. Ou seja, se os domínios partilharem elementos semelhantes, então a transferência é mais provável. Caso os domínios de realização não possuam elementos semelhantes, então a transferência de competências é menos provável que ocorra (Eccles & Feltovich, 2008).

Estudos recentes (Goldstone & Day, 2012) parecem indicar que os estudantes, sob determinadas condições ou circunstâncias, podem transferir as suas competências entre diferentes domínios de realização sendo que, em alguns casos, essa transferência parece ser automática e espontânea. Porém, o processo de transferência de competências entre diferentes domínios de realização só é possível quando estão reunidas todas as condições necessárias para a sua transferência (Perkins & Salomon, 1989). De facto, entre domínios de realização pouco semelhantes essa transferência não parece ocorrer espontaneamente (Goldstone & Day, 2012).

O processo de transferência pressupõe a identificação do contexto de transferência e das suas semelhanças com outros contextos de realização, a selecção dos conhecimentos necessários ou adequados e a sua aplicação adequada. O processo de transferência de competências engloba, então, três etapas distintas: detecção, eleição e conexão. Inicialmente existe a percepção de uma oportunidade de transferência, onde o conhecimento do indivíduo é activado e capaz de ser transferido a outros domínios. De seguida é selecionada uma possível oportunidade de transferência e, por fim, são encontradas as relações significativas entre as aprendizagens iniciais e a situação de transferência. Em algumas situações, a transferência pode ser uma etapa problemática, uma vez que, para alguns domínios de realização, é difícil perceber a ligação entre os conhecimentos ou competências adquiridas e a sua possibilidade de aplicação, mesmo que à partida se identifique qual a competência ou conhecimento a aplicar (Goldstone & Day, 2012; Perkins & Salomon, 2012).

Estas três etapas não pressupõem uma associação consciente. O processo de transferência de competências tende a ocorrer, maioritariamente, de forma automática e

inconsciente, principalmente quando existe alguma prática frequente no domínio de realização (Perkins & Salomon, 2012). De facto, um estudo de Goldstone e Day (2011) parece demonstrar que quando é incentivada a tomada de consciência do processo de transferência o rendimento é prejudicado. A transferência de competências é, então, "a ampla utilização, produtiva e com suporte, de conhecimentos, competências e motivações adquiridas" (de Corte, 2003, p.143) em novos contextos e tarefas de aprendizagem e é, actualmente, considerada um objectivo fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas perspectivas sobre o processo de transferência de competências indicam que este processo ocorre porque o indivíduo é capaz de fazer a associação entre as duas situações e não devido à similaridade entre os diversos domínios de realização. Neste caso é enfatizada a capacidade individual de adaptar o conhecimento aprendido em vez da capacidade de, apenas, o aplicar. Goldstone e Day (2012) referem que os processos de transferência envolvem novas utilizações do conhecimento ou competências aprendidas e a capacidade de desenvolver novas perspectivas sobre situações ou competências familiares. Perkins e Salmon, (2012) salientam, também, a importância da motivação do indivíduo para o processo de transferência. Para além da necessidade cognitiva de reconhecimento de uma oportunidade de transferência de conhecimentos ou de competências, o indivíduo tem de estar predisposto para a efectuar (Perkins & Salmon, 2012). Assim, "a transferência pode ocorrer de várias formas se os aprendizes estiverem activamente envolvidos na interpretação de novas situações" (Goldstone & Day, 2012, p.151).

Especificamente em casos de expertise, o processo de transferência de competências pode resultar tanto da aplicação eficaz das competências ou conhecimentos durante momentos de aprendizagem ou de realização, como de alguma transferência directa ocorrida devido à semelhança de elementos entre os dois domínios. De acordo com a Teoria dos Elementos Idênticos (Eccles & Feltovich, 2008), a transferência de competências entre domínios de realização é possível porque estes partilham elementos comuns ou semelhantes. Assim, os experts tendem a focalizarem-se nos princípios subjacentes ao domínio em causa, agrupando as questões/problemas com base no pensamento analógico, da generalização e formação de conceitos. Pelo contrário, os novatos tendem a agrupar os problemas ou questões pelas suas características superficiais e a abordá-los com as rotinas processuais associadas a essas

características (Perkins & Salomon, 2012). De facto, os experts tendem a desenvolver um "raciocínio para a frente" (forward reasoning) que lhes permite antecipar situações através do reconhecimento de padrões, ao contrário dos novatos que possuem um "raciocínio para trás" (backward reasoning), caracterizado pela desconstrução de padrões e aplicação de regras "se... então" (Perkins & Salomon, 1989).

Eccles e Feltovich (2008) levantam questão se as competências psicológicas gerais são mais eficazes conforme os indivíduos se tornam mais competentes na tarefa. De uma forma geral, os experts têm demonstrado maior capacidade de desenvolvimento das suas competências psicológicas de apoio, em comparação com os novatos. Contudo, não é claro se isso se deve ao facto da melhoria de conhecimentos do domínio permitir que a competência seja aplicada com mais eficácia ou se a própria competência se tornou mais refinada através da sua prática e aplicação. O que é importante salientar é que, como refere Kalyuga (2009), "rendimentos superiores flexíveis ou adaptativos necessitam de competências, ou estratégias, cognitivas bem desenvolvidas, baseadas num elevado conhecimento, e de estratégias de controlo e de auto-regulação e de competências meta-cognitivas" (Kalyuga, 2009, p. 332).

A capacidade de transferência de competências pode ser promovida através do apoio instrutivo adequado e do controlo pessoal sobre o processo de aprendizagem. De facto, um importante propósito da instrução é a "facilitação do desenvolvimento de competências e de conhecimentos transferíveis, flexíveis e adaptativos, que podem ser aplicados em diferentes situações da vida real" (Kalyuga, 2009, p.332). A transferência de conhecimentos a novas situações, pelos alunos, pode ser facilitada por algumas técnicas específicas e validadas como, por exemplo, o "treino de pensamento flexível" (ver Goldstone & Day, 2012).

De acordo com de Corte (2003) existem cinco princípios fundamentais que devem ser seguidos para o desenvolvimento de poderosos ambientes de ensino-aprendizagem. Assim, os ambientes de aprendizagem devem:

- promover a utilização produtiva do conhecimento, competências e motivações que apoiam os processos construtivos de aprendizagem,
- promover a auto-regulação cognitiva e motivacional,
- promover o apoio sócio-cultural para a aprendizagem, como as interacções e colaborações com o contexto de aprendizagem,

- confrontar os estudantes com problemas ou questões desafiadoras com forte "significado pessoal" e com tarefas representativas do que podem vir a encontrar no futuro, e
- criar uma "cultura de sala de aula" que proporcione aos alunos a oportunidade de reflexão sobre os seus processos cognitivos e motivacionais durante a aprendizagem e a resolução de problemas.

De um modo geral, "quando os princípios gerais de pensamento são ensinados em conjunto com práticas de auto-monitorização e suas potenciais utilizações em outros contextos de realização, a transferência de competências tende a ocorrer" (Perkins & Salomon, 1989, p. 22).

Embora maioritariamente centrados no impacto da participação desportiva no rendimento académico em estudantes-atletas australianos de elite, Georgakis e colaboradores (2014), encontraram evidência para a existência e utilidade da transferência de competências entre os dois domínios de realização. Particularmente, os participantes do estudo reconheceram que competências como a capacidade de organização, de gestão de tempo e de "multi-tasking" são transferidas, e utilizadas com sucesso, do domínio desportivo para o domínio académico. Contudo, ainda é escassa a investigação sobre a possibilidade e utilidade da transferência de competências entre domínios de realização em estudantes-atletas, pelo que a sua generalização deve ser cuidadosa. Assim, novos estudos devem ser desenhados na tentativa de explorar se ocorre transferência de competências entre domínios de realização, especialmente entre o domínio académico e o domínio desportivo, em estudantes-atletas, e de saber quais as competências transferíveis e a sua utilidade e eficácia.

CAPÍTULO IV

Metodologia de Investigação Adoptada: *Design* Misto

Introdução

O estudo dos factores e características psicológicas associadas a desempenhos excepcionais em contextos de realização e desempenho (e.g., académico, desportivo) tem vindo a despertar uma crescente atenção e interesse por parte de teóricos, investigadores e práticos. Várias perspectivas teóricas e metodológicas foram desenvolvidas, sobretudo na última década, através da análise de variáveis da personalidade e de factores cognitivos, motivacionais e afectivos, associados a desempenhos superiores ou demonstrativos de excelência. Paralelamente às características e qualidades pessoais, o impacto da estrutura das actividades de prática, da qualidade dos ambientes de aprendizagem e treino, e das redes de apoio social e emocional no rendimento tem sido evidenciado na literatura (e.g., Araújo, 2010; Ericsson & Lehmann, 1996; Gould *et al.*, 2002; Holt & Dunn, 2004; Morgan & Giaccobi, 2006).

A literatura actual sugere abordagens diversificadas ao estudo da excelência em domínios específicos, incluindo modelos explicativos quer da sobredotação (*giftedness*) quer da *expertise (expert performance)* (ver Araújo, Almdeia, & Cruz, 2009; Ericsson & Lehmann, 1996; Gagné, 2007). A abordagem da "expert performance" (Ericsson *et al.*, 1993, 1996, 2007), enfatiza o papel das capacidades percepto-cognitivas e competências motoras, sugerindo que os *experts* não atingem o seu estatuto apenas com base em competências e aptidões de domínio geral, ou na experiência num determinado domínio, mas sim através da aquisição de competências específicas, "modificáveis e treináveis" através de prática deliberada e intensiva num domínio específico. A "regra" dos 10 anos de prática deliberada para que ocorram desempenhos superiores e excepcionais tem sido evidenciada em domínios como o desporto, música, artes ou medicina (e.g., MacNamara *et al.*, 2008; Williams & Ford, 2008). Daí, surge o crescente interesse pela análise dos processos motivacionais implicados na manutenção em actividades de prática deliberada e no envolvimento, ou na luta, por objectivos a longo prazo (e.g., Duckworth *et al.*, 2010; Jonker *et al.*, 2010a; Vallerand *et al.*, 2008). Outras perspectivas têm sugerido a importância das avaliações cognitivas, dos estados emocionais, da eficácia do coping e da regulação emocional, no "funcionamento" adaptado e no rendimento bem-sucedido, particularmente em situações críticas e sob pressão (Lazarus, 2000: Nicholls & Polman, 2007; Skinner & Brewer, 2004; Schutz *et al.*, 2004; Tamminem & Holt, 2010).

Mais recentemente, uma nova abordagem, ainda que pouco explorada no estudo da excelência, tem evidenciado o poder preditivo e a importância do auto-controlo no rendimento e no sucesso em contextos de realização, nomeadamente académicos (e.g., Duckworth *et al.*, 2010; Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Em suma, nestas abordagens, os *experts* são caracterizados como "excelentes reguladores emocionais e afectivos", pelos desempenhos superiores e pela eficácia das estratégias que utilizam em diferentes etapas do ciclo de realização, por contraponto às perspectivas anteriores que os conceptualizam mais como "excelentes tomadores de decisões".

Objectivos do estudo

Tendo em conta a importância dada pelas diferentes abordagens anteriormente referidas ao papel de factores pessoais e de factores contextuais nos desempenhos excelentes, torna-se evidente sua a natureza dinâmica, sugerindo a complexidade e multidimensionalidade do conceito de excelência. Apesar dos reconhecidos avanços na investigação da excelência e do rendimento *expert*, algumas limitações e/ou questões permanecem ainda em aberto. Por exemplo, não é ainda clara a transferência destas competências de um domínio específico para outro, permanecendo esta questão ainda em debate (Ericsson & Williams, 2007; Voss, Kramer, Basak, Prakash, & Roberts, 2009).

Globalmente, pretende-se com este trabalho contribuir para a clarificação do conceito de excelência no contexto desportivo e académico e para a melhor compreensão dos modelos teóricos que explicam os aspectos comuns e as especificidades dos contextos de desempenho dos participantes (desporto e universidade).

Mais especificamente, este estudo pretende:

a) identificar as características psicológicas que melhor caracterizam e diferenciam estudantes-atletas excelentes de não-excelentes;
b) identificar os melhores preditores cognitivos, motivacionais, regulatórios e de personalidade de rendimentos académicos e desportivos;
c) entender os percursos de estudantes-atletas de excelência, identificando os seus principais obstáculos e desafios;

d) identificar as principais fontes e tipos de apoio ao longo do percurso académico e desportivo de excelência;
e) identificar as competências psicológicas que podem ser transferidas entre os dois domínios de realização e a sua importância no sucesso de estudantes-atletas universitários.

Metodologia de investigação adoptada

Tendo em conta que a simples utilização de um único método de avaliação poderá apresentar algumas limitações, a utilização de diferentes metodologias de investigação no mesmo estudo será uma mais-valia na produção e reunião de resultados. Iniciada com Campbell e Fiske (1959) e Jick (1979) com a utilização de múltiplos métodos na avaliação de traços psicológicos, a triangulação de fontes de informação corresponde, então, à convergência de dados quantitativos e dados qualitativos na análise de um determinado fenómeno (ver Creswell, 2003).

Dentro das metodologias mistas de investigação, Creswell (2003) diferencia três procedimentos distintos na recolha de dados. Quando uma metodologia é utilizada para expandir os dados obtidos com outra metodologia estão a ser implementados procedimentos sequenciais. Por sua vez, de forma a conseguir uma análise mais profunda do fenómeno, os procedimentos simultâneos referem-se aos procedimentos que recorrem à utilização simultânea das duas metodologias de investigação. Ou seja, os dados quantitativos e os dados qualitativos são recolhidos ao mesmo tempo. Por fim, os procedimentos transformativos pressupõem a utilização de um racional teórico específico e providenciam uma estrutura de base para os tópicos em análise, para as metodologias de recolha de dados, e para a sua análise. Os procedimentos transformativos podem englobar tanto metodologias sequenciais como metodologias simultâneas.

De entre as diversas modalidades de recolha de dados em metodologias mistas (estratégias sequencias exploratórias, estratégias sequencias explanatórias, estratégias sequenciais transformativas, entre outras), no presente estudo optámos por uma estratégia sequencial exploratória. Esta é a metodologia mais simples de todas as metodologias mistas. O seu objectivo prende-se, por norma, com o recurso à análise qualitativa para apoiar a explicação e interpretação dos dados quantitativos. A recolha de dados inicia-se com a recolha e análise de dados quantitativos e só depois se inicia a recolha e análise dos dados qualitativos. Os dados

obtidos das duas recolhas são integrados na fase de interpretação dos resultados. Sendo uma estratégia simples de implementar e com fases de recolha de dados sequenciais bem definidas, é uma metodologia fácil de analisar e relatar. A principal fragilidade desta metodologia prende-se com o tempo necessário para a sua implementação, principalmente se as duas fases tiverem a mesma importância no estudo, uma vez que esta metodologia de investigação necessita de extensos períodos de recolha de dados, de extensos períodos de análise de dados quer quantitativos quer qualitativos, e que o investigador esteja familiarizado com ambas as metodologias de investigação (Creswell, 2003).

Na procura de satisfazer os objectivos a que nos propomos, e tendo em consideração as sugestões de Creswell (2003) decidimos reccorer à utilização de duas estratégias distintas de investigação. Começamos por utilizar uma metodologia quantitativa de investigação, através da qual procuramos caracterizar os estudantes-atletas universitários nacionais e a diferenciação entre grupos de excelentes e de não excelentes. De seguida recorremos a uma metodologia qualitativa para entender percursos, percepções e necessidades de estudantes-atletas de excelência. No fim, os resultados obtidos são integrados numa discussão geral que pretende uma reflexão sobre os resultados e as suas implicações teóricas e práticas no desenvolvimento e acompanhamento de estudantes-atletas de excelência.

CAPÍTULO V

ESTUDO I – Características e competências psicológicas de estudantes-atletas universitários nacionais

Objectivos

Especificamente neste estudo pretende-se:

a) identificar as características psicológicas que melhor diferenciam estudantes-atletas excelentes de não-excelentes;
b) identificar os melhores preditores cognitivos, motivacionais, regulatórios e de personalidade de rendimentos académicos e desportivos;
c) identificar quais as competências psicológicas que podem ser transferidas entre os dois domínios de realização, e a sua importância no sucesso de estudantes-atletas universitários.

Metodologia

Participantes

No presente estudo participaram um total de 356 estudantes-atletas universitários (44,1% sexo feminino, 54,8% sexo masculino), com idades compreendidas entre 18 e 37 anos (M = 21,62; DP = 3.10) contactados através dos clubes ou das universidades que representavam a nível competitivo.

Os participantes representam um total de 15 modalidades, 8 modalidades colectivas (andebol, basquetebol, hóquei em patins, futsal, voleibol, futebol 11, corfebol e rugby; N = 254, 71,35%) e 7 modalidades individuais (judo, remo, atletismo, canoagem, bodyboard, escalada e ténis; N = 90; 25,28%). Inscritos num total de 25 Universidades ou Institutos de Ensino Superior, em aproximadamente 90 cursos, 257 estavam inscritos no primeiro ciclo do ensino superior, 74 estavam inscritos no segundo ciclo do ensino superior e 4 estavam inscritos no terceiro ciclo do ensino superior. A tabela 3 apresenta, detalhadamente, mais informações sócio-demográficas dos participantes.

Tabela 3 Estatísticas descritivas das características socio-demográficas dos participantes

	N	*%*	*M*	*DP*	Valor mínimo	Valor máximo
Idade			21,62	3,10	18	37
Sexo Masculino	195	54,8%				
Sexo Feminino	157	44,1%				
Média de acesso ao ensino superior			14,88	1,74	10	19,20
Média de acesso ao curso actual			14,33	1,87	10	19,20
Média do curso até ao momento			13,43	1,51	10	18,30
Ano						
1º ano	77	21,6%				
2º ano	85	23,8%				
3º ano	95	26,6%				
Pós-graduação	78	21,8%				
Unidades curriculares em atraso			1,5	2,23	0	12
Desportos colectivos	254	71,35%				
Desportos individuais	90	25,28%				
Nº de internacionalizações pelo clube			5,40	13,76	0	72
Nº de internacionalizações pela universidade			1,20	5,34	0	70
Idade de início da prática da modalidade			12,20	4,48	2	33
Escalão competitivo						
Juvenil	2	0,6%				
Júnior	30	8,4%				
Sénior	236	66,3%				
Nível competitivo actual						
Regional	62	17,4%				
Nacional	174	48,9%				
Profissional	17	4,8%				

Procedimento

Os participantes foram contactados pessoalmente ou através dos seus treinadores. Antes de concordarem na participação, os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo, assim como da natureza voluntária e anónima da sua participação, após a qual preencheram um consentimento informado da sua participação. Tendo por base as recomendações de vários autores (e.g., Martens *et al.*, 1990; Smith *et al.*, 1990) as instruções dadas procuraram, em todas as sessões de administração, minimizar potenciais efeitos da desejabilidade social e reforçar a honestidade e sinceridade nas respostas, através de indicações expressas de não haver "respostas correctas ou incorrectas" (ver Cruz & Viana, 1996).

Foi administrado aos participantes um protocolo de avaliação que incluía medidas de traço de características e processos psicológicos e também alguns indicadores de rendimento

académico e desportivo. O preenchimento do protocolo demorava, em média, cerca de 40 minutos a ser preenchido. Os participantes tinham a hipótese de preencher o protocolo no momento em que lhes foi entregue ou de preencherem posteriormente e entregar ao investigador assim que preenchido. Todos os participantes receberam o protocolo dentro de um envelope, possível de ser selado, de forma a manter a confidencialidade a anonimato dos dados.

Os dados foram analisados com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics 22.*

Instrumentos

De acordo com os objectivos traçados para o presente estudo, foi selecionado um conjunto de medidas de auto-relato relativas a características ou processos cognitivos e motivacionais, assim como algumas medidas disposicionais de personalidade e de processos auto-regulatórios. Alguns dos instrumentos utilizados neste estudo estavam previamente adaptados e validados para a população portuguesa: a *Escala de Avaliação Cognitiva da Competição – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio,* desenvolvida por Cruz (1996b); *Brief* COPE traduzida e adaptada para língua portuguesa por Dias, Cruz e Fonseca (2009), o *Inventário de Personalidade* – NEO-PI-R, adaptado para português por Lima e Simões (2000b), e a *Escala Breve de Auto-Controlo*, adaptada por Sofia e Cruz (2015b). Contudo, as restantes medidas utilizadas foram traduzidas e adaptadas para língua portuguesa, pelo que foram analisadas as suas estruturas factoriais, assim como a sua validade interna.

As medidas utilizadas diferenciam-se em medidas específicas de um (ou ambos) os domínios de realização e medidas transversais a todos os domínios de realização. Todos os instrumentos utilizados, assim como as suas características psicométricas neste estudo, são descritos de seguida.

Medidas de domínio geral

Positividade

O movimento da psicologia positiva, nas últimas décadas, tem demonstrado um evidente impacto em diversas esferas da psicologia, nomeadamente no interesse pelas "características positivas" do funcionamento humano, através da identificação dos principais indicadores de funcionamento óptimo. A confiança no futuro, a tendência para avaliar a vida com optimismo e a sensação de bem-estar e de satisfação com a vida são aspectos centrais na psicologia positiva e que se caracterizam por um factor comum: a orientação ou pensamento positivo ou, mais frequentemente designado, positividade.

A positividade indica um modo bastante generalizado de ver e encarar a realidade de forma positiva e que influencia a forma como são experienciados os acontecimentos de vida. Diversos estudos têm demonstrado a sua associação e predição de medidas de depressão, afectos positivos e negativos, índices de saúde entre outros. Numa perspectiva desenvolvimental, a positividade é importante, e necessária, no crescimento e desenvolvimento do indivíduo, na forma como lida e supera adversidades, e na forma como encara o envelhecimento (Caprara *et al.*, 2012).

O desenvolvimento da *Escala de Positividade – Epos* (Caprara *et al.*, 2012), baseado nas escalas de auto-estima, optimismo e bem-estar existentes, pretendeu a avaliação directa, e mais breve, da positividade (em vez de uma avaliação indirecta através dos outros três construtos). Esta escala pretende avaliar a visão positiva do próprio, da sua vida e do seu futuro, assim como a confiança nos outros. Constituída por 8 itens (e.g.: *"Eu olho para o futuro com esperança e entusiasmo"*), respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, 1 = Discordo fortemente a 5 = Concordo fortemente, a escala avalia a relação dos indivíduos consigo mesmos, a confiança no futuro, a confiança nos outros e a satisfação com a vida. Os scores totais calculam-se através da soma dos itens sendo que valores mais elevados traduzem-se em maior tendência para ver o mundo, a vida e os outros de forma positiva.

No presente estudo, a Análise Factorial Exploratória confirma a existência de um único factor (KMO = .78; $X^2(28)$ = 383,79; p < .001). Embora o item 6 tenha uma baixa saturação,

optou-se pela sua inclusão na escala uma vez que o valor de fiabilidade da escala se mantinha, ainda assim, elevado (ver tabela 12).

Tabela 4 Escala de Positividade – Análise Factorial Exploratória com extração do eixo principal com rotação oblimin

Itens		h^2
1	.60	.35
2	.66	.44
3	.42	.18
4	.80	.64
5	.80	.65
6	-.08	.01
7	.80	.65
8	.74	.55
Valor próprio	3,46	
% de variância	43,19%	

Positividade α = .76 Estudo original (Caprara *et al.*, 2012) α =.75

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	5	3,75	0,89	.41	.72
2	1	5	3,80	0,81	.50	.70
3	1	5	3,89	0,85	.31	.74
4	1	5	3,76	0,84	.64	.67
5	1	5	3,83	0,71	.56	.67
6	1	5	3,13	0,97	.05	.81
7	1	5	3,97	0,78	.55	.67
8	1	5	3.87	0,86	.52	.69

Conscienciosidade FFI

Originalmente, ao longo de décadas e depois de muitas propostas sobre o estudo da personalidade, surge uma estrutura de personalidade baseada em cinco factores que abrangem a maioria dos traços de personalidade. A organização dos traços de personalidade em cinco dimensões gerais distintas deu origem ao modelo *Big Five* da personalidade. Este modelo considera os traços de personalidade como construtos indispensáveis ao estudo da personalidade e das diferenças individuais (Lima e Simões, 2000a). O modelo sugere, então, a compreensão da personalidade do indivíduo com base em cinco grandes factores: neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade. Todos os factores são avaliados num contínuo de elevada a baixa presença desse domínio na personalidade do indivíduo. Cada factor

é, como referido anteriormente, constituído por seis facetas que descriminam esse domínio de personalidade. Embora exista alguma ambiguidade na sua interpretação e utilização, este modelo tem provado ser uma teoria útil na compreensão e explicação da personalidade.

Com base neste modelo de personalidade foi desenvolvido, por Costa e McCrae (1992) o *Inventário de Personalidade - NEO-PI*. Na sua versão revista (NEO-PI-R), adaptada para português por Lima e Simões (2000b), o instrumento é constituído por 240 itens, que avaliam as 5 dimensões e 30 facetas descritas no modelo Big Five. Os itens são respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, 0 = Discordo fortemente a 4 = Concordo fortemente. Esta escala está validada para sujeitos com mais de 17 anos e o score de cada faceta é obtido pela soma dos seus itens e o score total do domínio é calculado pela soma do score de cada faceta. Valores mais elevados indicam maior presença do factor (Lima e Simões, 2000b).

Na sua versão reduzida – *FFI* (Magalhães, Salgueira, Gonzalez, Costa, Costa, Costa, & Pedroso-Lima, 2014) o instrumento é constituído por 60 itens, retirados da escala original. Para efeitos do presente estudo foi apenas avaliada a sub-escala de conscienciosidade, num total de 12 itens (e.g.: *"Sou bastante capaz de organizar o meu tempo de maneira a fazer as coisas dentro do prazo"*). Na validação para português a sub-escala de conscienciosidade apresenta um índice de fiabilidade de .81 e no presente estudo apresenta um índice de fiabilidade de .66 (ver tabela 6).

Tabela 5 FFI – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade

Conscienciosidade α =.66

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	4	2,91	0,92	.38	.55
2	1	4	2,70	0,90	.35	.56
3	1	4	1,89	1,14	.10	.62
4	1	4	3,06	0,74	.44	.55
5	1	4	2,93	0,80	.46	.54
6	1	4	2,26	1,08	.13	.61
7	1	4	2,83	0,81	.32	.57
8	1	4	3,37	0,74	.38	.56
9	1	4	1,56	1,26	.22	.59
10	1	4	2,77	0,82	.38	.56
11	1	4	1,49	1,14	-.02	.64
12	1	4	2,97	0,74	.23	.58

Auto-Controlo

A capacidade humana de exercer auto-controlo é, certamente, uma das adaptações mais poderosas e benéficas da mente humana (Tangney *et al.*, 2004). A capacidade de alterar respostas pessoais habituais e automáticas, sejam elas pensamentos, comportamentos ou emoções, adaptando-as a padrões ideais, valores, expectativas morais e/ou sociais, com vista aos objectivos traçados a longo prazo é designada de auto-controlo (Baumeister *et al.*, 2007). Central ao conceito de auto-controlo está a capacidade de substituir ou mudar de respostas internas, bem como interromper tendências comportamentais indesejadas. Desta forma, o auto-controlo deve contribuir para uma melhor qualidade de vida em diferentes domínios (Tangey *et al.*, 2004).

Desenvolvida inicialmente por Tangey e colaboradores (2004), a *Escala de Auto-Controlo* (EAC), testada e aplicada em diferentes contextos de realização (como o académico ou social, ver Finkenaner, Engels, & Baumeister, 2005), pretende avaliar "a capacidade das pessoas para controlarem os seus impulsos, alterarem as suas emoções e pensamentos e interromperem tendências comportamentais indesejadas" (Finkenauer *et al.*, 2005, p.61).

Na sua versão original a escala era constituída por 93 itens, baseados na literatura existente, que incluíam todas as dimensões do auto-controlo, incluindo controlo sobre pensamentos, emoções, impulsos, regulação do rendimento e fim de hábitos. Contudo, através de metodologias empíricas e de "raciocínio", a escala foi reduzida a 36 itens. A eliminação de itens teve como critérios as baixas correlações "item-total", itens duplicados e itens que demonstraram diferenças substanciais entre géneros.

Desta forma, a EAC é constituída por 36 itens, respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, 1 = Nada a 5 = Muito. Alguns exemplos de itens são "*Eu sou bom a resistir a tentações*" e "*Faço certas coisas que são más para mim, se forem divertidas*". Esta escala permite extrair um *score* total de auto-controlo (calculado através da soma de todos os itens) que varia entre um mínimo de 36 e um máximo de 144. A sua versão reduzida é constituídas por 13 itens, retirados dos 36 itens originais, e o score total pode variar entre um mínimo de 13 e um máximo de 65 pontos. Valores mais elevados nesta escala reflectem, assim, níveis superiores de auto-controlo.

Na adaptação para língua portuguesa, e em especial com população desportiva, a análise estrutural revela a necessidade de "deixar cair" um item, item 6 da escala original (Sofia & Cruz,

2015b). Desta forma, a presente escala é constituída por 12 itens, em que o score total da escala varia entre um mínimo de 12 e um máximo de 60 pontos. No presente estudo a escala apresenta um índice de fiabilidade de .77 (ver tabela 7).

Tabela 6 Escala de Auto-Controlo – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade.

Auto-controlo α = . 77

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	5	3,33	1,08	.24	.76
2	1	5	3,51	1,27	.33	.75
3	1	5	2,92	1,03	.45	.74
4	1	5	2,46	1,02	.47	.74
5	1	5	3,56	1,07	.53	.73
7	1	5	3,25	1,22	.29	.76
8	1	5	3,33	0,97	.43	.74
9	1	5	3,27	1,12	.55	.73
10	1	5	3,20	1,07	.44	.74
11	1	5	3,79	0,91	.26	.76
12	1	5	3,53	1,05	.52	.73
13	1	5	3,37	1,01	.39	.75

Persistência e Perseverança

O esforço persistente e a perseverança perante desafios ou objectivos exigentes têm sido indicadas como características fundamentais para o alcance de resultados superiores (Duckworth *et al.*, 2007). Duckworth e seus colaboradores (2007) definem o conceito de persistência como um traço de perseverança e paixão por objectivos a longo-prazo. Segundo estes autores é a capacidade de trabalho árduo perante desafios e de manter o esforço e o interesse ao longo do tempo, e apesar do fracasso ou adversidades, que permite que uns indivíduos conquistem mais do que outros com as mesmas capacidades. Assim, a persistência tem demonstrado ser um preditor significativo de desempenhos superiores.

Desta forma, para avaliação do traço de perseverança e persistência dos indivíduos foi desenvolvido por Duckworth e seus colaboradores (2007) uma medida de avaliação: *Grit Scale*. Inicialmente construída com 27 itens que abrangiam o conceito de persistência, este instrumento de avaliação pretendia captar as atitudes e comportamentos associados a indivíduos com elevados desempenhos. Os itens pretendiam ser válidos tanto para jovens como para adultos e não se cingirem a nenhum domínio específico de realização. A escala possuía dois factores: um factor

relativo à capacidade e manutenção do esforço persistente e outro relativo à consistência de interesses ao longo do tempo. Esta escala mostrou ser uma medida mais eficaz na avaliação do traço de persistência por objectivos a longo-prazo.

Dadas as elevadas correlações item-total em alguns itens, os baixos coeficientes de confiança interna e a análise redundância e simplicidade de vocabulário, foram retirados 15 itens à escala original, ficando a escala constituída por 12 itens, cada sub-escala constituída por 6 itens. Duckworth e Quinn (2009) redefiniram a escala criando uma versão reduzida constituída por 8 itens e que confirma a existência de dois factores: Consistência do Interesse (4 itens; e.g.: *"Por vezes novas ideias e novos projectos distraem-me de outros anteriores"*) e Perseverança do Esforço (4 itens, e.g.: *"Os contratempos e obstáculos não me desencorajam"*). Os itens das escalas são respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, 1= Nada parecido comigo a 5 = Muito parecido comigo, e o valor de cada sub-escala é calculado através da média dos seus itens.

A Análise Factorial Exploratória, no presente estudo indica a existência de dois factores (*KMO* = .78, X^2 (28) = 322,94, p < .001), semelhantes à escala original: um factor relativo à Consistência do Interesse e outro relativo à Perseverança do Esforço (ver tabela 9). A sub-escala de Consistência do Interesse apresenta valores de .77 de fiabilidade e a sub-escala de Perseverança do Esforço apresenta valores de .70 de fiabilidade.

Tabela 7 Escala de Perseverança – Análise factorial Exploratória com extração de componentes principais com rotação varimax

Itens	Factores		h^2
	I	II	
1	.71		.56
3	.80		.65
5	.79		.63
6	.63		.52
2		.62	.39
4		.79	.69
7		.64	.48
8		.71	.65
Valor próprio	3,41	1,16	
% de variância	42,59%	14,53%	57,12%

Factor I - Consistência do Interesse α = .77 Estudo original (Duckwort & Quinn, 2009) α =.73 - .79

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	5	2,82	1,02	.56	.72
3	1	5	2,70	0,95	.61	.69
5	1	5	2,94	0,90	.56	.72
6	1	5	2,53	0,91	.54	.72

Factor II - Perseverança do esforço α = .70 Estudo original (Duckwort & Quinn, 2009) α =.60 - .78

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
2	1	5	3,60	0,90	.29	.75
4	1	5	3,77	0,84	.59	.54
7	1	5	3,54	0,84	.46	.63
8	1	5	3,70	0,69	.61	.56

Estratégias de Confronto

Saber gerir situações potencialmente stressantes é uma característica fundamental de atletas excelentes (Sagar, Lavalle e Spray, 2009). A incapacidade de lidar com situações stressantes é um dos factores significativos na incapacidade de muitos atletas em renderem ao seu melhor nível. É, portanto, aceite que todos os atletas devem ser capazes de lidar com situações stressantes não apenas para conseguirem uma boa prestação desportiva, como para tornarem a sua experiência desportiva numa experiência significativa e positiva (Nicholls & Polman, 2007). Assim, coping é a capacidade de alterar pensamentos e comportamentos utilizados para gerir exigências internas ou externas específicas de uma relação indivíduo-meio que é avaliada como stressante.

Desenvolvido originalmente por Carver, Scheier e Weintraub (1989), o COPE é uma medida de avaliação de diversas estratégias de confronto relevantes. Este instrumento composto por 15 escalas é formado por um total de 60 itens. Contudo, e uma vez que investigações demonstraram a necessidade de um instrumento de avaliação mais breve, foi desenvolvido o *Brief*COPE (Carver, 1997).

Este instrumento engloba 14 escalas, cada uma referente a um conteúdo conceptual específico, num total de 28 itens (e.g. *"Procuro agir no sentido de melhorar a situação"*), respondidos numa escala tipo Lickert de 4 pontos, 1 = Nunca utilizo esta estratégia a 4 = Utilizo muitas vezes esta estratégia. Na sua versão reduzida, as escalas sofreram ligeiras alterações: duas

escalas foram excluídas, três escalas foram ligeiramente reformuladas e foi adicionada uma nova escala – auto-culpabilização. Assim, o questionário abrange as seguintes escalas:

1. Auto-distracção: fazer coisas para não pensar no stressor
2. Confronto activo: agir e fazer esforços para eliminar ou lidar com o stressor
3. Negação: tentativa de rejeitar a realidade do evento stressante
4. Apoio emocional: conseguir simpatia ou apoio emocional de alguém
5. Apoio instrumental: procurar assistência, informação ou conselhos sobre o que fazer
6. Desinvestimento comportamental: desistir ou retirar esforços da tentativa de atingir o objectivo com o qual o stressor está a interferir
7. Ventilação de emoções: tendência para focalizar no stressor, exprimindo os sentimentos negativos resultantes da situação
8. Reavaliação positiva: tirar o "melhor partido" da situação, vendo-a a uma "luz mais favorável"
9. Planeamento: pensar na forma de confrontar o stressor, planear os esforços de confronto activo
10. Humor: recorrer ao humor ou brincadeiras
11. Religião: recorrer a apoio ou conforto espiritual e/ou religioso
12. Auto-culpabilização: criticar-se a si próprio pela responsabilidade na situação
13. Consumo de álcool ou drogas: utilizar e consumir álcool e/ou drogas
14. Aceitação da realidade: conformar-se com a situação em que se encontra

Este questionário inclui algumas respostas que se esperam serem disfuncionais e outras que se espera serem funcionais. Inclui, também, dois pares de tendências bipolares opostas. Este instrumento indica a tendência de utilização destas estratégias e pode ser utilizado num formato de resposta disposicional (estilo confronto), em que as instruções podem ser no sentido do participante se recordar de que forma é que, normalmente, responde a acontecimentos e/ou situações stressantes (Carver, 1997).

Uma vez que a escala já foi previamente traduzida e validada para a população portuguesa (Dias *et al*, 2009), no presente estudo utilizamos a sua estrutura original e calculamos os coeficientes de fiabilidade para cada sub-escala. Os valores de *alpha* variam entre .31 e .89 (ver tabela 5). Embora algumas escalas apresentem coeficientes baixos de fiabilidade, tal sucede com

alguma frequência devido ao baixo número de itens que compõem a sub-escala. Contudo, uma vez que a sub-escala foi anteriormente validada para uma amostra semelhante (Dias *et al.*, 2009), a sua estrutura origina será mantida neste estudo.

Tabela 8 BriefCOPE – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade

Auto-distracção α = .47 Estudo original[1] α =.71 Estudo de validação[2] α =.48

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	4	2,52	0,93	.31	.
19	1	4	1,61	0,81	.31	.

Confronto activo α = .55 Estudo original[1] α =.68 Estudo de validação[2] α =.41

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
2	1	4	3,07	0,67	.38	.
7	1	4	3,23	0,71	.38	.

Negação α = .59 Estudo original[1] α =.54 Estudo de validação[2] α =.55

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
3	1	4	2,36	0,92	.42	.
8	1	4	2,02	0,92	.42	.

Apoio social α = .65 Estudo original[1] α =.71 Estudo de validação[2] α =.80

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
5	1	4	2,80	0,88	.48	.
15	1	4	2,95	0,79	.48	.

Apoio instrumental α = .67 Estudo original[1] α =.64 Estudo de validação[2] α =.73

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
10	1	4	3,02	0,79	.50	.
23	1	4	2,92	0,75	.50	.

Desinvestimento comportamental α = .81 Estudo original[1] α =.65 Estudo de validação[2] α =.75

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
6	1	4	1,88	0,87	.68	.
16	1	4	1,91	0,89	.68	.

Ventilação de emoções α = .31 Estudo original[1] α =.50 Estudo de validação[2] α =.32

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
9	1	4	2,75	0,91	.18	.
21	1	4	2,67	0,81	.18	.

Reavaliação positiva α = .71 Estudo original[1] α =.64 Estudo de validação[2] α =.65

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
12	1	4	3,02	0,56	.55	.
17	1	4	3,04	0,54	.55	.

Planeamento α = .53 Estudo original[1] α =.73 Estudo de validação[2] α =.55

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
14	1	4	3,09	0,70	.36	.
25	1	4	3,03	0,71	.36	.

Humor α = .73 Estudo original[1] α =.73 Estudo de validação[2] α =.82

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
18	1	4	3,03	0,84	.57	.
28	1	4	2,80	0,86	.57	.

Religião α = .79 Estudo original[1] α =.82 Estudo de validação[2] α =.76

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
22	1	4	1,96	1,03	.65	.
27	1	4	2,06	1,04	.65	.

Auto-culpabilização α = .42 Estudo original[1] α =.69 Estudo de validação[2] α =.66

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
13	1	4	2,93	0,81	.26	.
26	1	4	2,63	0,81	.26	.

Uso de substâncias α = .89 Estudo original[1] α =.90 Estudo de validação[2] α =.73

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
4	1	4	1,75	0,95	.80	.
11	1	4	1,67	0,95	.80	.

Aceitação da realidade α = .65 Estudo original[1] α =.57 Estudo de validação[2] α =.57

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
20	1	4	3,01	0,69	.49	.
24	1	4	2,98	0,67	.49	.

1 – Carver, 1997 2 – Dias, Cruz, Fonseca, 2009

Medidas específicas do domínio académico

Paixão pela actividade

A necessidade de inserção em actividades de prática deliberada para o alcance de rendimentos excelentes (Ericsson *et al.*, 1993) leva à questão de quais os factores psicológicos que permitem a manutenção intensa e persistente nessas actividades. Neste sentido, a paixão foi identificada como a fonte de energia subjacente ao esforço persistente. Ela é a base da persistência e dedicação numa actividade (Vallerand *et al.*, 2007). Paixão é, então "uma forte inclinação para uma actividade que os indivíduos gostam (ou amam), que definem como importante, e para a qual investem tempo e energia" (Vallerand *et al.*, 2003, 2006). O aspecto de valorização da actividade é de maior relevância, visto ser o aspecto diferenciador entre actividades apaixonantes de outras actividades interessantes para o indivíduo (Mageau *et al.*, 2009).

Pretendendo explorar as bases da persistência e dedicação ao domínio de realização, foi utilizada a *Escala de Paixão,* de Vallerand e colabradores (2003). Na sua versão original, a escala era constituída por 34 itens definidos pelos autores e que se referiam à definição dos dois tipos de paixão. A Dimensão Obsessiva da paixão enfatiza uma perspectiva passiva, na qual o indivíduo se sente compelido a realizar a actividade e que lhe ocupa demasiado tempo da sua vida e experiencia conflito com outras dimensões da sua vida. Por outro lado, a Dimensão Harmoniosa da paixão enfatiza uma perspectiva em que o indivíduo tem controlo sobre a realização da actividade, permitindo um comprometimento total com a actividade e em conciliação com outras dimensões da sua vida. Depois de um estudo exploratório de validação da escala, foram retirados itens que apresentavam baixa saturação ou que saturassem nas duas dimensões da escala. Assim, a escala final é constituída por 14 itens, 7 dos quais avaliam a Dimensão Obsessiva da Paixão (e.g.: *"Tenho dificuldades em controlar o meu impulso para fazer a minha actividade"*), e outros 7 itens avaliam a Dimensão Harmoniosa de Paixão (e.g.: *"A minha actividade está bem integrada na minha vida"*). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos (1 = Discordo totalmente até 7 = Concordo totalmente) em que *scores* mais elevados reflectem maior presença dessa dimensão.

Tal como no estudo original, no presente estudo a Análise Factorial Exploratória revela a existência de dois factores (*KMO* = .74; $X^2(66) = 567{,}17$; $p < .001$): Paixão Harmoniosa e Paixão

Obsessiva. Os valores de fiabilidade variam entre .77 para a sub-escala de Paixão Obsessiva e .83 para a sub-escala de Paixão Harmoniosa (ver tabela 10).

Tabela 9 Escala de Paixão – Análise Factorial Exploratória com extracção de componentes principais com rotação oblimin

Itens	Factores		h^2
	I	II	
1	.63		.42
3	.73		.44
5	.66		.46
6	.71		.39
8	.80		.53
10	.75		.48
2		.53	.43
4		.74	.47
7		.65	.46
9		.69	.50
11		.80	.55
12		.63	.35
Valor próprio	3,35	2,92	
% de variância	28,21%	24,10%	52,31%

Factor I - Paixão harmoniosa α =.83 Estudo original (Bélanger *et al.*, 2012) α =.76

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	7	5,04	1,43	.50	.82
3	1	7	4,92	1,23	.64	.78
5	1	7	4,61	1,19	.54	.80
6	1	7	5,14	1,28	.57	.80
8	1	7	5,00	1,17	.66	.78
10	1	7	4,83	1,25	.64	.78

Factor II - Paixão obsessiva a α =.77 Estudo original (Bélanger *et al.*, 2012) α =.81

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
2	1	7	3,73	1,46	.35	.77
4	1	7	3,64	1,46	.56	.72
7	1	7	3,67	1,57	.49	.74
9	1	7	3,55	1,80	.52	.73
11	1	7	3,41	1,54	.68	.69
12	1	7	3,36	1,63	.46	.74

Medidas específicas do domínio desportivo

Avaliação Cognitiva da Competição

A avaliação cognitiva de um acontecimento refere-se à atribuição de significado ao que está a acontecer, em relação ao bem-estar pessoal. O modelo cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991) defende que as avaliações cognitivas são essenciais para a resposta emocional numa determinada situação. É a avaliação que determina a emoção a ser experienciada e que modula a forma de lidar com a emoção e a situação que lhe deu origem (Lazarus, 2000). A interpretação de um acontecimento, como desafiador ou ameaçador, é resultado da avaliação das exigências da situação e dos recursos existentes para a enfrentar. As situações são percebidas como um desafio se os recursos existentes superam as exigências da situação e esta é encarada como uma oportunidade de crescimento pessoal, mestria e com ganhos positivos. Pelo contrário, a situação é percebida como uma ameaça se houver antecipação de incapacidade para gerir as exigências da situação e de perigo para os objectivos pessoais traçados (Cruz & Barbosa, 1998).

Desta forma, recorreu-se à *Escala de Avaliação Cognitiva da Competição – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio* (EACC-PA/PD), para avaliar o estilo geral de avaliação cognitiva primária dos participantes; ou seja, avalia "o que está em jogo" na situação, na perspectiva de cada participante e que os leva a experienciarem *stress* e ansiedade. A EACC-PA/PD foi desenvolvida para o contexto desportivo em Portugal por Cruz (1996b) e validada em diversos estudos nacionais, indicando boas propriedades psicométricas (Cruz, 1996b; Dias *et al.*, 2009, 2010, 2012; Sofia & Cruz, 2015a) e é uma adaptação de instrumentos similares desenvolvidos e aplicados por Lazarus e colaboradores noutros contextos aplicados (Folkman *et al.*, 1986; Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984).

Pode ser aplicada na versão traço, em que se pede aos atletas para indicarem até que ponto cada afirmação se aplica ao seu caso, de uma forma geral, ou, na versão estado, em relação a uma competição em particular.

Esta escala inclui 16 itens, respondidos, cada um deles, numa escala de *Likert* de 5 pontos, 1=Não se aplica, a 5=Aplica-se muito, dispondo-se por duas sub-escalas: Percepção de Ameaça (11 itens) e Percepção de Desafio (5 itens). Os scores totais são calculados através da soma dos itens de cada sub-escala. Os *scores* mais elevados da sub-escala de Percepção de Ameaça reflectem a tendência para percepcionar a competição desportiva como mais ameaçadora

ou para percepcionar níveis mais elevados de ameaça ao ego, à auto-estima e ao bem-estar pessoal, gerados pela competição (*"Penso que posso não ter o rendimento que quero ou que pretendo ter"*). Por sua vez, *scores* mais elevados na sub-escala de Percepção de Desafio reflectem uma tendência para percepcionar a competição como uma oportunidade benéfica para os objectivos pessoais, bem-estar e auto-estima, para demonstrar competências ou obter ganhos (*"Vou procurar testar completamente os limites das minhas competências e capacidades"*). Uma vantagem adicional desta escala é o facto de permitir, através da análise item a item, analisar quais os aspectos que são percepcionados como mais desafiadores ou como mais ameaçadores na competição desportiva e, consequentemente, quais as principais fontes de stress e ansiedade na competição desportiva.

No presente estudo, as duas sub-escalas apresentam índices de fiabilidade adequados: a sub-escala de Perceção de Ameaça e a sub-escala de Percepção de Desafio apresentam coeficientes de fiabilidade de .84 e .78, respectivamente (ver tabela 4).

Tabela 10 Escala de Avaliação Cognitiva da Competição – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio (EACC-PA/PD) – Coeficientes alpha (α) de fiabilidade

Factor I - Percepção de Ameaça α = .84

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	5	3,14	1,10	.40	.82
2	1	5	3,13	1,05	.50	.82
4	1	5	2,66	1,08	.52	.82
6	1	5	3,06	1,01	.63	.81
8	1	5	2,54	1,04	.46	.82
10	1	5	3,48	1,02	.54	.82
12	1	5	2,96	1,07	.59	.81
13	1	5	3,06	1,08	.54	.82
14	1	5	3,12	1,04	.61	.81
15	1	5	3,37	1,20	.37	.83
16	1	5	2,33	1,13	.39	.83

Factor II - Percepção de Desafio α = .78

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
3	1	5	3,63	1,00	.54	.76
5	1	5	3,75	1,05	.74	.68
7	1	5	3,94	0,81	.46	.78
9	1	5	3,62	0,82	.43	.79
11	1	5	3,70	0,84	.68	.71

Perfeccionismo

Uma medida de avaliação do perfeccionismo, na sua multidimensionalidade, foi avançada por Frost e colaboradores (1990, ver Dunn *et al.*, 2002). Esta medida é constituída por 35 itens e pretende avaliar seis dimensões do perfeccionismo: preocupação com os erros, padrões pessoais de realização, expectativas parentais, críticas parentais, dúvidas sobre as acções e organização. Contudo, na adaptação do instrumento para o contexto desportivo, com base em resultados empíricos, psicométricos e de relevância do seu conteúdo, as dimensões de dúvidas sobre as acções e organização foram retiradas. No entando, foram adicionados 8 itens associados a novas dimensões do perfeccionismo relativas ao contexto de competição desportiva (as expectativas e críticas do treinador) decisão derivada de um estudo de Gould e colaboradores (1996; ver Dunn *et al.*, 2002) sobre perfeccionismo e *burnout* em tenistas, cujos resultados mostraram que a pressão e as expectativas não realistas dos treinadores contribuem para estados de *burnout* em jovens tenistas. Desta forma, os autores sugeriram um novo instrumento de avaliação das dimensões perfecionistas: a Escala Multidimensional do Perfeccionismo no Desporto (Dunn *et al.*, 2002, 2006).

Recentemente, Gotwals e colaboradores (2010) sugeriram que fossem adicionadas ao instrumento as duas dimensões anteriormente retiradas: dúvidas sobre as acções e organização. Assim, oferecem uma versão revista do Sport- MPS, o Sport-MPS-2. Esta escala engloba 42 itens distribuídos por 6 sub-escalas: Padrões Pessoais (7 itens, e.g.: *"No desporto, detesto ser outra coisa que não o(a) melhor naquilo que faço"*), Preocupação com os Erros (8 itens, e.g.: *"Se eu falhar nas "performances"/desempenhos desportivos, sinto-me como uma pessoa falhada"*), Pressão Parental Percebida (9 itens, e.g.: *"Os meus pais gostariam que eu tivesse níveis de desempenho no desporto que eu acho extremamente exigentes para mim"*), Pressão do Treinador (6 itens, e.g.*: "Para o meu treinador, só os rendimentos e prestações excepcionais é que são suficientemente bons"*), Dúvidas Sobre as Acções (6 itens, e.g.: *"Geralmente sinto-me inseguro(a) porque não sei se a minha formação desportiva me prepara eficazmente para competições"*) e Organização (6 itens, e.g.: *"Eu tenho e sigo uma rotina pré-definida antes das minhas prestações competitivas"*). Os autores referem que a dimensão de organização tem funções potencialmente adaptativas, enquanto a dimensão de dúvidas sobre as acções tem um potencial desadaptativo para o atleta. Os itens são, igualmente, respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, 1 =

Discordo Totalmente a 5 = Concordo. Os *scores* totais de cada sub-escala são calculado através da média das respostas obtidas e os *scores* mais elevados correspondem a níveis de perfeccionismo mais elevados, para cada dimensão (Gotwals & Dunn, 2009; Gotwals *et al.*, 2010).

No presente estudo, a Análise Factorial Exploratória confirma a existência de seis factores (*KMO* = .92; X^2 (861) = 6816,91; $p < .001$): Percepção de pressão parental, colegas e outros; Organização; Preocupação com os erros; Dúvidas sobre as acções; Percepção de pressão do treinador e Padrões pessoais. Contrariamente à escala original, na escala utilizada neste estudo foi retirado o item 22 por baixa saturação (<.30). Também os itens que constituem as sub-escalas diferenciam da escala original, nomeadamente as sub-escalas de Padrões Pessoais, Preocupação com os erros e Pressão parental, de colegas e outros. No caso específico da sub-escala de Pressão parental, de colegas e outros, o nome da sub-escala difere em relação ao nome da escala original (Percepção de pressão parental) pois engloba, além dos itens correspondestes à pressão parental, 5 itens correspondentes à percepção de pressão por colegas ou por outras fontes de pressão (e.g.: "Se eu não render bem em todas as competições, sinto que as pessoas não me respeitarão como atleta."). Todas as sub-escalas calculadas no presente estudo apresentam valores de fiabilidade iguais ou superiores a .63 (ver tabela 11).

Tabela 11 Escala Multidmensional de Perfeccionismo no Desporto – Análise Factorial Exploratória com extração do eixo principal com rotação oblimim

	Factores						*h2*
	I	II	III	IV	V	VI	
SMPS4	.62						.51
SMPS7	.53						.37
SMPS11	.68						.62
SMPS15	.67						.53
SMPS16	.43						.35
SMPS19	.75						.67
SMPS23	.40						.29
SMPS25	.74						.65
SMPS28	.39						.30
SMPS29	.75						.58
SMPS32	.39						.46
SMPS38	.71						.60
SMPS39	.43						.43
SMPS40	.63						.51
SMPS5		.84					.67
SMPS9		.85					.74
SMPS18		.80					.63
SMPS27		.77					.64
SMPS34		.62					.54
SMPS41		.58					.58
SMPS1			.38				.20
SMPS2			.67				.49
SMPS10			.62				.43
SMPS17			.42				.46
SMPS24			.45				.30
SMPS42			.48				.33
SMPS3				.55			.40
SMPS12				.56			.48
SMPS14				.62			.42
SMPS20				.60			.46
SMPS31				.68			.58
SMPS37				.44			.42
SMPS6					-.65		.43
SMPS13					-.76		.64
SMPS26					-.58		.39
SMPS30					-.46		.44
SMPS35					-.50		.43
SMPS8						-.32	.33
SMPS21						-.30	.33
SMPS33						-.39	.42
SMPS35						-.32	.33
Valor próprio	9.88	3.81	2.48	1.28	1.10	.82	
% de variância	24,09%	9,29%	6,04%	3,13%	2,67%	2,01%	47,23%

Factor I - Percepção de pressão parental, colegas e outros α = .91

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
4	1	5	1,85	1,03	.65	.90
7	1	5	2,44	1,31	.45	.91
11	1	5	2,07	1,11	.72	.90
15	1	5	1,91	1,07	.68	.90
16	1	5	1,92	1,18	.52	.91
19	1	5	2,41	1,10	.64	.90
23	1	5	2,40	1,02	.45	.91
25	1	5	1,97	1,11	.74	.90
28	1	5	2,45	1,13	.49	.91
29	1	5	2,11	1,17	.70	.90
32	1	5	2,49	1,10	.57	.91
38	1	5	1,96	1,09	.72	.90
39	1	5	2,26	1,10	.58	.91
40	1	5	2,14	1,24	.66	.90

Factor II - Organização α = .89

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
5	1	5	2,97	1,20	.74	.87
9	1	5	2,92	1,21	.78	.86
18	1	5	3,00	1,14	.76	.87
27	1	5	3,08	1,18	.74	.87
34	1	5	2,76	1,09	.66	.88
41	1	5	3,011	1,03	.60	.89

Factor III - Preocupação com os erros α = .71

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	5	3,85	1,07	.31	.71
2	1	5	2,99	1,17	.49	.65
10	1	5	2,85	1,13	.51	.65
17	1	5	3,66	1,03	.40	.68
24	1	5	3,30	1,03	.45	.67
42	1	5	3,36	1,11	.48	.66

Factor IV - Dúvidas sobre as acções α = .81

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
3	1	5	2,72	1,18	.50	.80
12	1	5	2,72	1.05	.59	.78
14	1	5	2,72	1,16	.57	.78
20	1	5	2,64	1,08	.63	.77
31	1	5	2,54	1,07	.69	.76
37	1	5	2,62	1,04	.46	.81

Factor V - Percepção de pressão do treinador α = .76

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
6	1	5	2,67	1,16	.54	.72
13	1	5	2,58	1,16	.62	.68
26	1	5	2,46	1,08	.56	.71
30	1	5	3,31	1,11	.41	.76
35	1	5	2,55	1,15	.52	.72

Factor VI - Padrões pessoais α = .63

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
8	1	5	3,44	1,10	.42	.56
21	1	5	3,41	1,01	.39	.57
33	1	5	3,05	1,07	.51	.49
36	1	5	2,72	1,04	.33	.62

Medida específica dos domínios académico e desportivo

Percepção de importância e de competência

Assim, para avaliar as percepções comparativas de estudantes-atletas entre a sua competência percebida na escola e no desporto, ou a medida em que o sucesso é mais importante no domínio académico ou no domínio desportivo recorreu-se, neste estudo ao *Questionário de Percepções da Escola e do Desporto (QPED)* desenvolvida por Dunn e colaboradores (2012).

Constituída por 12 itens, a escala avalia as duas dimensões: Percepção de Competência *("Eu tenho maior capacidade como atleta do que como estudante")* e Percepção de Importância *("Ser bem-sucedido(a) no desporto dá-me uma maior satisfação do que ser bem-sucedido(a) na universidade")*, para o domínio desportivo e para o domínio académico. A percepção de importância refere-se ao "valor que o indivíduo atribui a uma tarefa ou aos resultados dentro de um domínio específico, ou ao próprio domínio de realização" (Dunn *et al.*, 2012, pp. 749), enquanto a percepção de competência corresponde a uma "crença do indivíduo na sua capacidade para ter sucesso num domínio, ou área, de realização" (Dunn *et al.*, 2012, pp. 749).

Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, 1 = Discordo totalmente, 4 = Não concordo nem discordo, a 7 = Concordo totalmente. O score de cada sub-escala é obtido através da média dos itens que a constituem. Em ambas as sub-escalas, um score total > 4 corresponde a uma orientação para o desporto e um score < 4 corresponde a uma orientação para a universidade. Scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.

No presente estudo a Análise Factorial Exploratória (ver tabela 8) indica a existência de dois factores: Percepção de Competência e Percepção de Importância (*KMO* = .80, X^2 (66) =

525,08, $p < .001$). Análises de fiabilidade indicam valores de *alpha* de .80 para o factor de Percepção de Importância e de .72 para o factor de Percepção de Competência.

Tabela 12 Questionário de Percepções da Escola e do Desporto (QPED) – Análise Factorial Exploratória com extração de eixo principal com rotação oblimim

Itens	Factores		h^2
	I	II	
2	.44		.35
3	.64		.40
5	.50		.39
7	.72		.48
9	.75		.50
11	.67		.43
1		.53	.44
4		.36	.20
6		.55	.43
8		.79	.45
10		.49	.32
12		.57	.30
Valor próprio	2,88	2,32	
% de variância	32,26%	16,10%	48,36%

Factor I - Percepção de importância α = .80 Estudo original (Dunn *et al.*, 2012) α =.84

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
2	1	7	3,05	1,64	.45	.79
3	1	7	3,55	1,47	.56	.76
5	1	7	4,01	1,48	.54	.77
7	1	7	3,21	1,50	.66	.74
9	1	7	3,67	1,42	.55	.77
11	1	7	3,53	1,40	.56	.76

Factor II - Percepção de competência α = .72 Estudo original (Dunn *et al.*,, 2012) α =.84

Itens	*Min*	*Max*	*M*	*DP*	*ritc*	α (se item eliminado)
1	1	7	4,20	1,38	.51	.66
4	1	7	4,22	1,34	.22	.74
6	1	7	4,35	1,58	.55	.65
8	1	7	4,34	1,21	.61	.64
10	1	7	4,14	1,43	.29	.68
12	1	7	4,54	1,31	.21	.70

Resultados

Estatísticas descritivas

Antes de se iniciarem as análises em função dos objectivos traçados, foram calculadas as estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados (ver tabela 13). De entre os dados obtidos salientamos os seguintes resultados:

- Dada a forma de cotação e interpretação do *Questionário de Percepções da Escola e do Desporto* (QPED), podemos sugerir que embora na presente amostra os valores médios se encontrem muito próximos do ponto de corte (4), indicando semelhante percepção de importância e competência ao desporto e à universidade, os participantes tendem a apresentar maior percepção de competência no desporto mas a atribuir maior importância à universidade;

- De entre as sub-escalas de perfeccionismo no desporto, percebemos que a amostra deste estudo tende a definir elevados padrões de rendimento e a apresentar preocupação com os erros cometidos;

- Relativamente à paixão por actividades académicas, os participantes tendem a revelar maior paixão harmoniosa, do que obsessiva, por estas actividades;

- Nas competências de coping utilizadas perante situações stressantes, salienta-se o recurso mais frequente a estratégias de confronto activo, reavaliação positiva da situação, aceitação da realidade e procura de apoio instrumental; por outro lado, entre as estratégias menos utilizadas encontra-se o uso de substâncias e o desinvestimento.

Tabela 13 Estatísticas descritivas dos instrumentos utilizados

Escala	*N*	*M*	*DP*	*Min - Max*
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade				
Percepção de Competência	356	4,18	0,96	1,00 – 7,00
Percepção de Importância	356	3,45	1,03	1,00 – 6, 33
Auto-controlo	335	39,97	6,94	24,00 – 60,00
Positividade	354	3,65	0,58	2,13 – 5, 00
Perfeccionismo no desporto				
Pressão parental, colegas e outros	356	2,19	0,77	1,00 – 4,36
Organização	356	2,98	0,92	1,00 – 5,00
Preocupação com os erros	356	3,33	0,69	1,33 – 5,00
Dúvidas sobre as acções	356	2,66	0,79	1,00 – 5,00
Pressão do treinador	356	2,72	0,81	1,00 – 5,00
Padrões pessoais	356	3,16	0,73	1,00 – 5,00
Conscienciosidade	339	32,53	6,43	14,00 – 48,00
Avaliação Cognitiva da Competição				
Percepção de Ameaça	351	33,32	7,32	11,00 – 52,00
Percepção de Desafio	353	18,48	3,41	8,00 – 25,00
Persistência				
Consistência do Interesse	353	3,25	0,75	1,25 – 5,00
Perseverança do Esforço	353	3,63	0,61	1,75 – 5,00
Paixão por actividades académicas				
Paixão Obsessiva	353	3,61	1,14	1,00 – 6,67
Paixão Harmoniosa	353	4,99	0,96	2,67 – 7,00
Competência de Coping				
Auto-distracção	348	5,13	1,41	2,00 – 8,00
Confronto Activo	350	6,28	1,15	3,00 – 8,00
Negação	349	4,37	1,55	2,00 – 8,00
Apoio Emocional	348	5,75	1,44	2,00 – 8,00
Apoio Instrumental	350	5,94	1,33	2,00 – 8,00
Desinvestimento	351	3,79	1,62	2,00 – 8,00
Ventilação	350	5,41	1,32	2,00 – 8,00
Reavaliação Positiva	352	6,07	1,31	2,00 – 8,00
Planeamento	349	6,12	1,16	2,00 – 8,00
Humor	350	5,83	1,51	2,00 – 8,00
Religião	350	4,02	1,88	2,00 – 8,00
Auto-culpabilização	351	5,56	1,29	2,00 – 8,00
Uso de Substâncias	350	3,43	1,80	2,00 – 8,00
Aceitação da Realidade	349	5,99	1,17	2,00 – 8,00

Relações entre as variáveis em estudo

As tabelas 14 e 15 apresentam os coeficientes de correlação de Pearson entre as variáveis em estudo. Foram realizadas análises separadas entre as escalas de domínio geral e as escalas específicas de domínio (no Anexo I são apresentadas todas as correlações entre todas as variáveis em estudo).

Nas relações entes variáveis específicas de domínio salientam-se as relações positivas entre paixão obsessiva e as dimensões de organização (r = .27) e padrões pessoais de rendimento no desporto (r =. 19). Salienta-se, também, a relação positiva entre a percepção de desafio no desporto e a dimensão harmoniosa por actividades académicas (r = .29) e entre a percepção de ameaça no desporto e a dimensão obsessiva por actividades académicas (r =.32).

Maior percepção de importância para o desporto associa-se a várias dimensãoes de perfeccionismo no desporto: a maior pressão parental, de colegas e outros (r = .19), maior pressão sentida do treinador (r = .11), mais organização (r = .13) e a mais preocupação com os erros (r = .16). Maior percepção de competência associa-se positivamente como a maiores índices de percepção de ameaça (r = .20) e de desafio no desporto(r = .14). Por sua vez, maior percepção de competência no desporto parece associar-se a padrões de rendimento desportivo mais elevados (r = .23), mais organização (r = .21) e a maior percepção de ameaça no desporto (r = .17). Pelo contrário, maior percepção de importância ou de competência para a universidade, não apresentaram qualquer relação significativa com variáveis específicas do domínio académico.

Relativamente às relações entre competências gerais, salientamos as relações positivas entre as estratégias de coping de confronto activo com a consistência do interesse (r = .16), a persistência do esforço (r = .33), o auto-controlo (r = . 22), a conscienciosidade (r = . 34) e a positividade. Estratégias de reavaliação positiva associam-se positivamente com a persistência do esforço (r = .26), a conscienciosidade (r = .22) e a positividade (r = .27). Estratégias de planeamento associam-se positivamente à persistência do esforço (r = .23), auto-controlo (r = .22), conscienciosidade (r = .31) e positividade (r = .21). Por fim, salientam-se as realções negativas entre as estratégias de desinvestimento e a consistência do interesse (r = -.39), a persistência do esforço (r = -.31), o auto-controlo (r = -.37), a conscienciosidade (r = -.32) e a positividade (r = -.32).

Tabela 14 Correlações de Pearson entre instrumentos de domínio geral

	1.1	1.2	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8	5.9	5.10	5.11	5.12	5.13	5.14
1. Perseverança																			
1.1 Consistência interesse	——																		
1.2. Persistência do esforço	.36***	——																	
2. Auto-controlo	.45***	.52***	——																
3. NEO-FFI – conscienciosidade	.48***	.65***	.65***	———															
4. Positividade	.29***	.41***	.36***	.42***	———														
5.Competência de Coping																			
5.1. Auto-distracção	-.28***	-.03	-.15**	-.01	-.13*	——													
5.2. Confronto Activo	.16**	.33***	.22***	.34***	.25***	.15**	——												
5.3 Negação	-.26***	-.05	-.19**	-.12*	-.16**	.32***	-.16**	——											
5.4 Apoio Emocional	.00	.11*	.04	.14**	.15**	.18**	.24***	.13*	———										
5.5. Apoio Instrumental	-.05	.07	-.05	.07	.13*	.24***	.19***	.14**	.67***	——									
5.6. Desinvestimento	-.39***	-.31***	-.37***	-.32***	-.32***	.23***	-.41***	.52***	.04	.08	——								
5.7. Ventilação	-.09	.10	-.11*	.08	.07	.29***	.29***	.29***	.32***	.38***	.07	——							
5.8. Reavaliação Positiva	.11*	.26***	.10	.22***	.27***	.06	.43***	-.07	.26***	.22***	-.15**	.29***	——						
5.9. Planeamento	.10	.23***	.22***	.31***	.21***	.15**	.40***	-.08	.22***	.18**	-.17**	.32***	.31***	——					
5.10. Humor	-.08	.07	-.15**	-.05	.12*	.12*	.20***	.05	.13*	.22***	.05	.24***	.47***	.15**	——				
5.11. Religião	-.12*	-.05	-.08	-.02	-.04	.21***	-.22***	.43***	.11	.18**	.45***	.16**	-.07	.03	.14**	———			
5.12. Auto-culpabilização	-.11*	-.03	-.09	.01	-.14**	.24***	.16**	.28***	.17**	.16**	.13*	.34***	.05	.24***	.08	.16**	——		
5.13. Uso de Substâncias	-.23***	-.14**	-.39***	-.27***	-.16**	.16**	-.29***	.44***	.06	.09	.57***	.13*	-.05	-.12*	.09	.44***	.10	——	
5.14. Aceitação da Realidade	.12*	.12**	.09	.22***	.18**	.11*	.34***	-.12*	.16**	.17**	-.19***	.25***	.35***	.35***	.30***	-.01	.18**	-.08	——

Tabela 15 Correlações de Pearson entre instrumentos específicos do domínio de realização

	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	4.1	4.2
1. Paixão por actividades académicas												
1.1 Paixão Harmoniosa	—											
1.2. Paixão Obsessiva	.07	—										
2. Perfeccionismo no desporto												
2.1. Pressão parental, de colegas e outros	-.31***	.46***	—									
2.2. Organização	.02	.27***	.38***	—								
2.3. Preocupação com os erros	.14**	.06	.19***	.28***	—							
2.4. Dúvidas sobre as acções	-.21***	.24***	.49***	.09	.27***	—						
2.5. Pressão do treinador	-.15**	.22***	.48***	.30***	.33***	.39***	—					
2. 6 Padrões pessoais	-.01	.19***	.39***	.47***	.51***	.17**	.38***	—				
3. Avaliação cognitiva competição desportiva												
3.1. Percepção desafio	.29***	.03	-.02	.34***	.42***	-.03	.16**	.40***	—			
3.2. Percepção de ameaça	.02	.32***	.43***	.23***	.44***	.42***	.34***	.29***	.41***	—		
4. Percepções de competência e importância no desporto e na universidade												
4.1. Percepção de competência	-.09	-.01	.07	.21***	.14*	-.05	.08	.23***	-.03	.17**	—	
4.2. Percepção de importância	-.05	.08	.19***	.13*	.16**	.07	.11*	.15**	.14**	.20***	.41***	—

Diferenças de género nas variáveis em estudo

Para todas as variáveis em estudo foram avaliadas possíveis diferenças de género. Para tal, foram realizadas MANOVAs separadas para as variáveis de rendimento académico, rendimento desportivo, competências psicológicas gerais e competências psicológicas específicas do domínio de realização. Os resultados obtidos são apresentados de seguida.

Diferenças de género em variáveis de rendimento académico e desportivo

Relativamente às diferenças de rendimento, foram efectuadas duas MANOVAS separadas: um teste de diferenças em relação aos critérios académicos e um teste de diferenças em relação aos critérios desportivos. Os resultados obtidos (ver tabelas 16 e 17) indicam a existência de um efeito significativo do género nas características de excelência académica (*Wilks' λ* = 0,859; F (6,178) = 4,884, $p < .001$). Especificamente, o sexo feminino apresenta maiores notas de acesso ao ensino superior (F (1, 183) = 6,71, $p < .05$), melhor média do último ano lectivo (F (1, 183) = 7,89, $p < .01$), melhor média geral do curso até ao momento (F (1, 183) = 8,59, $p < .01$), menos unidades curriculares em atraso (F (1, 183) = 16,67, $p < .001$) e mais horas de estudo semanais (F (1, 183) = 5,81, $p < .01$) do que o sexo masculino.

Por sua vez, os critérios de excelência desportivos não demonstraram um efeito significativo do género (*Wilks' λ* = 0,950; F(5,159) = 1,658, $p = .148$). Contudo foram encontradas diferenças significativas em relação ao número de internacionalizações pelo clube (F (1, 163) = 7,61, $p < .01$) e ao número médio de internacionalizações por ano (F (1, 163) = 6,12, $p < .05$), em que o sexo masculino tende a apresentar mais internacionalizações, pelo clube e em média anual, do que o sexo feminino.

Tabela 16 MANOVA - Diferenças de género em variáveis de rendimento académico

Escala	Feminino (N = 80)		Masculino (N = 105)		*F*(1,183)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Nota acesso ao ensino superior	15,36	1,87	14,69	1,64	6,71*
Média último ano lectivo	14,26	1,89	13,38	1,86	7,89**
Média geral do curso até ao momento	13,96	1,56	13,28	1,49	8,59**
Número unidades curriculares em atraso	0,83	1,86	2,20	2,54	16,67***
Número médio de horas de estudo por semana	8,77	8,67	6,15	6,15	5,81**

(*Wilks'* λ = 0,859; F(6,178) = 4,884, p < .001).

Tabela 17 MANOVA - Diferenças de género em variáveis de rendimento desportivo

Escala	Feminino (N = 68)		Masculino (N = 97)		*F*(1,163)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Número de anos de prática federada	7,76	3,79	8,76	4,63	2,15
Número de internacionalizações pelo clube	2,18	6,22	8,24	17,34	7,61**
Número de internacionalizações pela universidade	0,31	0,92	1,12	7,22	0,86
Número médio de competições nacionais por ano	18,54	16,82	20,89	17,37	0,75
Número médio de competições internacionais por ano	0,47	1,15	1,87	4,55	6,12*

(*Wilks'* λ = 0,950; F(5,159) = 1,658, p = .148).

Diferenças de género nas competências psicológicas gerais

Relativamente ás competências de domínio geral, foi entrado um efeito significativo do género (*Wilks'* λ = 0,846; F (19,277) = 2,66, p < .001). Especificamente, foram encontradas diferenças significativas univariadas na consistência do interesse (F (1, 295) = 5,51, p < .05), auto-controlo (F(1, 295) = 4,99, p < .05), conscienciosidade (F(1, 295) = 13,96, p < .001) e nas estratégias de coping de confronto activo (F(1, 295) = 8,84, p < .01) e uso de substâncias (F(1, 295) = 7,41, p < .01). De forma geral, o sexo feminino tende a apresentar maiores índices de consistência do interesse ao longo do tempo, de auto-controlo, de conscienciosidade e de confronto activo e, por outro lado, de menores índices de uso de substâncias do que o sexo masculino (ver tabela 18).

Tabela 18 MANOVA - Diferenças de género nas competências de domínio geral

Escala	Feminino (N = 139)		Masculino (N = 158)		*F* (1,295)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3.38	0,73	3,18	0,75	5,51*
Perseverança do Esforço	3,71	0,64	3,60	0,61	2,03
Auto-controlo	41,19	6,46	39,37	7,46	4,99*
Positividade	3,63	0,59	3,68	0,59	0,65
Conscienciosidade	34,31	6,06	31,55	6,59	13,96***
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,14	1,48	5,07	1,37	0,20
Confronto Activo	6,54	1,04	6,16	1,18	8,84**
Negação	4,27	1,57	4,34	1,60	0,17
Apoio Emocional	5,91	1,46	5,60	1,42	3,33
Apoio Instrumental	6,04	1,31	5,76	1,40	3,22
Desinvestimento	3,55	1,50	3,80	1,65	1,85
Ventilação	5,50	1,32	5,28	1,34	1,98
Reavaliação Positiva	6,23	1,31	5,94	1,30	3,76
Planeamento	6,18	1,21	6,113	1,14	0,15
Humor	5,71	1,56	5,89	1,51	1,10
Religião	3,70	1,76	4,11	1,90	3,68
Auto-culpabilização	5,42	1,17	5,62	1,38	1,84
Uso de Substâncias	2,99	1,54	3,52	1,80	7,41**
Aceitação da Realidade	6,03	1,09	5,97	1,19	0,21

(*Wilks'* λ = 0,846; F (19,277) = 2,66, p < .001)

Diferenças de género nas competências psicológicas específicas

As competências psicológicas específicas de domínio de realização apresentam um efeito significativo do género (*Wilks'* λ = 0,86; F (15,322) = 3,48, p < .001). Estas diferenças são representadas por diferenças significativas na pressão parental, de colegas e outros (F (1, 336) = 19,94, p < .001), na organização (F (1, 336) = 10,08, p < .01), nos padrões pessoais de rendimento (F (1, 336) = 13,37, p < .001), na paixão obsessiva (F (1, 336) = 7,40, p < .01) e harmoniosa por actividades académicas (F (1, 336) = 5,50, p < .05). Tendencialmente, o sexo masculino tende a apresentar menores índices de organização, e de paixão harmoniosa por actividades académicas e, por outro lado, a apresentar maiores índices de percepção de pressão parental, de colegas e outros, de elevados padrões pessoais de rendimento e de paixão obsessiva pelas actividades académicas, comparativamente ao género feminino (ver tabela 19).

Tabela 19 MANOVA - Diferenças de género nas competências específicas de domínio

Escala	Feminino (N = 155)		Masculino (N = 183)		*F* (1,336)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,08	0,88	4,26	1,03	3,01
Percepção de Importância	3,32	1,02	3,54	1,04	3,82
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	1,98	0,71	2,34	0,77	19,94***
Organização	2,79	0,93	2,34	0,77	10,08**
Preocupação com os erros	3,33	0,73	3,35	0,68	0,10
Dúvidas sobre as acções	2,66	0,84	2,66	0,76	0,02
Pressão treinador	2,64	0,81	2,78	0,81	2,41
Padrões pessoais	3,02	0,72	3,30	0,70	13,37***
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	33,71	7,00	33,14	7,52	0,51
Percepção de Desafio	18,46	3,31	18,62	3,43	0,19
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,41	1,10	3,74	1,16	7,40**
Paixão Harmoniosa	5,13	0,95	4,89	0,97	5,50*

*(*Wilks' $\lambda = 0,86$; F *(15,322) = 3,48,* p $< .001$*). NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Diferenças entre grupos extremos de características de excelência

De entre todas as variáveis de rendimento analisadas, foram selecionadas quatro variáveis, duas referentes ao rendimento académico e duas referentes ao rendimento desportivo, que teriam maior importância na discriminação de grupos de excelência:

- Nota de acesso ao ensino superior;
- Média geral do curso até ao momento;
- Número de internacionalizações pelo clube;
- Número de anos de prática da modalidade.

Para estes critérios de excelência foram criados grupos extremos de pertença ao grupo, com base no percentil 25 e no percentil 75. Para cada critério de excelência foram identificadas as diferenças nas competências psicológicas gerais e específicas do domínio de realização entre os grupos. De seguida, foram analisadas quais dessas competências psicológicas discriminam a pertença ao grupo em questão.

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior

Os testes de diferenças entre grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior nas competências psicológicas gerais indicam a não existência de diferenças multivariadas significativas (*Wilks'* λ = 0,798; F (19, 124) = 1,65, p =.054). Análises univariadas indicam, porém, diferenças significativas na positividade (F (3, 294) = 7,67, p < .01) e em competências de coping de confronto activo (F (3,294) = 13,17, p < .001) entre os grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior.

As diferenças encontradas indicam que os participantes pertencentes ao percentil 75, aqueles que entraram no ensino superior com melhor nota, tendem a possuir maiores níveis de positividade e de confronto activo perante situações de *stress* (ver tabela 20).

Tabela 20 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior.

Escala	P 25 (média acesso < 13,7)		P75 (média acesso > 16)		F (3,294)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,29	0,73	3,32	0,78	0,07
Perseverança do Esforço	3,54	0,60	3,72	0,57	3,34
Auto-controlo	39,57	6,47	40,68	7,53	0,89
Positividade	3,51	0,61	3,79	0,62	7,67**
Conscienciosidade	31,84	5,38	33,51	6,32	2,90
Competência de Coping					
Auto-distracção	4,99	1,46	4,96	1,32	0,01
Confronto Activo	6,06	0,98	6,66	1,00	13,17***
Negação	4,65	1,43	4,13	1,70	3,82
Apoio Emocional	5,85	1,32	5,79	1,32	0,08
Apoio Instrumental	5,99	1,17	5,87	1,44	0,28
Desinvestimento	3,91	1,66	3,46	1,44	3,05
Ventilação	5,35	1,31	5,46	1,24	0,26
Reavaliação Positiva	6,09	1,22	6,08	1,36	0,00
Planeamento	6,22	1,05	6,18	1,15	0,04
Humor	5,72	1,22	5,78	1,73	0,05
Religião	4,10	1,86	3,79	1,84	1,03
Auto-culpabilização	5,69	1,46	5,64	1,16	0,05
Uso de Substâncias	3,43	1,76	3,08	1,52	1,62
Aceitação da Realidade	5,88	1,07	6,11	1,04	1,60

(*Wilks'* λ = 0,798; F (19, 124) = 1,65 p =.054)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior

Por sua vez, os testes de diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização indicam a existência de diferenças multivariadas em grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior (*Wilks' λ* = 0,811; *F* (15,148) = 2,30, *p* < .01). As análises univariadas indicam a existência de diferenças na percepção de competência (*F* (1, 162) = 9,36, *p* < .01) e na dimensão harmoniosa (*F* (1, 162) = 1,58, *p* < .01) da paixão por actividades académicas (ver tabela 21).

As diferenças encontradas indicam que, tendencialmente, os participantes com melhor nota de acesso ao ensino superior apresentam maior percepção de competência na universidade enquanto os participantes com pior nota de acesso tendem a possuir maior percepção de competência para o desporto. Por sua vez, os participantes pertencentes ao P75 tendem a apresentar mais paixão harmoniosa pelas actividades académicas do que os participantes pertencentes ao P25 de nota de acesso ao ensino superior.

Tabela 21 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização em grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior.

Escala	P 25 (média acesso < 13,7)		P75 (média acesso > 16)		*F* (1,162)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,35	1,09	3,86	0,95	9,36**
Percepção de Importância	3,43	1,26	3,23	1,05	1,17
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,26	0,78	2,06	0,73	2,89
Organização	2,97	0,80	2,93	0,95	0,11
Preocupação com os erros	3,41	0,68	3,24	0,69	2,61
Dúvidas sobre as acções	2,65	0,82	2,60	0,78	0,16
Pressão treinador	2,71	0,80	2,57	0,79	1,31
Padrões pessoais	3,25	0,73	3,05	0,82	2,64
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	32,90	7,20	34,08	7,09	1,12
Percepção de Desafio	17,96	3,28	18,94	3,46	3,45
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,59	1,08	3,59	1,17	0,00
Paixão Harmoniosa	4,68	0,93	5,21	0,95	12,58**

(*Wilks' λ* = 0,811; *F* (15,148) = 2,30, *p* < .01). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre grupos extremos de média geral do curso até ao momento

Testes de diferenças entre grupos extremos de média geral de curso até ao momento, em relação às competências psicológicas gerais, indicam a existência de diferenças multivariadas entre o percentil 25 e o percentil 75 (*Wilks' λ* = 0,760; F (19,141) = 2,35, p <.01). As análises univariadas indicam a existência de diferenças significativas na perseverança do esforço (F(1,159) = 10,34, p < .01), conscienciosidade (F (1,159) = 18,70, p < .001), nas competências de auto-controlo (F (1,159) = 10,06, p < .01), e em três estratégias de coping em situações *stressantes* – desinvestimento (F (1,159) = 5,76, p < .05), humor (F (1,159) = 4,92, p < .05) e uso de substâncias (F (1,159) = 16,16, p < .001).

As diferenças encontradas indicam que, tendencialmente, os participantes pertencentes ao percentil 75, aqueles com melhor média geral até ao momento, apresentam mais perseverança do esforço ao longo do tempo, e mais conscienciosidade e auto-controlo comparativamente aos participantes pertencentes com pior média geral até ao momento. Relativamente às competências de coping, os participantes pertencentes ao P25 tendem a utilizar mais estratégias de desinvestimento, humor e uso de substâncias, comparativamente aos participantes pertencentes ao P75 (ver tabela 22).

Tabela 22 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de média geral de curso até ao momento

Escala	P 25 (média geral < 12)		P75 (média geral > 14)		*F*(1,159)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,21	0,71	3,34	0,73	1,04
Perseverança do Esforço	3,46	0,57	3,79	0,65	10,34**
Auto-controlo	37,95	6,71	41,54	6,96	10.06**
Positividade	3,66	0,56	3,69	0,61	0,10
Conscienciosidade	30,07	6,29	34,52	6,22	18,70***
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,21	1,57	5,08	1,42	0,30
Confronto Activo	6,21	1,28	6,60	1,14	3,88
Negação	4,44	1,58	4,17	1,63	1,00
Apoio Emocional	5,70	1,09	5,84	1,64	0,36
Apoio Instrumental	6,11	1,18	5,87	1,49	1,10
Desinvestimento	4,09	1,75	3,46	1,49	5,76*
Ventilação	5,78	1,16	5,49	1,51	0,15
Reavaliação Positiva	6,18	1,38	6,12	1,45	0,07
Planeamento	6,11	1,32	6,37	1,14	1,71
Humor	6,19	1,14	5,63	1,70	4,92*
Religião	4,37	1,93	3,80	1,82	3,45
Auto-culpabilização	5,74	1,22	5,63	1,31	0,24
Uso de Substâncias	3,89	1,87	2,84	1,43	16,16***
Aceitação da Realidade	6,09	1,26	6,07	1,18	0,01

(*Wilks'* λ = 0,760; $F(19,141) = 2,35$, $p < .01$)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre grupos extremos de média geral do curso até ao momento

Relativamente às diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização, a análise realizada indica a existência de diferenças multivariadas entre os dois grupos extremos de média geral de curso até ao momento (*Wilks'* λ = 0,859; $F(15,170) = 1,86$, $p < .05$). Análises univariadas indicam a existência de diferenças significativas na percepção de competência ($F(1,184) = 11,40$, $p < .01$), na percepção de pressão parental, de colegas e outros ($F(1,184) = 4,24$, $p < .05$) e na dimensão harmoniosa ($F(1,184) = 5,79$, $p < .05$) de paixão por actividades académicas (ver tabela 23).

Os resultados encontrados apontam para uma tendência de os participantes com melhor média geral de curso até ao momento apresentarem maior percepção de competência na

universidade e os participantes com pior média geral de curso até ao momento apresentarem maior percepção de competência no domínio desportivo.

Os participantes pertencentes com melhor média geral até ao momento tendem a apresentar maior predisposição para desenvolvimento de paixão harmoniosa pelas actividades académicas e, por outro lado, menor percepção de pressão parental, de colegas e outros, comparativamente aos participantes com pior de média geral de curso até ao momento.

Tabela 23 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de média geral de curso até ao momento

Escala	P 25 (média geral < 12)		P75 (média geral > 14)		*F* (1,184)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,45	0,99	3,96	0,94	11,40**
Percepção de Importância	3,39	1,15	3,41	0,96	0,02
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,31	0,77	2,08	0,75	4,24*
Organização	3,08	0,99	2,98	0,97	0,40
Preocupação com os erros	3,27	0,62	3,43	0,74	2,12
Dúvidas sobre as acções	2,72	0,74	2,65	0,79	0,35
Pressão treinador	2,79	0,78	2,72	0,82	0,32
Padrões pessoais	3,25	0,68	3,18	0,72	0,44
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	33,32	6,53	33,38	6,92	0,00
Percepção de Desafio	18,34	3,52	18,67	3,38	0,40
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,83	1,23	3,49	1,15	3,59
Paixão Harmoniosa	4,86	0,96	5,21	0,98	5,79*

(*Wilks' λ* = 0,859; *F* (15,170) = 1,86, *p* <.05). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre grupos extremos de internacionalizações pelo clube

Relativamente às diferenças nas competências psicológicas gerais em grupos extremos de internacionalizações, a MANOVA não revelou a existência de diferenças multivariadas (*Wilks' λ* = 0,871; *F* (19,170) = 1,33, *p* =.172). Contudo, resultados univariados indicam a existência de diferenças na consistência do interesse (*F* (1,188) = 10,61, *p* < .01), na positividade (*F* (1,188) =

4,26, $p < .05$) e em competências de coping de desinvestimento ($F(1,188) = 7,75$, $p < .01$), uso de substâncias ($F(1,188) = 5,23$, $p < .05$) e aceitação da realidade ($F(1,188) = 4,16$, $p < .05$) (ver tabela 24).

As diferenças encontradas indicam uma tendência para os participantes com mais internacionalizações pelo clube apresentarem mais consistência do interesse ao longo do tempo, mais positividade e maior recurso a estratégias de aceitação da realidade do que os participantes pertencentes com menos internacionalizações pelo clube. Por outro lado, os participantes pertencentes com menos internacionalizações apresentam tendência para um maior recurso a estratégias de desinvestimento comportamental ou de uso de substâncias do que os participantes com mais internacionalizações.

Tabela 24 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de internacionalizações

Escala	P 25 (0 internacionalizações)		P75 (> 2 internacionalizações)		$F(1,188)$
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,14	0,70	3,53	0,86	10,61**
Perseverança do Esforço	3,61	0,61	3,81	0,62	4,08*
Auto-controlo	40,00	6,84	41,41	7,89	1,46
Positividade	3,62	0,59	3,82	0,61	4,26*
Conscienciosidade	32,67	6,48	34,65	6,28	3,53
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,16	1,39	5,02	1,61	0,34
Confronto Activo	6,27	1,20	6,63	1,11	3,39
Negação	4,27	1,51	4,31	1,67	0,04
Apoio Emocional	5,69	1,44	5,80	1,65	0,21
Apoio Instrumental	5,85	1,38	5,94	1,57	0,16
Desinvestimento	3,78	1,62	3,08	1,25	7,75**
Ventilação	5,42	1,29	5,73	1,23	2,18
Reavaliação Positiva	6,03	1,32	6,08	1,45	0,05
Planeamento	6,05	1,23	6,35	1,18	2,31
Humor	5,86	1,62	5,67	1,63	0,55
Religião	3,91	1,90	3,90	1,89	0,00
Auto-culpabilização	5,49	1,32	5,84	1,14	2,88
Uso de Substâncias	3,31	1,71	2,71	1,30	5,23*
Aceitação da Realidade	5,89	1,21	6,29	1,10	4,16*

(*Wilks'* $\lambda = 0,871$; $F(19,170) = 1,33$, $p = .172$)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre grupos extremos de internacionalizações pelo clube

No que concerne às diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização, a MANOVA indica a existência de diferenças multivariadas (*Wilks'λ* = 0,854; *F*(15,193) = 2,20, *p* <.01). Resultados univariados revelam diferenças na percepção de competência (*F* (1,207) = 4,40, *p* < .05), nas dimensões de organização (*F* (1,207) = 7,09, *p* < .01) e dúvidas sobre as acções (*F* (1,207) = 4,44, *p* < .05) relativas ao perfeccionismo no desporto e na percepção de desafio (*F* (1, 207) = 8,50, *p* < .01) na competição desportiva (ver tabela 25).

Embora tanto os participantes pertencentes de ambos os grupos apresentem mais percepção de competência no desporto do que na universidade, os resultados encontrados indicam que os participantes pertencentes com mais internacionalizações apresentam significativamente mais perpcepção de competência no desporto do que os participantes com menos internacionalizações.

Relativamente às dimensões do perfecionismo no desporto, os participantes mais internacionais tendem a apresentar menos dúvidas sobre as acções e mais organização do que os participantes pertencentes menos internacionais. Tendem, também, a apresentar mais percepção de desafio na competição desportiva.

Tabela 25 MANOVA - Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de internacionalizações

Escala	P 25 (0 internacionalizações)		P75 (> 2 internacionalizações)		*F* (1,207)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,13	0,94	4,44	0,96	4,40*
Percepção de Importância	3,43	0,99	3,59	1,17	0,94
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,17	0,80	2,11	0,80	0,22
Organização	2,87	0,92	3,25	0,97	7,09**
Preocupação com os erros	3,39	0,76	3,20	0,65	0,90
Dúvidas sobre as acções	3,68	0,76	2,42	0,89	4,44*
Pressão treinador	2,77	0,83	2,84	0,86	0,34
Padrões pessoais	3,15	0,75	3,31	0,67	2,16
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	33,89	7,20	33,09	8,03	0,48
Percepção de Desafio	18,47	3,43	19,96	2,94	8,50**
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,52	1,27	3,31	1,22	1,32
Paixão Harmoniosa	5,05	0,96	4,95	0,99	0,43

(*Wilks' λ* = 0,854; *F*(15,193) = 2,20, *p* <.01). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre grupos extremos de anos de prática federada da modalidade

Relativamente às diferenças nas competências psicológicas gerais em grupos extremos de anos de prática federada na modalidade, a MANOVA revelou não existirem diferenças multivariadas (*Wilks' λ* = 0,892; *F* (19,125) = 0,794, *p* =.711). Contudo, resultados univariados indicam a existência de diferenças entre os grupos nas competências de auto-controlo (*F* (1,143) = 4,43, *p* < .05) e de conscienciosidade (*F* (1,143) = 5,09, *p* < .05) (ver tabela 26).

Os resultados indicam, assim, que participantes com mais anos de prática federada tendem a ser mais auto-controlados e mais conscienciosos do que os participantes com menos anos de prática federada.

Tabela 26 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos extremos de anos de prática federada da modalidade

Escala	P 25 (<5 anos de prática federada)		P75 (> 11 anos de prática federada)		*F* (1,143)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,22	0,69	3,45	0,85	3,12
Perseverança do Esforço	3,66	0,53	3,82	0,66	2,62
Auto-controlo	39,45	6,38	41,80	7,05	4,43*
Positividade	3,66	0,54	3,76	0,62	1,18
Conscienciosidade	31,85	5,79	34,13	6,35	5,09*
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,01	1,46	5,03	1,52	0,00
Confronto Activo	6,35	1,10	6,40	1,21	0,08
Negação	4,35	1,65	4,31	1,67	0,01
Apoio Emocional	5,52	1,40	5,61	1,63	0,14
Apoio Instrumental	5,89	1,30	5,70	1,56	0,66
Desinvestimento	3,71	1,73	3,39	1,47	1,44
Ventilação	5,27	1,35	5,30	1,30	0,02
Reavaliação Positiva	6,05	1,31	5,91	1,37	0,39
Planeamento	6,12	1,26	6,20	1,08	0,17
Humor	5,88	1,57	5,67	1,47	0,68
Religião	4,09	1,91	4,03	1,86	0,04
Auto-culpabilização	5,44	1,27	5,76	1,27	2,27
Uso de Substâncias	3,57	1,93	3,03	1,44	3,67
Aceitação da Realidade	6,05	1,11	6,03	1,30	0,00

(*Wilks' λ* = 0,892; *F* (19,125) = 0,794, *p* =.711)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre grupos extremos de anos de prática federada da modalidade

No que concerne às diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização, a MANOVA para grupos extremos de anos de prática federada da modalidade indica a existência de diferenças multivariadas (*Wilks' λ* = 0,840; *F* (12,164) = 2,60, *p* <.01). Resultados univariados revelam diferenças na percepção de competência (*F* (1,175) = 6,32 *p* < .05), nas dimensões de organização (*F* (1,175) = 10,87, *p* < .01), pressão do treinador (*F* (1, 175) = 12,79, *p* < .001) e nos padrões pessoais de rendimento (*F* (1, 175) = 6,50, *p* < .05) na competição desportiva (ver tabela 27).

Os dados obtidos indicam a tendência para participantes com mais anos de prática federada apresentarem maior percepção de competência desportiva, maior capacidade de organização, maior percepção de pressão por parte do treinador e tendência para definição de

padrões de rendimento mais exigentes, comparativamente aos participantes com menos anos de prática federada na modalidade.

Tabela 27 MANOVA - Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos extremos de anos de prática federada da modalidade

Escala	P 25 (<5 anos de prática federada)		P75 (> 11 anos de prática federada)		*F* (1, 175)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,08	0,72	4,42	1,04	6,32*
Percepção de Importância	3,43	0,83	3,62	1,08	1,76
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,18	0,79	2,25	0,80	0,32
Organização	2,83	0,89	3,29	0,95	10,87**
Preocupação com os erros	3,26	0,68	3,32	0,69	0,39
Dúvidas sobre as acções	2,73	0,75	2,51	0,87	3,14
Pressão treinador	2,52	0,74	2,92	0,75	12,79***
Padrões pessoais	3,05	0,77	3,34	0,69	6,50*
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	32,67	7,30	32,89	8,40	0,04
Percepção de Desafio	18,02	3,28	18,89	3,40	3,00
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,60	1,08	3,66	1,27	0,11
Paixão Harmoniosa	4,96	0,89	4,92	0,96	0,08

(*Wilks' λ* = 0,840; *F* (12,164) = 2,60, *p* <.01). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Análise discriminante de grupos extremos de características de excelência

Utilizando os resultados dos testes de diferenças anteriores, as variáveis com diferenças significativas entre grupos servem, agora, como base de análise para análises discriminantes de grupos extremos, predizendo a pertença ao grupo.

Análise discriminante de grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior

A análise discriminante dos grupos extremos de nota de acesso ao ensino superior obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,86 X^2= 23,72, p < .001). A positividade (CEFD = -0,61), as estratégias de coping de confronto activo (CEFD = 0,21), a percepção de competência (CEFD = 0,59) e a dimensão harmoniosa da paixão por actividades académicas (CEFD = 0,27) contribuíram conjuntamente para o poder preditivo da função (ver tabela 28).

Este modelo discriminante permitiu classificar correctamente 62,0% dos casos totais, dos quais 63,3% dos casos pertencentes ao percentil 25 e 60,5% dos casos pertencentes ao percentil 75.

Tabela 28 Sumário da análise discriminante das características psicológicas na nota de acesso ao ensino superior

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Positividade	-0,61
Confronto Activo	0,21
Percepção de Competência	0,59
Paixão Harmoniosa	0,27

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
P 25 (média acesso < 13,7)	77	49 (63,3%)	28 (36,4%)
P75 (média acesso > 16)	86	52 (60,5%)	34 (39,5%)
62,0% de casos correctamente classificados			

Análise discriminante de grupos extremos de média de curso até ao momento

A análise discriminante dos grupos extremos de média geral do curso até ao momento obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,81 X^2= 34,33, p < .001). Contribuíram conjuntamente para o poder preditivo da função discriminante a perseverança do esforço ao longo do tempo (CEFD = -0,30), o auto-controlo (CEFD = 0,09), a conscienciosidade (CEFD = -0,48), a percepção de competência (CEFD = 0,36), a percepção de pressão parental, de colegas e outros (CEFD = 0,01), a dimensão harmoniosa de paixão por actividades académicas (CEFD =0,05) e as

dimensões de coping de desinvestimento (CEFD = 0,05) de humor (CEFD = 0,32) e de uso de substâncias (CEFD = 0,54).

Este modelo discriminante permitiu classificar correctamente 74,7% dos casos totais, dos quais 71,7% dos casos pertencentes ao percentil 25 e 76,4% dos casos pertencentes ao percentil 75 (ver tabela 29).

Tabela 29 Sumário da análise discriminante das características psicológicas na média geral de curso até ao momento

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Perseverança do Esforço	-0,30
Auto-controlo	0,09
Conscienciosidade	-0,48
Desinvestimento	0,05
Humor	0,32
Uso de Substâncias	0,54
Percepção de Competência	0,36
Pressão parental, colegas e outros	0,01
Paixão Harmoniosa	0,05

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
P 25 (média geral < 12)	60	43 (71,7%)	17 (28,3%)
P75 (média geral > 14)	106	81 (76,4%)	25 (23,6%)
74,7% de casos correctamente classificados			

Análise discriminante de grupos extremos de internacionalizações pelo clube

A análise discriminante dos grupos extremos de internacionalizações pelo clube obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,87 X^2 = 28,00, p <.005). Contribuíram conjuntamente para o poder preditivo da função discriminante a percepção de competência (CEFD = 0,43), a positividade (CEFD = -0,18), as dimensões de organização (CEFD = 0,41) e de dúvidas sobre as acções (CEFD = -0,16) do perfeccionismo no desporto, a percepção de desafio (CEFD = 0,23), a consistência do interesse ao longo do tempo (CEFD = 0,46), e as dimensões de coping

de desinvestimento (CEFD = -0,05), uso de substâncias (CEFD = -0,30) e a aceitação da realidade (CEFD = 0,19).

Este modelo discriminante permitiu classificar correctamente 67,6% dos casos totais, dos quais 68,5% dos casos pertencentes ao percentil 25 e 65,5% dos casos pertencentes ao percentil 75 (ver tabela 30).

Tabela 30 Sumário da análise discriminante das características psicológicas do número de internacionalizações

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Percepção de Competência	0,43
Positividade	-0,18
Organização	0,41
Dúvidas sobre as acções	-0,16
Percepção de Desafio	0,23
Consistência do Interesse	0,46
Desinvestimento	-0,05
Uso de Substâncias	-0,30
Aceitação da Realidade	0,19

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
P 25 (0 internacionalizações)	149	102 (68,5%)	47 (31,5%)
P75 (> 2 internacionalizações)	58	38 (65,5%)	20 (34,5%)
67,6% de casos correctamente classificados			

Análise discriminante de grupos extremos de anos de prática federada da modalidade

A análise discriminante dos grupos extremos de internacionalizações pelo clube obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,85 X^2 = 24,31, p <.001). Contribuíram conjuntamente para o poder preditivo da função discriminante as competências de auto-controlo (CEFD = 0,21), a conscienciosidade (CEFD = 0,44), a percepção de competência desportiva (CEFD = 0,43), a organização (CEFD = 0,21), a percepção de pressão por parte do treinador (CEFD = 0,60) e os padrões pessoais de rendimento (CEFD = -0,01).

Este modelo discriminante permitiu classificar correctamente 63,9% dos casos totais, dos quais 62,2% dos casos pertencentes ao percentil 25 e 65,8% dos casos pertencentes ao percentil 75 (ver tabela 31).

Tabela 31 Sumário da análise discriminante das características psicológicas no número anos de prática federada da modalidade

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Auto-controlo	0,21
Conscienciosidade	0,44
Percepção de Competência	0,43
Organização	0,21
Pressão do treinador	0,60
Padrões pessoais	-0,01

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
P 25 (<5 anos de prática federada)	82	51 (62,2%)	31 (37,85)
P 75 (> 11 anos de prática federada)	76	50 (65,8%)	26 (34,2%)
63,9% de casos correctamente classificados			

Diferenças na percepção de importância e de competência no desporto e na universidade

Relativamente às diferenças entre grupos extremos de percepção de importância e de competência, foram criados dois grupos extremos de percepção de importância (um grupo com maior percepção de importância atribuída ao domínio académico e outro grupo com maior percepção de importância atribuída ao domínio desportivo) e dois grupos extremos de percepção de competência (um grupo com maior percepção de competência atribuída ao domínio académico e outro grupo com maior percepção de competência atribuída ao domínio desportivo).

Para estes grupos foram analisadas as diferenças nas competências psicológicas gerais e nas competências psicológicas específicas do domínio de realização, para o qual foram realizadas MANOVAs separadas, cujos resultados são apresentados de seguida.

Diferenças nas competências psicológicas gerais em grupos com maior percepção de importância para o desporto ou para a universidade

A análise das diferenças existentes entre os grupos extremos de percepção de importância, no que se refere às competências psicológicas de domínio geral, revelou não existirem diferenças multivariadas significativas (*Wilks' λ* = 0,875; $F(19,243) = 1,82$, $p = .125$). Contudo, foram identificadas diferenças univariadas na consistência do interesse ao longo do tempo ($F(1,261) = 4,86$, $p < .05$), na conscienciosidade ($F(1,261) = 4,28$, $p < .05$), na negação ($F(1,261) = 4,31$, $p < .05$), no planeamento ($F(1,261) = 4,25$, $p < .05$) e na auto-culpabilização ($F(1,261) = 10,85$, $p < .01$) (ver tabela 32).

De uma forma geral, participantes com maior percepção de importância atribuída ao desporto tendem a possuir maiores níveis de negação e de auto-culpabilização do que os participantes com maior percepção de importância atribuída à universidade. Por outro lado, participantes com maior percepção de importância atribuída à universidade tendem a apresentar maiores índices de consistência de interesse ao longo do tempo, de conscienciosidade e de planeamento relativamente aos participantes com maior percepção de importância atribuída ao desporto.

Tabela 32 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em função da percepção de importância no desporto e universidade

Escala	Maior percepção de importância na universidade (N = 194)		Maior percepção de importância no desporto (N = 69)		*F*(1,261)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,36	0,76	3,13	0,80	4,86*
Perseverança do Esforço	3,70	0,61	3,59	0,66	1,66
Auto-controlo	40,62	6,75	39,25	7,89	1,92
Positividade	3,69	0,58	3,68	0,64	0,00
Conscienciosidade	33,46	6,60	31,58	6,17	4,28*
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,04	1,46	5,33	1,43	2,05
Confronto Activo	6,42	1,15	6,25	1,08	1,24
Negação	4,15	1,53	4,61	1,66	4,31*
Apoio Emocional	5,79	1,44	5,81	1,43	0,01
Apoio Instrumental	5,89	1,36	6,01	1,45	0,44
Desinvestimento	3,52	1,55	3,88	1,52	2,81
Ventilação	5,40	1,33	5,30	1,25	0,28
Reavaliação Positiva	6,10	1,33	6,10	1,21	0,00
Planeamento	6,25	1,22	5,91	1,04	4,25*
Humor	5,87	1,58	5,72	1,42	0,43
Religião	3,85	1,78	3,97	1,96	0,24
Auto-culpabilização	5,34	1,26	5,93	1,36	10,85**
Uso de Substâncias	3,19	1,67	3,33	1,70	0,37
Aceitação da Realidade	6,02	1,16	5,99	1,12	0,05

(*Wilks'* λ = 0,875; F(19,243) = 1,82, p =.125)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização em grupos com maior percepção de importância para o desporto ou para a universidade

Relativamente às competências específicas de domínio, foram encontradas diferenças multivariadas entre o grupo de maior percepção de importância atribuída à universidade e o grupo de maior percepção de importância atribuída ao desporto (*Wilks'* λ = 0,863; F(12,287) = 3,51, p < .001). As análises univariadas indicam diferenças significativas em todas as dimensões de perfeccionismo no desporto (pressão parental (F(1,299) = 25,56, p< .001; organização (F(1,299) = 4,94, p< .05); preocupação com os erros (F(1,299) = 11,95, p< .01); dúvidas sobre as acções (F(1,299) = 5,13, p< .05); pressão do treinador (F(1,299) = 6,10, p< .05) e padrões pessoais de rendimento (F(1,299) = 10,19, p< .01)), na percepção de ameaça (F(1,299) = 13,88, p <

.001) e de desafio (F (1,299) = 8,78, p < .01) na competição desportiva e na dimensão obsessiva (F (1,299) = 5,90, p < .05) da paixão por actividades académicas (ver tabela 33).

As diferenças encontradas indicam tendência para maiores índices em todas as dimensões de perfeccionismo no desporto, de percepção de ameaça e de desafio no domínio desportivo e de paixão obsessiva por actividades académicas no grupo com maior percepção de importância no desporto, comparativamente ao grupo com maior percepção de importância atribuída à universidade.

Tabela 33 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização em função da percepção de importância no desporto e universidade

Escala	Maior percepção de importância na universidade (N = 213)		Maior percepção de importância no desporto (N = 88)		F (1,299)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,01	0,68	2,48	0,86	25,56***
Organização	2,89	0,94	3,14	0,85	4,94*
Preocupação com os erros	3,26	0,72	3,56	0,63	11,95**
Dúvidas sobre as acções	2,58	0,80	2,80	0,79	5,13*
Pressão treinador	2,62	0,83	2,88	0,83	6,10*
Padrões pessoais	3,06	0,75	3,36	0,71	10,19**
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	32,26	7,05	35,64	7,38	13,88***
Percepção de Desafio	18,16	3,50	19,42	2,92	8,78**
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,48	1,11	3,84	1,23	5,90*
Paixão Harmoniosa	5,10	0,98	4,89	0,89	3,24

($Wilks'\ \lambda$ = 0,863; F (12,287) = 3,51, p < .001)

Diferenças nas competências psicológicas gerais em grupos com maior percepção de competência para o desporto ou para a universidade

Relativamente à análise de diferenças nas competências psicológicas gerais entre o grupo de maior percepção de competência no desporto e o grupo de maior percepção de competência na universidade foram encontradas diferenças multivariadas significativas ($Wilks'\ \lambda$ = 0,882; F (19,245) = 1,72, p <.05). As diferenças univariadas encontram-se exclusivamente nos níveis da

conscienciosidade (F (1,263) = 4,09, p < .05), em que os participantes com maior percepção de competência na universidade apresentam maiores índices do que os participantes com maior percepção de competência no desporto (ver tabela 34).

Tabela 34 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em função da percepção de competência no desporto e universidade

Escala	Maior percepção de competência na universidade (N = 100)		Maior percepção de competência no desporto (N = 165)		F (1,263)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,33	0,72	3,27	080	0,38
Perseverança do Esforço	3,67	0,70	3,66	0,60	0,03
Auto-controlo	41,23	7,06	39,87	6,78	2,42
Positividade	3,68	0,59	3,66	0,59	0,14
Conscienciosidade	34,06	6,92	32,41	6,12	4,09*
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,11	1,37	5,19	1,48	0,18
Confronto Activo	6,36	1,15	6,33	1,10	0,04
Negação	4,26	1,63	4,35	1,53	0,18
Apoio Emocional	5,83	1,39	5,70	1,49	0,47
Apoio Instrumental	5,85	1,33	5,92	1,43	0,16
Desinvestimento	3,82	1,64	3,59	1,52	1,36
Ventilação	5,41	1,31	5,33	1,38	0,21
Reavaliação Positiva	5,88	1,49	6.16	1,21	2,86
Planeamento	6,19	1,24	6,10	1,15	0,38
Humor	5,75	1,60	5,79	1,51	0,05
Religião	4,13	1,95	3,76	1,76	2,48
Auto-culpabilização	5,47	1,22	5,53	1,32	0,15
Uso de Substâncias	3,48	1,84	3,09	1,56	3,36
Aceitação da Realidade	5,90	1,24	6,02	1,11	0,64

(*Wilks'* λ = 0,882; F (19,245) = 1,72, p <.05)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização em grupos com maior percepção de competência para o desporto ou para a universidade

Relativamente às competências psicológicas específicas do domínio de realização foram encontradas diferenças multivariadas entre os dois grupos (*Wilks'* λ = 0895; F (12,288) = 2,60, p < .01). As análises univariadas indicam diferenças entre o grupo de maior percepção de competência na universidade do grupo com maior percepção de competência no desporto em

relação a duas dimensões de perfeccionismo no desporto: organização (F (1,300) = 10,20, p < .01) e padrões pessoais de rendimento (F (1,300) = 11,50, p < .01). Para ambas as dimensões, os participantes com maior percepção de competência no desporto apresentam maiores níveis de organização e de padrões pessoais do que os participantes com maior percepção de competência na universidade (ver tabela 35).

Tabela 35 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização em função da percepção de competência no desporto e universidade

Escala	Maior percepção de competência na universidade (N = 116)		Maior percepção de competência no desporto (N = 186)		F(1,300)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,15	0,76	2,18	0,78	0,10
Organização	2,75	0,87	3,09	0,95	10,20**
Preocupação com os erros	3,27	0,73	3,39	0,70	1,98
Dúvidas sobre as acções	2,69	0,78	2,62	0,82	0,57
Pressão treinador	2,61	0,78	2,74	0,85	1,93
Padrões pessoais	2,98	0,75	3,28	0,72	11,50**
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	34,10	6,72	32,70	7,74	2,58
Percepção de Desafio	18,08	3,60	18,80	3,30	3,15
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,67	1,16	3,57	1,14	0,55
Paixão Harmoniosa	5,14	0,91	4,93	1,00	3,26

(*Wilks'* λ = 0895; F (12,288) = 2,60, p < .01)

Análises discriminantes da percepção de importância e da percepção de competência no desporto e na universidade

Utilizando as variáveis significativas nas análises de diferenças anteriores, foram realizadas análises discriminantes entre os grupos.

A análise discriminante da percepção de importância, obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,82; X^2 = 55,32, p < .001). Contribuíram conjuntamente para o poder preditivo desta função três dimensões de respostas de coping – negação (CEFD = 0,07), planeamento (CEFD = -0,37) e auto-culpabilização (CEFD = 0,25); todas as dimensões de

perfeccionismo no desporto – percepção de pressão parental, de colegas e outros (CEFD = 0,48), organização (CEFD = -0,03), preocupação com os erros (CEFD = 0,43), dúvidas sobre as acções (CEFD = -0,24), percepção de pressão pelo treinador (CEFD = -0,13) e padrões pessoais de rendimento (CEFD = 0,07); a percepção de desafio (CEFD = 0,07) e a percepção de ameaça (CEFD = 0,36), a dimensão obsessiva da paixão por actividades académicas (CEFD = -0,10), a dimensões de consistência do interesse ao longo do tempo (CEFD = -0,02) e a conscienciosidade (CEFD = -0,50).

O modelo discriminante permitiu classificar correctamente 66,4% dos casos totais, 64,4% dos casos de maior percepção de importância na universidade e 71,6% dos casos de maior percepção de importância no desporto (ver tabela 36).

Tabela 36 Sumário da análise discriminante da percepção de importância

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Consistência do Interesse	-.02
Conscienciosidade	-.50
Negação	.07
Planeamento	-.37
Auto-culpabilização	.25
Pressão parental	.48
Organização	-.03
Preocupação com os erros	.43
Dúvidas sobre as acções	-.24
Pressão treinador	-.13
Padrões pessoais	.07
Percepção de ameaça	.07
Percepção de desafio	.36
Paixão Obsessiva	-.10

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
Percepção de importância na universidade	205	132 (64,4%)	73 (35,6%)
Percepção de importância no desporto	81	58 (71,6%)	23 (28,4%)
66,4 % de casos correctamente classificados			

Por sua vez, a análise discriminante da Percepção de Competência obteve uma função discriminante significativa (Wilks'λ = 0,92; X^2 = 23,37, p < .001) e contribuíram conjuntamente para o seu poder preditivo a conscienciosidade (CEFD = -0,60) e duas dimensões de perfeccionismo no desporto: organização (CEFD = 0,61) e padrões pessoais de rendimento (CEFD = 0,50).

Este modelo discriminante permitiu classificar correctamente 60,8% dos casos totais, dos quais 58,3% de maior percepção de competência na universidade e 62,4% de maior percepção de competência no desporto (ver tabela 37).

Tabela 37 Sumário da análise discriminante da percepção de competência

Variáveis seleccionadas	CEFD*
Conscienciosidade	-.60
Organização	.61
Padrões pessoais	.50

(*) Coeficiente Estandardizado da Função Discriminante

Grupo	Nº de casos	Pertencentes	Não pertencentes
Percepção de competência na universidade	115	67 (58,3%)	48 (41,7%)
Percepção de competência no desporto	186	116 (62,4%)	70 (37,6%)
60,8 % de casos correctamente classificados			

Diferenças entre grupos com diferentes níveis de excelência académica e desportiva

Com base nas principais variáveis de rendimento académico e de rendimento desportivo foram criados quatro grupos de excelência: excelência académica, excelência desportiva, excelência dual e não excelentes.

Pertencem ao grupo de excelência académica aqueles participantes, a partir do segundo ano no curso superior, que têm média mínima de 15 no curso superior e menos de duas unidades curriculares em atraso, até ao momento. Pertencem ao grupo de excelência desportiva os participantes que competem na primeira divisão da sua modalidade, que são (ou foram) campeões

nacionais e/ou universitários ou que possuem um título ou menção honrosa em competições internacionais (como campeonatos ou taças da europa ou do mundo, jogos olímpicos ou universíadas). Pertencem ao grupo de excelência dual aqueles participantes que cumprem, em simultâneo, as exigências de excelência académica e de excelência desportiva. Por fim, todos os participantes que não cumprem nenhum dos critérios de excelência são englobados no grupo de não excelentes (ver tabela 38).

Tabela 38 Grupos de excelência

Grupo	*N*	*%*
Não excelência	183	51,4%
Excelência académica	63	17,7%
Excelência desportiva	66	18,5%
Excelência dual	44	12,4%
(Total excelentes	173	46,6%)

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre os quatro grupos de excelência

Embora não tenham sido encontradas diferenças multivariadas ao nível das competências psicológicas gerais de realização (*Wilks' λ* = 0,769; *F* (57,276) = 1,33, *p* =.057), foram encontradas diferenças univariadas nos índices de consistência do interesse (*F* (3,294) = 3,97, *p* < .01) e perseverança do esforço (*F* (3,294) = 3,60, *p* < .05) ao longo do tempo, auto-controlo (*F* (3,294) = 4,36, *p* < .01), positividade (*F* (3,294) = 4,24, *p* < .01), conscienciosidade (*F* (3,294) = 5,08, *p* < .01), confronto activo (*F* (3,294) = 4,11, *p* < .01), desinvestimento (*F* (3,294) = 4,38, *p* < .01), uso de substâncias (*F* (3,294) = 4,13, *p* < .01) e aceitação da realidade (*F* (3,294) = 2,92, *p* < .01) entre os quatro grupos de excelência (ver tabela 39).

Relativamente aos índices de persistência, foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de não excelentes e os grupos de excelência desportiva e de excelência dual em relação à consistência do interesse ao longo do tempo. Neste sentido, o grupo de não excelentes é o grupo que apresenta menores níveis (M = 3,16) de consistência do interesse ao longo do tempo, comparativamente ao grupo de excelência desportiva (M = 3,47) e ao grupo de excelência

dual (M = 3,51). Por sua vez, foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de excelentes duais e o grupo de não excelentes relativamente à perseverança do esforço, sendo que os excelentes duais tendem a apresentar maiores índices de perseverança (M = 3, 86) comparativamente ao grupo de não excelentes (M =3,54).

As competências de auto-controlo, a positividade e a conscienciosidade apresentam o mesmo padrão de diferenciação de grupos: o grupo de excelentes duais tendem a apresentar maiores índices de auto-controlo (M = 43,00), positividade (M = 3,86) e conscienciosidade (M = 35, 88) do que o grupo de não excelentes (M = 39,01; M = 3,54; e M =31,63, respectivamente).

Em relação às competências de coping, as diferenças assumem diferentes padrões. No confronto activo, as diferenças encontram-se entre o grupo de excelentes académicos e o grupo de não excelentes, tendo os não excelentes menores índices de confronto activo (M =6,14) do que o grupo de excelentes académicos (M = 6,63). Por sua vez, os índices de desinvestimento tendem a ser superiores no grupo de não excelentes (M = 3,99) do que nos grupos de excelência desportiva (M = 3,28) e excelência dual (M =3,23). Verificam-se diferenças no uso de substâncias entre o grupo de não excelentes e o grupo de excelentes duais, sendo que o grupo de excelentes duais apresenta menores níveis de uso de substâncias (M =2,68) do que o grupo de não excelentes (M = 3,54). Por fim, existem diferenças significativas na aceitação da realidade entre o grupo de excelentes desportivos (M = 6,26) e o grupo de não excelentes (M = 5,81), em que os excelentes desportivos tendem a possuir maiores níveis de aceitação da realidade.

Tabela 39 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização, por grupo de excelência

Escala	1. Não excelentes (N = 145)		2. Excelentes académicos (N = 56)		3. Excelentes desportivos (N = 57)		4. Excelência dual (N =40)		F (3,294)	Pots-hoc Tukey
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Persistência										
Consist.Interesse	3,16	0,71	3,21	0,75	3,47	0,79	3,51	0,78	3,97**	1 < 3, 4
Persev.Esforço	3,54	0,62	3,75	0,61	3,70	0,67	3,86	0,57	3,60*	4 > 1
Auto-controlo	39,01	6,62	39,96	7,11	41,56	7,23	43,00	7,37	4,36**	4 > 1
Positividade	3,54	0,57	3,75	0,60	3,72	0,60	3,86	0,56	4,24**	4 > 1
Conscienciosidade	31,63	6,73	33,32	5,46	33,49	6,06	35,88	6,60	5,08**	4 > 1
Competência de Coping										
Auto-distracção	5,08	1,49	5,05	1,34	5,11	1,45	5,25	1,28	0,18	
Confronto Activo	6,14	1,07	6,68	1,08	6,28	1,18	6,63	1,25	4,11**	2 > 1
Negação	4,39	1,52	4,18	1,65	4,25	1,60	4,25	1,69	0,31	
Ap. Emocional	5,68	1,41	5,98	1,33	5,60	1,56	5,88	1,52	0,93	
Ap. Instrumental	5,83	1,28	6,00	1,49	5,77	1,44	6,15	1,37	0,85	
Desinvestimento	3,99	1,62	3,64	1,60	3,28	1,54	3,23	1,21	4,38**	1 > 3, 4
Ventilação	5,25	1,33	5,61	1,23	5,47	1,43	5,43	1,36	1,12	
Reav. Positiva	6,00	1,18	6,13	1,29	6,25	1,44	6,00	1,57	0,58	
Planeamento	6,08	1,13	6,11	1,19	1,07	1,19	6,58	1,20	2,06	
Humor	5,86	1,43	5,91	1,53	5,82	1,53	5,43	1,88	0,98	
Religião	4,15	1,87	3,66	1,83	3,65	1,81	3,80	1,74	1,61	
Auto-culpabilização	5,47	1,31	5,63	1,18	5,61	1,37	5,45	1,26	0,34	
Uso de Substâncias	3,54	1,84	3,39	1,81	2,88	1,36	2,68	1,19	4,13**	1 > 4
Aceitação Realidade	5,81	1,14	6,18	1,07	6,26	1,19	6,03	1,07	2,92*	3 > 1

(*Wilks'* λ = 0,769; F (57,276) = 1,33, p =.057)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre os quatro grupos de excelência

Entre os quatro grupos de excelência foram encontradas diferenças multivariadas ao nível das competências psicológicas específicas do domínio de realização (*Wilks'* λ = 0,691; F (45,324) = 2,84, p < .001). Foram encontradas diferenças univariadas nos índices de percepção de competência (F (3, 338) = 12,05, p < .001), de organização (F (3, 338) = 6,72, p < .001), de dúvidas sobre as acções (F (3, 338) = 4,41, p < .01), de percepção de ameaça (F (3, 338) = 2,94, p < .05) e de percepção de desafio (F (3, 338) = 4,33, p < .01) no desporto e de paixão harmoniosa (F (3, 338) = 4,29, p < .01) por actividades académicas (ver tabela 40).

Relativamente às percepções de competência no desporto e na universidade, o grupo dos excelentes desportivos tende a apresentar maior percepção de competência no desporto do que qualquer outro grupo (M = 4,71). De notar que o grupo de não excelentes também tende a

apresentar maior percepção de competência no desporto do que na universidade (M = 4,19), o grupo de excelentes académicos tende a apresentar maior percepção de competência na universidade (M = 3,75) e o grupo de excelentes duais apresenta maior tendência de percepção de competência na universidade do que no desporto, embora em níveis quase equivalentes (M =3,97).

Nas dimensões de Perfeccionismo, os índices de organização tendem a ser inferiores no grupo de excelentes académicos (M = 2,72), em relação a qualquer um dos outros grupos, não excelentes (M = 2, 86), excelentes desportivos (M = 3, 28) ou excelentes duais (M = 3, 28). Relativamente às dúvidas sobre as acções, as diferenças são encontradas entre o grupo de não excelentes e o grupo de excelentes desportivos sendo estes, os excelentes desportivos, aqueles que apresentam menores índices de dúvidas (M = 2,43) e os não excelentes o grupo que apresenta maiores índices de dúvidas (M = 2,78).

Nas percepções de ameaça ou desafio foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de excelentes duais e os grupos de excelentes desportivos ou de não excelentes, respectivamente. Ou seja, o grupo de excelentes duais tende a apresentar índices significativamente superiores (M = 35,43) de percepção de ameaça do que o grupo de excelentes desportivos (M = 31,48) e, por outro lado, a apresentar índices significativamente superiores (M = 19,70) de percepção de desafio do que o grupo de não excelentes (M = 17,95).

A paixão harmoniosa apresenta diferenças significativas entre os grupos de excelentes duais e de não excelentes, em que os excelentes duais tendem a apresentar mais paixão harmoniosa (M = 5,41) pelas actividades académicas do que o grupo de não excelentes.

Tabela 40 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínio de realização, por grupo de excelência

Escala	1. Não excelentes (N = 175)		2. Excelentes académicos (N = 62)		3. Excelentes desportivos (N = 61)		4. Excelência dual (N = 44)		F (3,338)	Pots-hoc Tukey
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade										
P. Competência	4,19	0,91	3,75	0,94	4,71	0,91	3,97	0,96	12,05***	3 > 1, 2, 4
P. Importância	3,54	1,03	3,31	1,00	3,51	1,09	3,22	0,98	1,56	
Perfeccionismo no Desporto										
P. Parental	2,25	0,77	2,10	0,81	2,21	0,76	1,98	0,72	1,71	
Organização	2,86	0,87	2,72	0,95	3,28	0,87	3,28	1,01	6,72***	2 < 1, 3, 4
Preoc. com erros	3,35	0,69	3,36	0,75	3,30	0,64	3,33	0,75	0,11	
Dúvidas	2,78	0,72	2,72	0,78	2,43	0,89	2,45	0,86	4,41**	1 > 3
Pressão treinador	2,72	0,77	2,56	0,83	2,85	0,83	2,73	0,90	1,41	
Padrões pessoais	3,16	0,69	3,05	0,81	3,37	0,73	3,10	0,74	2,24	
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva										
Percep. Ameaça	33,26	7,16	34,27	7,24	31,48	7,46	35,43	6,99	2,94*	4 > 3
Percep. Desafio	17,95	3,39	18,76	3,29	19,10	3,16	19,70	3,23	4,33**	4 > 1
Paixão por actividades académicas										
P. Obsessiva	3,70	1,11	3,37	1,16	3,60	1,16	3,51	1,20	1,42	
P. Harmoniosa	4,87	0,94	5,13	0,80	4,94	1,02	5,41	1,06	4,29**	4 > 1

(*Wilks' λ* = 0,691; *F* (45,324) = 2,84, *p* < .001). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Uma nova análise agrupou todos os participantes que possuam níveis de excelência em qualquer (ou ambos) domínio de realização criando, assim, dois grupos distintos: excelentes – participantes que apresentam indicadores de excelência académica, excelência desportiva ou ambas, e não excelentes – participantes que não apresentam nenhum indicador de excelência. Para estes grupos foram realizadas MANOVAS separadas analisando as diferenças existentes nas competências psicológicas gerais e específicas de domínio de realização. Seguidamente, foram realizadas MANOVAS (separadas para competências psicológicas gerais e específicas de domínio) isoladas por sexo.

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre o grupo de não excelentes e um grupo total de excelentes (académico, desportivo e/ou dual)

Na amostra total, e relativamente às competências psicológicas gerais, a MANOVA indicou a existência de diferenças multivariadas entre o grupo de excelentes e o grupo de não excelentes (*Wilks' λ* = 0,893; F (19,278) = 1,76, p <.05). Análises univariadas apontam para diferenças significativas na consistência do interesse (F (1,296) = 6,99, p < .01) e perseverança do esforço (F (1,296) = 9,23, p < .01) ao longo do tempo, nas competências de auto-controlo (F (1,296) = 8,45, p < .01), na positividade (F (1,296) = 11,38, p < .01) e na conscienciosidade (F (1,296) = 10,70, p < .001) e, também, nas estratégias de coping de confronto activo (F (1,296) = 8,17, p < .01), desinvestimento (F (1,296) = 10,91, p < .01), religião (F (1,296) = 4,68, p < .05), uso de substâncias (F (1,296) = 7,43, p < .01) e aceitação da realidade (F (1,296) = 7,72, p < .01) (ver tabela 41).

Os resultados obtidos indicam uma tendência para os excelentes relatarem mais perseverança do esforço perante adversidades e mais consistência do interesse ao longo do tempo, comparativamente ao grupo de não excelentes. O grupo de excelentes tende, também, a relatar mais capacidade de auto-controlo, mais positividade e mais conscienciosidade do que os participantes pertencentes ao grupo de não excelentes.

Relativamente às competências de coping, o grupo de excelentes tende a relatar mais utilização de estratégias de confronto activo e aceitação da realidade do que os participantes não excelentes e, pelo contrário, os participantes pertencentes ao grupo não excelente tendem a relatar mais utilização de estratégias de desinvestimento, religião e uso de substâncias do que os participantes pertencentes ao grupo de excelentes.

Tabela 41 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, na amostra total

Escala	Não excelentes (N = 145)		Excelentes (N = 153)		*F*(1, 296)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,16	0,71	3,39	0,78	6,99**
Perseverança do Esforço	3,54	0,62	3,76	0,62	9,23**
Auto-controlo	39,01	6,20	41,35	7,27	8,45**
Positividade	3,54	0,57	3,77	0,59	11,38**
Conscienciosidade	31,63	6,73	34,05	6,06	10,70**
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,08	1,49	5,12	1,36	0,09
Confronto Activo	6,15	1,07	6,52	1,17	8,17**
Negação	4,39	1,52	4,22	1,63	0,87
Apoio Emocional	5,68	1,41	5,81	1,47	0,65
Apoio Instrumental	5,83	1,28	5,95	1,44	0,64
Desinvestimento	3,99	1,62	3,40	1,49	10,91**
Ventilação	5,25	1,33	5,51	1,33	2,88
Reavaliação Positiva	6,00	1,18	6,14	1,42	0,90
Planeamento	6,08	1,13	6,22	1,20	0,96
Humor	5,86	1,43	5,75	1,63	0,39
Religião	4,15	1,87	3,69	1,79	4,68*
Auto-culpabilização	5,47	1,31	5,58	1,27	0,51
Uso de Substâncias	3,54	1,84	3,01	1,52	7,43**
Aceitação da Realidade	5,81	1,14	6,17	1,11	7,72**

(*Wilks'* λ = 0,893; F(19,278) = 1,76, p <.05)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre o grupo de não excelentes e um grupo total de excelentes (académico, desportivo e dual)

Relativamente às competências psicológicas específicas do domínio de realização, foram encontradas diferenças multivariadas significativas (*Wilks'* λ = 0,898; F(15,326) = 2,47, p <.01). Análises univariadas apontam para diferenças significativas nas dimensões de organização (F (1,340) = 4,57, p < .05) e dúvidas sobre as acções (F(1,340) = 8,12, p < .01) do perfeccionismo no desporto, nas percepções de desafio (F(1,340) = 10,89, p < .01) na competição desportiva e na dimensão harmoniosa (F(1,340) = 6,43, p < .05) de paixão por actividades académicas (ver tabela 42).

Tendencialmente, os excelentes tendem a reportar menos dúvidas sobre as acções e mais organização no desporto, maior percepção de desafio no desporto e mais paixão harmoniosa por actividades académicas do que os seus pares não excelentes.

Tabela 42 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, na amostra total

Escala	Não excelentes (N = 175)		Excelentes (N = 167)		*F* (1,340)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,19	0,91	4,16	1,02	0,11
Percepção de Importância	3,54	1,03	3,36	1,03	2,54
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,25	0,77	2,11	0,77	2,82
Organização	2,86	0,87	3,97	0,98	4,57*
Preocupação com os erros	3,35	0,69	3,33	0,71	0,05
Dúvidas sobre as acções	2,78	0,72	2,54	0,85	8,12**
Pressão treinador	2,72	0,77	2,72	0,85	0,00
Padrões pessoais	3,16	0,69	3,18	0,77	0,08
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	33,26	7,16	33,56	7,40	0,14
Percepção de Desafio	17,95	3,39	19,13	3,23	10,89**
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,70	1,11	3,49	1,17	2,97
Paixão Harmoniosa	4,87	0,94	5,13	0,97	6,43*

(*Wilks' λ* = 0,898; *F* (15,326) = 2,47, *p* <.01). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Diferenças nas competências psicológicas gerais entre o grupo de não excelentes e um grupo total de excelentes (académico, desportivo e dual), considerando o género

A análise das diferenças nas competências psicológicas gerais no sexo feminino, revelou não existirem diferenças multivariadas entre o grupo de excelentes e de não excelentes (*Wilks' λ* = 0,844; *F* (19,119) = 1,16, *p* = .31). Análises univariadas revelam a existência de diferenças na consistência do interesse ao longo do tempo (*F* (1,137) = 4,11, *p* < .05), no auto-controlo (*F* (1,137) = 9,21, *p* < .01), positividade (*F* (1,137) = 4,81, *p* < .05) e em estratégias de coping de

confronto activo (F (1,137) = 9,81, p < .01), desinvestimento (F (1,137) = 7,96, p < .01) e planeamento (F (1,137) = 7,43, p < .05) (ver tabela 43).

Tendencialmente, no sexo feminino, as participantes pertencentes ao grupo das excelentes relatam mais consistência do interesse ao longo do tempo, mais auto-controlo e mais positividade do que as participantes pertencentes ao grupo das não excelentes. Relativamente às estratégias de coping, o grupo das excelentes revelam maior recurso a estratégias de confronto activo e planeamento e menor recurso a estratégias de desinvestimento do que as pares não excelentes.

Tabela 43 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo feminino

Escala	Não excelentes (N = 68)		Excelentes (N = 71)		F (1,137)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,26	0,70	3,51	0,75	4,11*
Perseverança do Esforço	3,60	0,64	3,81	0,64	3,63
Auto-controlo	39,54	6,27	42,77	6,28	9,21**
Positividade	3,52	0,59	3,74	0,59	4,81*
Conscienciosidade	33,51	6,71	35,07	5,30	2,30
Competência de Coping					
Auto-distracção	5,19	1,55	5,10	1,43	0,14
Confronto Activo	6,26	0,96	6,80	1,06	9,81**
Negação	4,50	1,55	4,04	1,56	3,00
Apoio Emocional	5,75	1,44	6,06	1,47	1,54
Apoio Instrumental	5,83	1,30	6,24	1,30	3,30
Desinvestimento	3,91	1,49	3,21	1,43	7,96**
Ventilação	5,41	1,25	5,58	1,39	0,55
Reavaliação Positiva	6,07	1,14	6,38	1,45	1,92
Planeamento	5,97	1,22	6,38	1,18	4,06*
Humor	5,68	1,44	5,73	1,67	0,04
Religião	3,76	1,73	3,63	1,80	0,19
Auto-culpabilização	5,49	1,29	5,35	1,06	0,45
Uso de Substâncias	3,22	1,75	2,76	1,28	3,14
Aceitação da Realidade	5,93	1,13	6,13	1,05	1,18

(*Wilks'* λ = 0,844; F (19,119) = 1,16, p = .31)

Contrariamente, a mesma análise no sexo masculino demonstrou a existência de diferenças multivariadas (*Wilks'* λ = 0,742; F (19,138) = 2,53, p <.01). Análises univariadas demonstraram diferenças na perseverança do esforço (F (1,188) = 5,39, p < .05),

conscienciosidade (F (1,188) = 9,18, p < .01), positividade (F (1,188) = 6,47, p < .05) e nas estratégias de coping de religião (F(1,188) = 6,41, p< .05), uso de substâncias (F(1,188) = 4,61, p < .05) e aceitação da realidade (F(1,188) = 7,95, p < .01) (ver tabela 44).

Os resultados obtidos indicam que o grupo de excelentes apresenta mais perseverança do esforço perante dificuldades, mais positividade e conscienciosidade do que o grupo de não excelentes. Em relação ao recurso a estratégias de coping, o grupo de excelentes tende a recorrer significativamente menos à religião e uso de substâncias e mais a estratégias de aceitação da realidade.

Tabela 44 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas gerais de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo masculino

Escala	Não excelentes (N = 77)		Excelentes (N = 81)		F(1,188)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Persistência					
Consistência do Interesse	3,07	0,72	3,28	0,79	3,11
Perseverança do Esforço	3,49	0,60	3,71	0,61	5,39*
Auto-controlo	38,53	6,92	40,17	7,91	1,92
Positividade	3,56	0,56	3,78	0,60	6,47*
Conscienciosidade	29,96	6,34	33,06	6,51	9,18**
Competência de Coping					
Auto-distracção	4,97	1,44	5,16	1,31	0,73
Confronto Activo	6,04	1,15	6,26	1.21	1,37
Negação	4,30	1,50	4,38	1,69	0,11
Apoio Emocional	5,61	1,40	5,59	1,45	0,01
Apoio Instrumental	5,82	1,26	5,70	1,52	0,26
Desinvestimento	4,06	1,73	3,56	1,53	3,85
Ventilação	5,10	1,38	5,44	1,29	2,56
Reavaliação Positiva	5,94	1,22	5,94	1,37	0,00
Planeamento	6,18	1,05	6,07	1,22	0,35
Humor	6,03	1,41	5,77	1,61	1,17
Religião	4,49	1,94	3,74	1,80	6,41*
Auto-culpabilização	5,45	1,33	5,78	1,41	2,18
Uso de Substâncias	3,83	1,87	3,22	1,69	4,61*
Aceitação da Realidade	5,70	1,16	6,22	1,16	7,95**

(*Wilks'* λ = 0,742; F(19,138) = 2,53, p <.01)

Diferenças nas competências psicológicas específicas do domínio de realização entre o grupo de não excelentes e um grupo total de excelentes (académico, desportivo e dual), considerando o género

Relativamente às competências psicológicas específicas de domínio de realização, o sexo feminino não apresenta diferenças multivariadas entre o grupo de excelentes e o grupo de não excelentes (*Wilks' λ* = 0,862; *F* (15,139) = 1,49, *p* = .118), enquanto no sexo masculino são encontradas diferenças multivariadas (*Wilks' λ* = 0,856; *F* (15,167) = 1,87, *p* <.05).

No sexo feminino, as análises univariadas indicam diferenças significativas na percepção de pressão parental (*F* (1,153) = 4,39, *p* < .05), nas dúvidas sobre as acções (*F* (1,153) = 4,80, *p* < .05), na percepção de desafio (*F* (1,153) = 6,97, *p* < .01) no desporto e na dimensão harmoniosa (*F* (1,153) = 4.45, *p* < .05) da paixão por actividades académicas (ver tabela 45). Por sua vez, no sexo masculino as análises univariadas apontam para diferenças significativas na organização (*F* (1,181) = 14,62, *p* < .001) e na percepção de desafio (*F* (1,181) = 4,52, *p* < .05) no desporto (ver tabela 46).

Tanto no sexo masculino como no sexo feminino, as diferenças encontradas indicam que os participantes pertencentes ao grupo de excelentes tendem a apresentar maiores níveis de percepção de desafio no desporto do que os participantes pertencentes ao grupo de não excelentes. Relativamente às dimensões de perfeccionismo no desporto, as diferenças encontradas no sexo feminino revelam significativamente menos percepção de pressão parental, colegas e outros e menos dúvidas sobre as acções no grupo de excelentes comparativamente ao grupo de não excelentes. Por sua vez, no sexo masculino, as diferenças encontradas revelam que o grupo dos excelentes é significativamente mais organizado do que o grupo dos não excelentes. Por fim, no sexo feminino, o grupo das excelentes tende a apresentar níveis significativamente superiores de paixão harmoniosa por actividades académicas do que as suas pares não excelentes.

Tabela 45 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo feminino

Escala	Não excelentes (N = 68)		Excelentes (N = 71)		*F* (1, 153)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,14	0,91	4,01	0,85	0,89
Percepção de Importância	3,43	1,11	3,22	0,91	1,81
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,10	0,75	1,87	0,66	4,39*
Organização	2,82	0,84	2,77	1,02	0,10
Preocupação com os erros	3,36	0,76	3,29	0,70	0,36
Dúvidas sobre as acções	2,81	0,75	2,52	0,90	4,80*
Pressão treinador	2,73	0,75	2,55	0,85	1,87
Padrões pessoais	3,05	0,69	2,99	0,76	0,20
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	33,46	6,90	33,95	7,14	0,19
Percepção de Desafio	17,76	3,25	19,14	3,23	6,97**
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,56	1,01	3,26	1,16	3,08
Paixão Harmoniosa	4,97	0,96	5,29	0,93	4,45*

(*Wilks' λ* = 0,862; *F* (15,139) = 1,49, *p* = .118). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Tabela 46 MANOVA – Diferenças nas competências psicológicas específicas de domínios de realização em grupos de excelentes ou não excelentes, no sexo masculino

Escala	Não excelentes (N = 77)		Excelentes (N = 81)		*F* (1, 181)
	M	*DP*	*M*	*DP*	
Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade					
Percepção de Competência	4,23	0,91	4,30	1,15	0,21
Percepção de Importância	3,59	0,97	3,49	1,12	0,43
Perfeccionismo no Desporto					
Pressão parental, colegas e outros	2,34	0,77	2,35	0,78	0,03
Organização	2,87	0,90	3,37	0,83	14,62***
Preocupação com os erros	3,33	0,65	3,37	0,71	0,16
Dúvidas sobre as acções	2,75	0,72	2,58	0,80	2,69
Pressão treinador	2,68	0,78	2,88	0,82	2,94
Padrões pessoais	3,24	0,69	3,37	0,72	1,50
Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva					
Percepção de Ameaça	32,99	7,46	33,31	7,64	0,08
Percepção de Desafio	18,11	3,55	19,18	3,22	4,52*
Paixão por actividades académicas					
Paixão Obsessiva	3,77	1,18	3,71	1,14	0,14
Paixão Harmoniosa	4,80	0,94	4,98	0,99	1,57

(*Wilks' λ* = 0,856; *F* (15,167) = 1,87, *p* <.05). *NOTA: Na escala de Percepção de Competência e Importância no Desporto e na Universidade, scores mais elevados indicam maior percepção de competência ou importância no desporto e scores mais baixos indicam maior percepção de competência ou importância na universidade.*

Análise de preditores de variáveis de rendimento

Para avaliar quais as variáveis psicológicas que melhor predizem as variáveis de rendimento académico e desportivo realizaram-se análises de regressão múltipla *stepwise* separadas. Para tal, recorreu-se a séries de seis grupos de variáveis preditoras que incluíram, respectivamente:

1. Avaliações cognitivas de ameaça e desafio, percepções de importância e de competência no desporto e na universidade e auto-controlo,
2. Estratégias de coping,
3. Perseverança do esforço, consistência do interesse e dimensões harmoniosa e obsessiva da paixão,
4. Perfeccionismo,

5. Conscienciosidade e positividade,
6. Modelo composto que incluía todos os preditores significativos das análises anteriores.

Preditores da média geral de curso até ao momento

Na predição da média geral de curso até ao momento, o primeiro grupo de análises obteve como preditores significativos o auto-controlo, a percepção de competência orientada para o domínio académico e a percepção de importância para o domínio desportivo que explicam significativamente 12% da variância da média geral de curso até ao momento. O segundo grupo de análises obteve como preditor negativo significativo o uso de substâncias que explica 5% da variância na média geral de curso até ao momento. O terceiro grupo de análises obteve como preditores positivos significativos a perseverança do esforço e a dimensão harmoniosa da paixão que explicam, em conjunto, 6% da variância da média geral de curso até ao momento. O grupo relativo ao perfeccionismo obteve como preditor negativo significativo a pressão parental, que explica 2% da variância da média geral de curso até ao momento. O último grupo obteve como preditor positivo significativo a conscienciosidade, explicando 7% da variância da média geral de curso até ao momento. Por fim, o modelo composto ou combinado, que recorreu a todos os preditores significativos anteriores, obteve como preditores significativos positivos a conscienciosidade e a percepção de importância, e como preditores significativos negativos a percepção de competência e o uso de substâncias. Ou seja, melhor média geral no curso é predita por elevada conscienciosidade, percepção de competência orientada para a universidade, percepção de importância para o desporto e menor uso de substâncias. Estas variáveis contribuem de forma significativa para a explicação de 16% da variância da média geral de curso até ao momento (ver tabela 47).

Tabela 47 Análise de Regressão Múltipla "Stepwise": Predição da média geral de curso até ao momento

Variáveis (por ordem de entrada)	R^2 *aj*	*Coeficiente β estandardizado*	*F*	*p*
Avaliações cognitivas, percepções de importância e de competência e auto-controlo				
Auto-controlo	0,05	0,23	14,36	0,000
Percepção de competência	0,10	-0,27	14,01	0,000
Percepção de importância	0,12	0,15	11,21	0,000
Estratégias de coping				
Uso de substâncias	0,05	-0,23	13,36	0,000
Perseverança e dimensões da paixão				
Perseverança do esforço	0,04	0,17	13,10	0,000
Paixão harmoniosa	0,06	0,15	9,47	0,000
Perfeccionismo				
Pressão parental	0,02	-0,16	6,95	0,009
Conscienciosidade e positividade				
Conscienciosidade	0,07	0,27	20,93	0,000
Modelo Composto				
Conscienciosidade	0,08	0,25	23,18	0,000
Percepção de competência	0,11	-0,26	16,44	0,000
Percepção de importância	0,14	0,21	14,29	0,000
Uso de substâncias	0,16	-0,16	12,62	0,000

Preditores do número de internacionalizações pelo clube

Na análise dos preditores significativos do número de internacionalizações pelo clube, o primeiro grupo de análises obteve como preditores positivos significativos a percepção de competência orientada para o desporto e a percepção de desafio. Obteve como preditores negativos a percepção de ameaça. Em conjunto estas três variáveis explicam 12% da variância do número de internacionalizações pelo clube. O segundo grupo de análises obteve como preditor negativo significativo o desinvestimento e como preditor positivo significativo a auto-culpabilização que explicam, em conjunto 6% da variância do número de internacionalizações pelo clube. O terceiro grupo de análises obteve como preditor positivo significativo a consistência do interesse ao longo do tempo e como preditor negativo significativo a dimensão obsessiva da paixão que explicam, em conjunto, 5% da variância do número de internacionalizações pelo clube. O grupo relativo às dimensões do perfeccionismo obteve como preditor positivo significativo a pressão do treinador e como preditor negativo significativo as dúvidas sobre as acções. Em conjunto estas variáveis explicam 10% da variância do número de internacionalizações pelo clube. O último grupo de análise obteve como preditor positivo significativo a positividade que explica 1% da variância do

número de internacionalizações pelo clube. Por fim, no modelo composto ou combinado, que recorreu a todos os preditores significativos anteriores, verificou-se que um conjunto de seis variáveis contribui de forma significativa para a predição do número de internacionalizações pelo clube: percepção de competência orientada para o domínio desportivo, maior consistência do interesse, maior pressão por parte do treinador, mais auto-culpabilização, menos dúvidas sobre as acções e menos paixão obsessiva por actividades académicas. No seu conjunto, este modelo explica 25% da variância do número de internacionalizações (≥2) pelo clube (ver tabela 48).

Tabela 48 *Análise de Regressão Múltipla "Stepwise": Predição do número de internacionalizações pelo clube*

Variáveis (por ordem de entrada)	R^2 *aj*	*Coeficiente β estandardizado*	*F*	*p*
Avaliações cognitivas, percepções de importância e de competência e auto-controlo				
Percepção de competência	0,08	0,23	18,92	0,000
Percepção de desafio	0,10	0,24	12,46	0,000
Percepção de ameaça	0,12	-0,19	11,14	0,000
Estratégias de coping				
Desinvestimento	0,03	-0,18	6,54	0,001
Auto-culpabilização	0,06	0,17	6,56	0,002
Perseverança e dimensões da paixão				
Consistência do interesse	0,04	0,19	10,77	0,001
Paixão obsessiva	0,05	-0,13	7,41	0,001
Perfeccionismo				
Dúvidas sobre as acções	0,03	-0,30	9,14	0,003
Pressão do treinador	0,10	0,29	13,98	0,000
Conscienciosidade e positividade				
Positividade	0,01	0,14	4,26	0,040
Modelo Composto				
Percepção de competência	0,07	0,23	17,07	0,000
Consistência do interesse	0,13	0,19	16,53	0,000
Pressão do treinador	0,16	0,26	14,99	0,000
Auto-culpabilização	0,18	0,20	12,91	0,000
Dúvidas sobre as acções	0,21	-0,19	12,37	0,000
Paixão obsessiva	0,25	0,25	11,49	0,000

Análise e discussão dos resultados

O presente estudo pretendia efectuar uma caracterização psicológica dos estudantes-atletas universitários nacionais. Com isto em mente, foram realizadas análises que permitiram explorar as competências e processos psicológicos associados a desempenhos superiores, no desporto e na universidade, identificar as características psicológicas que melhor diferenciam excelentes de não-excelentes e quais os melhores preditores de rendimento académico e desportivo. Pretendia-se também, e quando possível, explorar a possibilidade de transferência de competências entre os dois domínios de realização.

No que se refere ao papel da competência para e à importância atribuída ao desporto e à universidade, os dados obtidos indicam que, a nível nacional, os estudantes-atletas universitários tendem a apresentar ligeiras diferenças na percepção de competência e atribuição de importância ao desporto e à universidade. Contudo, embora seja ligeira a diferença, os participantes parecem atribuir maior importância à universidade mas possuir maior percepção de competência para o desporto. Ou seja, embora haja uma tendência para os participantes se percepcionarem como mais competentes no domínio desportivo do que no domínio académico, parece haver uma maior atribuição de importância ao domínio académico do que ao domínio desportivo. Estes dados, vistos à luz da realidade nacional actual, reflectem as perspectivas de futuro dos estudantes-atletas nacionais para os quais uma carreira futura no desporto é quase impossível. Estes dados vão de encontro a resultados de estudos anteriores que demonstram o conflito entre o domínio académico e o domínio desportivo em estudantes-atletas (Aquilina, 2013; Cosh & Tully, 2014).

Relativamente às percepções de competência e de importância no domínio desportivo e académico, os resultados revelam que a conscienciosidade é um factor comum na percepção de importância e de competência na universidade e que as dimensões de perfeccionismo no desporto, mais especificamente a organização e a definição de elevados padrões de rendimento, são diferenciadoras de maior percepção de importância e de competência para o domínio desportivo. As percepções de competência e de importância estão associadas aos padrões pessoais de rendimento da escala de perfeccionismo. Estes dados, em linha com estudos anteriores na área (Dunn, Dunn, & McDonald, 2012), indicam também a importância das percepções de competência e de importância que os estudantes-atletas atribuem a cada um dos domínios de realização, académico e desportivo, na definição de padrões de rendimento. Ou seja,

quanto maior a percepção de competência ou de importância para um determinado domínio, maiores serão também os padrões de rendimento definidos para esse domínio.

Embora não fosse uma questão central deste estudo, foram realizadas análises de diferenças de género em relação às variáveis de rendimento (académico e desportivo) e às competências psicológicas gerais e específicas do domínio de realização. Relativamente às variáveis de rendimento, os resultados indicam que o sexo feminino tende a apresentar melhor rendimento académico (em todas as suas variáveis associadas) comparativamente ao sexo masculino. Já no que respeita ao rendimento desportivo, o sexo masculino tende a apresentar mais internacionalizações do que o sexo feminino. Estes resultados vão de encontro a estudos anteriores no domínio académico que defendem que o sexo feminino tende a apresentar melhores médias no ensino secundário que o sexo masculino (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). Também no domínio desportivo a investigação tem demonstrado uma tendência do sexo masculino para melhores prestações desportivas do que o sexo feminino (Barreiros & Neto, 2005).

As análises das diferenças de género nas competências psicológicas gerais e específicas do domínio de realização apresentam resultados interessantes. Para as competências gerais, o sexo feminino revela ter mais consistência do esforço ao longo do tempo, ter mais auto-controlo, ser mais consciencioso das suas actividades e recorrer mais a estratégias de confronto activo perante situações stressantes, comparativamente ao sexo masculino. Relativamente a competências específicas do domínio desportivo, o sexo feminino parece sentir menos pressão parental, de colegas e outros para o seu rendimento desportivo e ser mais organizado do que o sexo masculino. No entanto, o sexo masculino tende a definir padrões de rendimento mais elevados do que o sexo feminino. Nas competências psicológicas específicas do domínio académico, o sexo feminino tende a possuir mais paixão harmoniosa, e menos paixão obsessiva, pelas actividades académicas do que os participantes do sexo masculino.

Com base nas variáveis de rendimento académico (nota de acesso ao ensino superior e média geral do curso até ao momento) e desportivo (número de internacionalizações pelo clube e número de anos de prática federada da modalidade), foram criados grupos extremos de rendimento para os quais foram analisadas, separadamente, as principais diferenças em competências psicológicas gerais e competências psicológicas específicas do domínio de realização. Os resultados obtidos apontam para alguma semelhança em termos de competências

psicológicas específicas do domínio de realização na diferenciação de grupos extremos de rendimento académico e desportivo, mas sem qualquer correspondência no que respeita ao papel das competências psicológicas gerais. Contudo, se considerarmos o conjunto das variáveis diferenciadoras entre grupos extremos de realização, independentemente do seu domínio de aplicação, encontra-se uma semelhança naquelas que são diferenciadoras de grupos extremos. Vejamos:

- no que respeita às variáveis de rendimento académico, entram como competências psicológicas específicas diferenciadoras comuns a percepção de competência e a dimensão harmoniosa da paixão, sendo que os participantes com melhor nota de acesso e melhor média de curso até ao momento apresentam percepções de competência para as actividades académicas e uma conciliação harmoniosa dessas actividades nas suas vidas;
- dentro das variáveis de rendimento desportivo, as competências psicológicas específicas comuns na diferenciação de grupos extremos são a percepção de competência para o domínio desportivo e as competências de organização, ambas mais fortes para o grupo com mais internacionalizações e mais anos de prática federada na modalidade;
- as competências psicológicas gerais mais frequentes na distinção entre grupos, independentemente do domínio de realização, são a positividade, conscienciosidade, o auto-controlo, a perseverança do esforço, sendo mais frequentes naqueles que apresentam melhor rendimento académico ou desportivo. As competências de coping de desinvestimento e uso de substâncias também são comuns na diferenciação de grupos extremos, sendo mais frequentes naqueles com pior rendimento académico ou desportivo.

Por fim, a diferenciação entre um grupo geral de excelência e um grupo de não excelentes, (na amostra total e entre sexos) indica novamente, e de forma consistente nas três análises (amostra total, sexo masculino e sexo feminino), a importância da positividade na diferenciação de rendimentos excelentes de não excelentes, tanto na amostra total como nas sub-amostras de sexo feminino e de sexo masculino. É também revelada, novamente, a importância de competências de auto-controlo, conscienciosidade, consistência do interesse ao longo do tempo e perseverança do esforço perante dificuldade na diferenciação de grupos de excelência.

Assim, pode concluir-se que os resultados obtidos neste estudo, referentes às competências psicológicas gerais diferenciadoras entre grupos de pior e melhor rendimento académico e desportivo vão de encontro aos modelos sobre rendimentos superiores anteriormente apresentados. De facto, o papel da positividade e da perseverança do esforço na distinção de grupos de melhor e pior rendimento, académico e desportivo, vai de encontro às posições defendidas por modelos de sabedoria e modelos de transição de fases de desenvolvimento que defendem que, geralmente, os indivíduos mais optimistas, perseverantes e resilientes tendem a ser bem-sucedidos nas transições que enfrentam ao longo do seu desenvolvimento e que a capacidade de ultrapassar de forma bem-sucedida os momentos de transição é um importante factor para o sucesso (Poczwardowski *et al.*, 2013).

Por sua vez, o reconhecimento da importância da conscienciosidade em rendimentos bem-sucedidos é coerente com estudos anteriores que referem que os indivíduos com elevada conscienciosidade tendem a possuir uma grande força de vontade, a serem determinados, organizados, trabalhadores, ambiciosos e persistentes nos seus objectivos (Carver & Connor-Smith, 2010; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Costa & McCrae, 1995; John *et al.*, 1999; Lima & Simões, 2000a).

Por fim, no que se refere ao papel do auto-controlo na diferenciação de rendimentos superiores de rendimentos inferiores, o nosso estudo vai de encontro aos resultados obtidos por Tangney e colaboradores (2004) que revelam que elevados níveis de auto-controlo se associam a menores índices de procrastinação e, por isso, a melhores rendimentos. Estes resultados estão alinhados com estudos de Duckworth, Tsukayama e May (2010) que revelam a importância do auto-controlo no rendimento académico e de estudos de Toering e Jordet (2015) que apontam para uma relação positiva entre as competências de auto-controlo e o rendimento desportivo.

As competências de confronto activo e de aceitação da realidade surgem também como competências de coping diferenciadoras e mais frequentes em grupos de excelentes. Pelo contrário, como competências também diferenciadoras, mas mais frequentes no grupo de não excelentes, surgem as estratégias de desinvestimento, o uso de substâncias e o recurso à religião. Os resultados obtidos vão de encontro aos resultados de estudos anteriores que apontam as competências de coping como uma competência mediadora do rendimento, uma vez que indivíduos mais competentes na utilização de estratégias de coping tendem a ser bem-sucedidos

nas transições que enfrentam ao longo do seu desenvolvimento (Poczwardowski *et al.*, 2013). No mesmo sentido, estão as conclusões de Skinner e Brewer (2004) para quem as elevadas expectativas de coping associadas percepções de desafio parecem ter influência nas respostas de ansiedade, tornando-as mais benéficas para o rendimento.

Relativamente às competências específicas do domínio de realização, destaca-se o papel diferenciador da percepção de desafio, e das dimensões de perfeccionismo de organização e de dúvidas sobre as acções no domínio desportivo, e da dimensão harmoniosa da paixão por actividades académicas, resultados coerentes com dados de estudos anteriores. A percepção de desafio, no domínio desportivo, tem sido fortemente associada a rendimentos superiores. A literatura tem defendido o papel promotor do rendimento da percepção de desafio na competição desportiva, uma vez que as percepções de desafio tendem a associar-se a emoções positivas e a melhorias no rendimento (Jones *et al.*, 2009; Skinner & Brewer, 2004). As situações percepcionadas como um desafio tendem a estar positivamente associadas a estratégias de coping confrontativo, reavaliação positiva da situação, planeamento da resolução de problemas e aceitação de responsabilidade (Folkman *et al.*, 1986; Schneider, 2008), estratégias anteriormente referidas neste estudo como mais frequentes no grupo de excelência.

Por sua vez, a literatura apresenta a ligação entre as dimensões adaptativas do perfeccionismo com melhores rendimentos desportivos (Stoeber *et al.*, 2007). Especificamente, a dimensão da organização tem sido fortemente associada a rendimentos bem-sucedidos. As competências de organização e planeamento, positivamente associadas à dimensão de conscienciosidade da personalidade, facilitam o rendimento através da regulação dos aspectos contextuais e de esforço associados à aprendizagem e à realização (Eccles & Feltovich, 2008). No sentido oposto, as dúvidas sobre os comportamentos e sentimentos ou excessiva preocupação com os erros tendem a prejudicar o rendimento desportivo (Stoeber *et al.*, 2007). Estes dados são comprovados no presente estudo na diferenciação de grupos extremos de excelência desportiva, em que o grupo dos excelentes se distingue do grupo dos não excelentes por possuir melhores capacidades de organização e menos dúvidas sobre as suas acções.

Relativamente ao domínio académico, o papel diferenciador da dimensão harmoniosa por actividades académicas, em grupos de excelentes e não excelentes, vai de encontro aos dados apontados na literatura. Os resultados obtidos sugerem que a paixão harmoniosa tende a facilitar

o rendimento, o que, de acordo com Vallerand e colaboradores (2003),surge da propensão para a experiência de afectos positivos durante e depois da realização da actividade e de estados cognitivos facilitadores do rendimento.

Quando considerados os quatro grupos de excelência (excelência académica, desportiva, dual ou não excelência), os resultados reforçam o papel diferenciador da perseverança do esforço e consistência do interesse ao longo do tempo, e das competências de auto-controlo, positividade e conscienciosidade, mais frequentes nos atletas de excelência dual. Estes resultados demonstram, assim, que estas competências são importantes para o sucesso académico e para o sucesso desportivo separadamente, e conjuntamente quando considerada a excelência dual.

Estes dados parecem, assim, suportar estudos anteriores na área do rendimento superior, enfatizando o papel das competências psicológicas gerais e específicas do domínio de realização no alcance da excelência. Pode-se, assim, concluir a importância das competências psicológicas gerais na distinção de casos de sucesso de casos sem sucesso, tanto no domínio desportivo como no domínio académico, e para ambos os domínios de realização simultaneamente. Contudo, as competências psicológicas específicas parecem ter apenas impacto no domínio de realização ao qual se reportam, demonstrando a especificidade de competências psicológicas na procura de rendimentos superiores e sua fraca capacidade de serem utilizadas para outro domínio de realização.

Por fim, a análise de preditores de rendimento académico e desportivo revelou o papel preditivo da percepção de competência no rendimento. Maior percepção de competência do domínio académico prediz a média do curso até ao momento e maior percepção de competência no domínio desportivo prediz o número de internacionalizações. Estes dados são consistentes com o modelo de expectativa-valor de Eccles e Wigfield (Eccles, 1983, 1984, 1989; Eccles & Wigfiled, 1995, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000) que defende a influência das percepções de competência para um determinado domínio no desempenho alcançado nesse mesmo domínio de realização. Os resuldatos obtidos neste estudo revelam, assim, o impacto que as percepções de competência para o desporto têm no rendimento desportivo e que as percepções de competência para a universidade têm no rendimento académico. Ou seja, quanto mais competentes se sentem num determinado domínio de realização, melhor o rendimento conseguido nesse mesmo domínio de realização.

O papel preditivo do auto-controlo no rendimento académico, já demonstrado por Duckworth e colaboradores (2009) foi comprovado neste estudo. Os resultados obtidos destacam o auto-controlo como o principal preditor da média geral do curso até ao momento. Agrupam-se, ainda, como preditoras do rendimento académico, a paixão harmoniosa por actividades académicas e a conscienciosidade. Este resultado é congruente com resultados anteriores de Bonneville-Roussy, e colaboradores (2011) que apontam a paixão harmoniosa como preditora de rendimentos superiores na música, e salientam a importância de um envolvimento de livre vontade nas actividades académicas e a sua harmonia com as outras actividades da vida do estudante-atleta (Vallerand *et al.*, 2007). Relativamente ao papel preditivo da conscienciosidade, e tal como apresentado em estudos anteriores (Allen *et al.*, 2011; John *et al.*, 1999; Komarraju, & Karau, 2005; Monteiro *et al.*, 20114, 2015; Poporat, 2009), a conscienciosidade surge, neste estudo, como preditora da média geral de curso até ao momento. De certa forma, a capacidade que o estudante-atleta tem em conciliar as actividades académicas com as outras actividades da sua vida, a capacidade de gestão das exigências dos dois domínios de realização e outras actividades sociais, tem impacto no seu rendimento académico (Cosh & Tully, 2014; Jonker *et al.*, 2009).

Um dado curioso, aparentemente contraditório, refere-se à capacidade preditiva (ainda que baixa) da percepção de importância dada ao desporto na média de curso até ao momento. Apesar disso, este dado, se por um lado parece ir no sentido da valorização que é dada pelos bons (academicamente) estudantes-atletas, como sugerem alguns estudos recentes (e.g., Gaudreau *et al.*, 2015; Jonker *et al.*, 2011), por outro lado, poderá ser um indicador sugestivo de que algumas características ou dimensões específicas de um determinado domínio poderão ser igualmente valorizadas e/ou transferíveis para um outro domínio. Este aspecto, da tranferabilidade de competências e/ou factores específicos de um domínio para um outro, bem como do possível grau de idêntica satisfação em dois domínios diferentes, deverão constituir, sem dúvida, um objectivo prioritário da investigação futura. De facto, como sugerem diferentes estudos da equipa de Jonker (Jonker *et al.*, 2009, 2010b, 2011) muitos atletas de elite também podem ser excelentes estudantes, e vice-versa. Uma outra possibilidade a investigar futuramente, consiste na hipótese de estudantes-atletas excelentes do ponto de vista desportivo (e como tal reconhecidos publicamente) serem potenciais "beneficiários" de avaliações (académicas e/ou profissionais, por exemplo) por parte de professores e/ou superiores hierárquicos. Que seja do nosso conhecimento, nenhum estudo procurou, até ao momento, testar esta possibilidade.

No domínio desportivo, para além do papel preditivo da maior percepção de competência no desporto como principal preditor do número de internacionalizações, destaca-se o papel preditivo de avaliações cognitivas de ameça e desafio. Estes resultados vão de encontro a resultados de estudos anteriores (Folkman *et al.*, 1986; Jones *et al.*, 2009; Skinner & Brewer, 2004; Smith, 2006) que referem o papel mediador das avaliações cognitivas no rendimento. Tendencialmente, e de acordo com os dados obtidos neste estudo, menores percepções de ameaça e maiores percepções de desadio predizem melhor rendimento. Ou seja, e neste caso específico, a percepção dos estudantes-atletas da existência de recursos pessoais e/ou contextuais para lidar com as exigências da competição parece promover melhores desempenhos desportivos (e.g., internacionalizações).

Também o papel das competências adaptativas de coping no rendimento tem sido referido na literatura (Folkman *et al.*, 1986; Nicholls *et al.*, 2005; Nicholls & Polman, 2007; Schneider, 2008). O desinvestimento na situação surge, e de acordo com a literatura, como um preditor negativo, significando que quanto maior o desinvestimento na competição piores os rendimentos conseguidos na competição. Contudo, o presente estudo, e contrariamente ao que é sugerido na literatura, apresenta a auto-culpabilização, como um preditor positivo de melhores rendimentos. Este resultado poderá indicar que a auto-culpabilização poderá, para estes indivíduos ser uma competência de coping adequada para lidar com a situação, impondo ao atleta a necessidade de reconhecer os seus erros e de os corrigir para melhorar o seu rendimento. Contudo, consideramos que este aspecto deverá ser um tópico para investigação futura.

Salienta-se também o papel da "*grit*", nomeadamente da consistência do interesse ao longo do tempo, da dimensão do perfeccionismo de pressão percebida por parte do treinador, da positividade e, de forma negativa, das dúvidas sobre as acções e da paixão obsessiva por actividades académicas na predição do número de internacionalizações. Estes dados são congruentes com estudos anteriores que demonstram a importância da persistência no envolvimento em actividades de prática debelirada e, consequentemente, de melhores rendimentos (de Bruin *et al.*, 2007; Duckworth *et al.*,2012; Duckworth & Quinn, 2009).

Relativamente ao papel do treinador, embora a literatura se refira maioritariamente ao papel do apoio do treinador no desenvolvimento do atleta (Aquilina, 2013; Durand-Bush & Salmela, 2002; Gould *et al.*, 2002; Morgan & Giacobbi, 2006; Nandagopal & Ericsson, 2012), consideramos

que estes resultados não são, necessariamente, contraditórios. Uma vez que este estudo se centrou em estudantes-atletas com carreiras desportivas já bem desenvolvidas, o papel do treinador corresponde a uma fonte de incentivo à superação pessoal e criação de valor próprio, defendido por Subotnik e colaboradores (2011). Consideramos que, na fase de manutenção de rendimentos superiores, o papel do treinador não é especificamente de melhoria de competências técnicas mas de orientação para a melhoria de competências pessoais, com planos de treino e de competição claros, específicos e bem desenvolvidos e adaptados às necessidades e características individuais (Durand-Bush & Salmela, 2002). Desta forma, os atletas poderão encarar o treinador como uma fonte de pressão para melhoria do rendimento pessoal mais do que uma fonte de apoio perante situações problemáticas.

Assim, concluimos que os resultados do presente estudo vão, na sua maioria, de encontro a modelos mais holísticos da excelência ou rendimentos superiores (ver Almeida & Wechsler, 2015; Araújo, 2010; Collins & MacNamara, 2012; MacNamara & Collins, 2009, 2010; MacNamara, Holmes, & Collins, 2008; Matos, 2014; Monteiro *et al.*, 2009, 2014; Simonton, 2001; Sternberg, 2001; Subotnik, Olszewski, Kubilius & Worrel, 2011). Dada a diversidade de factores e o seu papel diferenciador na caracterização e predição de rendimentos superiores, os resultados deste estudo revelam que, mais do que pela existência de competências psicológicas isoladas, a excelência é alcançada através de um conjunto dinâmico de processos e características psicológicas.

CAPÍTULO VI

ESTUDO II - Percursos, percepções e necessidades de estudantes-atletas universitários com rendimentos e desempenhos superiores

Introdução

As abordagens qualitativas, no domínio da Psicologia, pretendem uma avaliação contextual, natural e holística dos indivíduos. Embora se tenham implementado na área da Psicologia desde os anos 60, apenas 30 anos depois foram alargadas ao domínio da Psicologia do Desporto onde, até então, era dada primazia às abordagens quantitativas (Dale, 1996; Dias, 2005; Edwards, Kingston, Hardy, & Gould, 2002; Jackson, 1995; Todd, Nerlich, & McKeown, 2004). De facto, numa revisão das principais metodologias utilizadas na área da Psicologia do Desporto, Biddle e colaboradores (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis, & Sparkes, 2001) concluem que a investigação se tem centrado em metodologias quantitativas, como a avaliação psicométrica.

As metodologias qualitativas têm surgido como uma metodologia dominante na procura de conhecimento aprofundado e compreensivo de um determinado fenómeno. Embora se recorra a outras metodologias qualitativas, a metodologia mais relevante e mais frequentemente utilizada é a entrevista qualitativa (e.g., Biddle *et al.*, 2001; Cohn, 1990, 1991; Côté, Salmela, Baria, & Russell, 1993; Orlick & Partignton, 1988; Partignton & Orlick, 1991; Russell & Salmela, 1992; Scanlan, Stein, & Ravizza, 1989, 1991; Weiss, Barber, Sisley, & Ebbeck, 1991). A entrevista qualitativa permite explorar questões relativamente pouco exploradas na investigação, identificar padrões nas perspectivas dos participantes e desenvolver um esquema de análise e interpretação de um fenómeno (Creswell, 2003). Algumas das vantagens da utilização da entrevista qualitativa passam pela compreensão das experiências pessoais e dos significados atribuídos a essas experiências, nomeadamente pela exploração de temas novos e complexos e pela compreensão de termos utilizados pela população em análise para descrição da própria experiência (Orlick & Partington, 1988). Contudo, o método de investigação adoptado pelos investigadores deve ser orientado pelos objectivos e pelas questões de investigação (Creswell, 2003; Locke, 1989).

Inicialmente, as entrevistas realizadas eram, tipicamente, muito estruturadas e rígidas na sua realização reduzindo, assim, a capacidade de apreensão das especificidades das experiências individuais (Dale, 1996). Na procura da riqueza e flexibilidade na recolha de informação, verifica-se, cada vez mais, a adopção de uma visão menos estruturada do processo, com recurso a guiões semi-estrutrados, onde, embora haja um leque de dimensões de avaliação pré-definidas, há espaço para liberdade e adaptação às respostas do participante (Dias, 2005; Gomes, 2005). A

principal vantagem da utilização de entrevistas semi-estruturadas é a possibilidade dos participantes providenciarem informações detalhadas da sua própria história. Contudo, e pelo mesmo motivo, a informação providenciada é indirecta e filtrada pela perspectiva do participante podendo o investigador, de certa forma, influenciar as respostas (Creswell, 2003).

Para a construção do guião de entrevista do presente estudo partiu-se do pressuposto de que as teorias e resultados anteriores de investigação funcionam como um suporte científico e orientador para investigações posteriores. Neste sentido, o guião utilizado no presente estudo baseou-se em estudos que descrevem o uso da entrevista como principal instrumento de recolha de dados com estudantes-atletas universitários e/ou de alto desempenho. Pretende-se com esta análise encontrar questões ou temas comuns nas entrevistas independentemente do contexto de realização em questão, encontrando indicadores para a construção de um guião de entrevista com uma organização suficientemente fluida e flexível que nos permitisse estudar a profundidade e variabilidade das experiências de estudantes-atletas universitários.

Procurou-se, assim, compreender qual o foco da entrevista, que dimensões foram tidas em consideração e de que forma foi estruturada para captar tais dimensões. Apresentamos de seguida o resultado da análise de vários artigos que utilizam a entrevista como método de recolha de dados em diferentes domínios de realização.

A entrevista no estudo do desenvolvimento de talentos e da excelência

O estudo do desenvolvimento de talentos tende a recorrer com alguma frequência à utilização de metodologias qualitativas com o propósito de explorar mais detalhadamente as características e processos que melhor descrevem o desenvolvimento de rendimentos superiores ou de excelência, em diversos domínios de realização. Neste sentido, a entrevista constitui a principal metodologia de recolha de dados utilizada.

Centrado nas questões de desenvolvimento e carreira de talentos, Gould e colaboradores (2002), desenvolveram um estudo com atletas olímpicos no qual pretendiam avaliar as competências psicológicas que melhor caracterizam estes atletas e o seu desenvolvimento ao longo dos anos. A entrevista utilizada no estudo incluía três dimensões principais: 1) questões

gerais centradas na carreira do atleta, como o início da prática da modalidade, início da prática competitiva e percepções de apoio por pais e treinador, 2) exploração das competências mentais mais importantes durante o seu desenvolvimento, e, por fim, 3) exploração do desenvolvimento dessas competências em cada uma das diferentes fases de desenvolvimento e das principais dificuldades ao longo do seu desenvolvimento. Por sua vez, Cotê e colaboradores (2005) validaram uma entrevista retrospectiva para exploração do processo de desenvolvimento de talentos. Esta entrevista, constituída por 3 dimensões principais, é baseada no modelo de etapas de desenvolvimento sugeridas por Bloom (1985). Engloba uma dimensão de descrição e avaliação do rendimento actual e passado, uma dimensão de exploração do envolvimento em actividades relacionadas com o domínio de realização e uma terceira dimensão centrada nos factores limitativos da quantidade e/ou qualidade do treino, como o envolvimento em outras actividades paralelas, qualidade dos recursos de treino, historial de saúde/lesões e características físicas (peso e altura) do participante.

Baseados nos modelos de desenvolvimento de Gagné (1995) e Bloom (1985), Burton e colaboradores (2006) recorreram à entrevista para explorarem o processo de desenvolvimento de atletas olímpicas do sexo feminino, centrando-se em dois momentos distintos: antes e durante a participação olímpica. A entrevista englobava quatro grandes dimensões de avaliação relativas a etapas distintas do desenvolvimento desportivo: 1) as experiências desportivas durante a infância, o tipo de apoio recebido na participação desportiva e o momento em que iniciou maior dedicação ao desporto, 2) as experiências da competição de elite (antes de chegar ao nível olímpico) e o tipo de apoio recebido nesta fase, 3) a experiência olímpica actual, e por fim 4) uma abordagem aprofundada da experiência olímpica e os significados dessa experiência durante e após a sua participação.

Outra visão do desenvolvimento de talentos vai para além das percepções individuais dos atletas excelentes sobre o seu percurso e explora a metodologia/visão dos seus treinadores. Neste sentido, Gould e colaboradores (2007) recorrem também a uma análise qualitativa sobre o processo de desenvolvimento de talentos. A entrevista utilizada com treinadores de futebol premiados pela sua excelência abordava 8 principais dimensões: 1) informações demográficas e história do treinador, 2) informações demográficas sobre a sua equipa, 3) filosofia de treino utilizada, 4) o estilo de liderança, 5) os objectivos para o desenvolvimento dos seus atletas, 6)

caracterização dos seus jogadores, 7) reacções a diversos cenários de treino de competências de vida, e 8) a avaliação geral do sucesso dos atletas.

Um aspecto específico do desenvolvimento de talentos corresponde às diversas etapas e fases de transição na sua carreira. A literatura tem sugerido que o total desenvolvimento de um talento, à parte de outras competências técnicas e específicas do domínio de realização, apenas pode ser totalmente alcançado através de sucessivas e bem-sucedidas transições (MacNamara *et al.*, 2008). Numa exploração dos desafios específicos associados às etapas de transição em jovens músicos e, consequentemente, das competências e comportamentos específicos associados a transições bem-sucedidas, MacNamara e colaboradores (2008) recorrem à utilização de uma entrevista semi-estruturada, avaliando 5 dimensões distintas. As três primeiras dimensões abordavam aspecto do percurso do músico: a sua carreira, onde se encontra e o que faz na actualidade e que aspectos permitiram chegar onde chegou. As últimas duas dimensões abordavam as diversas transições enfrentadas, e como se alteravam ao longo do seu desenvolvimento, e, por fim, a percepção pessoal do impacto das transições no seu desenvolvimento bem-sucedido.

Também no domínio artístico, com bailarinos, e simultaneamente no domínio científico, Araújo e colaboradores (2009) exploraram o desenvolvimento de rendimentos excelentes com recurso a entrevistas qualitativas. O guião de entrevista utilizado abordava 5 dimensões: 1) a carreira do bailarino/cientista, 2) as suas realizações passadas, 3) a aquisição de *expertise*, 4) as características pessoais associadas à *expertise*, 5) os principais modelos ou outros significativos ao longo do desenvolvimento, e 6) a relação com a comunidade profissional do domínio.

Por fim, um estudo recente de Matos (2014) recorreu à entrevista qualitativa para explorar a "arquitectura mental" de atletas portugueses de elite. O seu guião de entrevista, baseado em diversos modelos de *expertise* e desenvolvimento de talentos, abordava 6 importantes dimensões: 1) o percurso desportivo do atleta, analisando as principais fases e as experiências mais significativas do seu desenvolvimento, 2) o desempenho actual, descrevendo uma semana típica de trabalhos, 3) os outros significativos e a sua importância ao longo do seu desenvolvimento, 4) as características pessoais que os distinguem dos demais atletas e quais os "ingredientes" para o seu sucesso, 5) as competências e/ou estratégias psicológicas utilizadas, e, por fim, 6) as percepções de excelência e a percepção de reconhecimento social.

Mais voltados para o domínio académico, Monteiro e colaboradores (2009) e Kiewra e Creswell (2000) também recorreram a uma avaliação qualitativa dos seus participantes. Focados nos factores associados ao desenvolvimento de estudantes excelentes no ensino superior, Monteiro e colaboradores (2009) abordaram o percurso do estudante, o seu auto-conceito e percepção de competência no domínio académico e, por fim, os seus projectos futuros. Por sua vez, Kiewra e Creswell (2000) centraram-se no desenvolvimento de psicólogos e professores universitários de excelência, nomeadamente nos factores ou competências psicológicas que melhor caracterizam psicólogos educacionais altamente eficientes. Neste estudo, a entrevista qualitativa centrou-se em quatro grandes dimensões das suas vidas: o trabalho escolar, as influências, a gestão de tempo e a gestão do trabalho. Relativamente ao trabalho escolar, as questões centravam-se nas principais contribuições para a teoria e prática da psicologia educacional, a evolução do seu trabalho ao longo do tempo e os planos para o futuro. A dimensão das influências abordou as suas características pessoais, as influências das suas ascendências académicas e outras pessoais e/ou contextuais que influenciaram o seu desenvolvimento e trabalho. Por fim, em relação à gestão do tempo e do trabalho, as questões abordavam a descrição de um dia típico de trabalho, as actividades lúdicas de tempo livre e os sacrifícios e/ou estratégias utilizadas para rentabilizar o tempo de trabalho e a forma como é conduzido. A entrevista acabava com sugestões e conselhos dos participantes para outros psicólogos e/ou estudantes de psicologia para atingirem bons resultados académicos e profissionais.

Monteiro e colaboradores (2014) sugerem um guião de entrevista para estudantes universitários baseado no guião utilizado por Araújo e colaboradores (2009). A sua adaptação ao contexto académico aborda temas como: 1) a formação académica passada, 2) o rendimento académico actual, 3) as metodologias de estudo ou treino utilizadas, 4) as características pessoais, 5) o papel dos outros significativos, 6) as relações inter-pessoais, 7) as relações com a comunidade académica e, por fim, 8) os objectivos futuros e aspirações profissionais.

De um modo geral, o recurso à entrevista qualitativa no estudo do desenvolvimento de talentos e no estudo da excelência em diferentes domínios de realização parece ser coerente ao longo das investigações abordando, embora com alguma diversidade, um conjunto de aspectos/dimensões comuns: o início de prática da actividade, as fontes de apoio e recursos

existentes, as principais dificuldades e as características psicológicas com maior impacto no rendimento.

A entrevista no estudo de competências mentais específicas associadas ao rendimento

Outros estudos, também recorrendo à utilização de entrevistas, pretenderam avaliar características mentais específicas, em função do domínio ou nível de realização. Assim, com o intuito de avaliar as respostas de coping perante situações de sucesso e fracasso, Poczwardowsi e Conroy (2002) desenvolveram um guião de entrevista baseado nas experiências pessoais de sucesso e de fracasso em atletas e artistas. O guião, constituído por três principais dimensões, incluía questões que abordavam os sentimentos em situações importantes de sucesso e de fracasso, a descrição de situações em que o fracasso tenha sido particularmente stressante, e a descrição de momentos memoráveis da carreira. Relativamente à análise das respostas emocionais associadas ao rendimento desportivo, Hanin (2003) recorreu à metodologia qualitativa para uma maior e melhor abrangência das respostas dos atletas. Embora não sejam expressas as dimensões avaliadas nas suas entrevistas, o principal objectivo do estudo consistia em explorar o leque de respostas emocionais dos atletas em diferentes momentos e/ou situações desportivas e de competição.

No que respeita às competências psicossociais e contextos de aprendizagem em jovens atletas de futebol, Holt e Dunn (2004) entrevistaram jovens jogadores de futebol, jogadores profissionais e treinadores de futebol. As entrevistas focaram-se em 5 dimensões principais: 1) as ambições dos jogadores no futebol e quais as motivações associadas, 2) os contextos de treino, descrevendo uma semana típica de treino 3) o desenvolvimento pessoal e quais as competências ou características que contribuiram para o seu desenvolvimento, 4) os obstáculos encontrados no percurso e como foram superados e, por fim, 5) as características mentais que consideram mais importantes no desporto profissional.

Abordando o medo de falhar em jovens atletas de elite, Sagar e colaboradores (2007), abordaram as percepções dos atletas em relação às consequências associadas ao fracasso. Recorrendo a uma metodologia qualitativa no seu estudo, as entrevistas centravam-se em 3

grandes dimensões: 1) o percurso desportivo do atleta, 2) a gestão das exigências desportivas com as exigências académicas, e 3) as percepções das consequências do fracasso. Associados à descrição de uma situação de fracasso, era pedido ao atleta para descrever sentimentos associados, a forma como lidou com a situação, o que considerou ter perdido nessa situação e qual a pior coisa sobre o seu fracasso. Por fim, era pedido ao participante para estabelecer as consequências de possíveis fracassos futuros numa próxima situação de competição.

Um estudo de Connaugthton e colaboradores (2008), que pretendeu definir o construto de *mental toughness*, uma das características mentais associadas à excelência, envolveu a realização de entrevistas a atletas de nível internacional. As entrevistas englobavam 2 grandes dimensões, focadas em características, acontecimentos ou estratégias associadas ao processo de desenvolvimento e manutenção de *mental toughness*. As entrevistas abordavam a descrição da carreira do atleta, desde o seu primeiro contacto com a modalidade, o seu desenvolvimento e os últimos anos de prática, e, por fim, os mecanismos associados à constante *resistência mental* e quais recomendações para o seu desenvolvimento e potenciação.

Derivada da teoria sócio-cognitiva de Bandura, a abordagem da auto-regulação da aprendizagem defende que os rendimentos superiores estão fortemente associados a boas competências de auto-regulação (Zimmerman, 2013; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Nesse sentido, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) desenvolveram um guião estruturado de entrevista para a avaliação de competências de auto-regulação da aprendizagem. Esta entrevista é constituída por cenários típicos do contexto académico onde é pedido aos participantes para identificarem estratégias que costumam utilizar para cada cenário. As respostas são depois codificados de acordo com 15 estratégias de auto-regulação: 1) auto-avaliação, 2) organização e transformação, 3) formulação de objectivos, 4) procura de informação, 5) fazer notas e monitorização, 6) re-estruturação do contexto, 7) auto-consequências, 8) treino e memorização, 9-11) procura de apoio social (colegas, professores, outros adultos), 12-14) revisão de notas (testes, notas e textos de apoio) e 15) outras estratégias. Para cada estratégia é avaliada a sua presença e frequência de utilização. Embora haja uma rigidez na estrutura da entrevista e do tipo de respostas que se pretende obter, esta metodologia, em contrapartida aos questionários, permite que o investigador ajude na procura de uma resposta relevante ao estudo.

Assim, compreende-se a utilidade do recurso à entrevista para exploração e avaliação das competências mentais específicas associadas a rendimentos superiores, quer em diferentes domínios de realização quer em diferentes etapas de desenvolvimento.

A entrevista no estudo de estudantes-atletas

Especificamente dedicada aos estudantes-atletas e baseado nos trabalhos de Bloom (1985) e de Cotê (1999), Morgan e Giacobbi (2006) pretenderam explorar e descrever as principais influências e experiências no desenvolvimento de estudantes-atletas bem-sucedidos no domínio desportivo. A entrevista engloba duas principais dimensões: 1) a exploração da perspectiva individual sobre o seu desenvolvimento no desporto e 2) aprofundamento dos pensamentos sobre a influência de factores genéticos, de treino e contextuais no desenvolvimento de talentos ou rendimentos superiores. A entrevista foca-se em diferentes momentos e principais eventos na carreira dos estudantes-atletas, incluindo o inico da prática da modalidade, o seu desenvolvimento e influências e o investimento efetuado.

Recentemente, Cosh e Tully (2014) exploraram os *stressores* subjacentes à conciliação das exigências do domínio académico e do domínio desportivo, em estudantes-atletas universitários. Com o objectivo principal de avaliar a forma como os estudantes-atletas integram a participação no desporto de alta-competição com o ensino superior, os autores abordaram os principais *stressores* enfrentados pelos estudantes-atletas universitários, a forma como lidam com esses *stressores*, a forma como conciliam o desporto com a universidade e, por fim, como apresentam e justificam as suas prioridades na gestão entre os dois domínios de realização. Sobressai, assim, a importância de abordar aspectos referentes à conciliação dos dois domínios de realização e as principais dificuldades encontradas e como foram superadas.

Tendencialmente, e especificamente no estudo de rendimentos excelentes, parece haver um maior recurso a entrevistas retrospectivas pois permitem aprofundar e compreender melhor os aspectos relativos ao percurso do participante e as suas percepções pessoais que, de outra forma, seriam menos prováveis de avaliar (Sosniak, 2006). O principal propósito da utilização da entrevista é, assim, "compreender a experiência de outras pessoas e o significado que fazem dessa experiência" sendo o mais importante o interesse pela história que é contada pelo

participante (Seidman, 1991, p.3) De acordo com a literatura sobre excelência e desenvolvimento de talentos e de estudantes-atletas universitários, e com base nas sugestões de entrevistas apontadas anteriormente, consideramos que alguns aspectos são fundamentais e necessários numa entrevista que pretende avaliar o desenvolvimento de estudantes-atletas universitários bem-sucedidos.

De um modo geral, a entrevista parece ser um instrumento importante de recolha de dados com estudantes atletas-universitários, quer pela novidade do tema, quer por permitir explorar mais aprofundadamente o processo de aquisição e desenvolvimento de competências através dos relatos, das percepções e dos significados que os próprios participantes atribuem à sua experiência académica e desportiva. Por isso, no presente estudo optou-se pela utilização da entrevista semi-estruturada como um instrumento de recolha de dados.

A entrevista utilizada na presente investigação

O guião de entrevista utilizado (ver Anexo II) resultou, assim, de uma análise prévia de vários estudos em diferentes áreas de realização (e.g. domínio desportivo, académico, artístico e científico) que utilizaram eficazmente a entrevista como principal instrumento de recolha de dados. Os modelos de excelência, anteriormente apresentados, referem unanimemente a importância de factores relativos ao percurso do individuo, dos seus mentores e/ou figuras significativas e das características mentais que estimulam e promovem o seu desenvolvimento. Por seu lado, os estudos orientados para estudantes-atletas universitários de sucesso referem frequentemente a importância dos momentos de transição e da capacidade individual para lidar e gerir as pressões inerentes aos dois domínios de realização: domínio académico e domínio desportivo. Assim, o guião utilizado neste estudo pretende conciliar modelos teóricos de desenvolvimento de talentos e excelência (Araújo *et al.*, 2009; Burton *et al.*, 2006; Cotê, Ericsson, & Law, 2005; Gould *et al.*, 2002, 2007; Kiewra & Creswell, 2000; MacNamara, Holmes, & Colins, 2008; Monteiro *et al.*, 2009) com modelos teóricos específicos de estudantes-atletas (Cosh & Tully, 2014; Morgan & Giacobbi, 2006), criando um guião abrangente e, ao mesmo tempo, específico da população em estudo. Assim, com base nos guiões anteriormente descritos, e seguindo os modelos de excelência e desenvolvimento de talentos e de estudantes-atletas universitários, foi desenvolvido um guião de

entrevista para estudantes-atletas universitários com rendimentos superiores ou excelentes que aborda seis temáticas principais.

Depois de uma fase inicial de explicação dos objectivos da entrevista e de assegurar a confidencialidade dos dados a recolher, procurou-se avaliar as diversas etapas de desenvolvimento e do percurso dos participantes, desde o seu primeiro contacto com o desporto até ao momento actual, passando pela sua evolução natural nos dois domínios de realização. Pretende-se, assim, explorar questões relacionadas com o percurso académico e desportivo do participante, abordando as fases pelas quais passou mas, também, as experiências mais significativas do seu percurso. Nomeadamente, espera-se explorar as oportunidades de desenvolvimento, as barreiras e dificuldades típicas e os momentos mais marcantes ou críticos do seu percurso. Sugere-se, também, uma abordagem aos hábitos e rotinas diários de prática ou treino. Procura-se, assim, perceber como é uma semana típica de trabalhos do participante: horas e trabalhos e/ou treino, actividades realizadas, tempos livres, etc.

Segue-se a identificação das redes de apoio social e emocional, e as figuras ou modelos de referência em cada domínio de realização. Nesta fase, pretende-se, também, uma avaliação das diferentes fontes de apoio e o tipo e importância do apoio prestado, em cada fase do desenvolvimento. Procura-se explorar também os sacrifícios sociais e familiares na gestão dos dois domínios de realização, e a "pressão" sentida por pares, familiares ou treinadores/professores para o seu rendimento académico e/ou desportivo.

O objectivo da fase seguinte da entrevista prende-se com a avaliação das características pessoais associadas ao desenvolvimento da excelência. Nesta fase, pretende-se perceber qual a percepção pessoal da influência das características (psicológicas, biológicas e de personalidade) que os distinguem dos demais e quais são, na sua opinião pessoal, os "ingredientes" fundamentais para o seu sucesso. Há um enfoque especial nas características e processos de auto-regulação, auto-controlo e coping, aspectos considerados fundamentais na literatura geral e específica sobre estudantes-atletas de sucesso (Araújo *et al.*, 2009; Cleary & Zimmerman, 2012; Cosh & Tully, 2014; Holt & Dunn, 2004; Matos, 2014; Nandagopal & Ericsson, 2012; Poczwardowsi & Conroy, 2002; Toering *et al.*, 2012; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2013).

Baseados nos estudos de Cosh e Tully (2014), Sagar e colaboradores (2007) e de MacNamara e colaboradores (2008), a fase seguinte da entrevista centra-se no equilíbrio entre os dois domínios de realização (académico e desportivo) e nas diversas transições ao longo do seu desenvolvimento. Esta dimensão pretende avaliar os sacrifícios pessoais na gestão e equilíbrio das exigências dos dois domínios de realização, juntamente com a vida pessoal/social/familiar do participante, as suas principais dificuldades e como as supera. Pretende-se, também, explorar os principais momentos de mudança no seu percurso, tanto no académico como no desportivo, e a forma como superou os desafios inerentes a cada etapa de transição.

Por fim, a entrevista termina com uma abordagem à transferência de competência entre dos dois domínios de realização. Nomeadamente, pretende-se explorar e compreender se o participante tem consciência e conhecimento de alguma estratégia ou competência psicológica que seja aplicada, com sucesso, nos dois domínios de realização, onde foi inicialmente desenvolvida e qual o impacto no seu sucesso. Sugere-se, ainda, que, depois de concluída a entrevista, haja um espaço para que o participante se sinta à-vontade para maior desenvolvimento de temas abordados ou de novos tópicos de interesse que não tenham sido abordados ao longo da entrevista, e que o participante considere importantes na sua "história".

Metodologia

Objectivos

Em linha com as dimensões que constituem a entrevista utilizada, e de forma a complementar os dados obtidos no estudo quantitativo, o presente estudo qualitativo pretende:

a) explorar as percepções pessoais dos participantes sobre o seu percurso, principais dificuldades e desafios encontrados;
b) identificar as principais fontes e tipos de apoio ao longo do percurso académico e desportivo de excelência;
c) identificar as características psicológicas que melhor caracterizam estudantes-atletas excelentes;
d) explorar as estratégias de gestão das exigências colocadas pelos dois domínios de realização;

e) identificar quais as competências psicológicas que podem ser transferidas entre os dois domínios de realização e a sua importância no sucesso de estudantes-atletas universitários.

Participantes

Tendo por base os critérios de selecção anteriormente definidos (critérios de diferenciação de grupos de excelência no estudo quantitativo), foi elaborada uma listagem de participantes do estudo quantitativo que cumpriam simultaneamente os critérios de excelência académica e de excelência desportiva e que poderiam integrar esta nova etapa do estudo. Salienta-se que o estudo qualitativo pretende avaliar somente os estudantes-atletas que demonstram excelência nos dois domínios de realização. Utilizou-se, também, a abordagem "*snowball*" para novos participantes, em que uns participantes sugerem outros para participar no estudo (Bertaux, 1981, cit in Seidman, 1991).

O contacto inicial foi estabelecido pessoalmente com os próprios (via telefone e/ou email) e/ou com pessoas significativas com as quais contactam, explicando-lhes o objectivo do projecto de investigação e salientando a importância da sua colaboração. Após a aceitação voluntária de participação no estudo, procedeu-se à marcação de um dia para a realização de uma entrevista, de acordo com a sua disponibilidade e interesses.

De acordo com Seidman (1991), o critério de definição da quantidade de participantes em estudos qualitativos prende-se com a saturação de informação. Contudo, em situações condicionadas por questões temporais, financeiras ou de outros recursos, a suficiência de informação é um critério adequado ao término da recolha de dados.

Foram, assim seleccinonados 9 participantes com idades compreendidas entre os 22 e os 33 anos (M = 25,11; DP = 2,6), com médias de acesso ao ensino superior entre 14 e 18 valores (M = 16,11; DP = 1,20), com médias actuais no curso entre 13 e 17 valores (M = 14,75; DP = 1,20), com idades de prática da modalidade entre 6 e 20 anos (M = 14,11; DP = 4,15) e entre 3 e 30 internacionalizações (M = 12,13; DP = 7,93). Para o presente estudo foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas com duração entre 1h23m e 2h00m. Todas as entrevistas foram realizadas pelo investigador principal do estudo.

Procedimento de análise

O objectivo final da realização de entrevistas é a obtenção e produção de conhecimentos. Tal só é possível através de um estudo disciplinado dos dados recolhidos, através da análise, interpretação e relação dos mesmos. Nomeadamente, pretende-se "dar significado a quantidades massivas de informação, reduzir o volume de informação, identificar padrões significativos, e construir uma grelha para comunicação da essência" dos dados recolhidos (Patton, 1990, p. 372).

Numa primeira fase, as entrevistas foram transcritas na íntegra, assim como alguns aspectos da natureza da comunicação (hesitações, risos, ironia). Da transcrição resultaram 265 páginas, sendo que a entrevista mais longa foi transcrita em 37 páginas e a mais curta transcrita em 22 páginas. Concluído o processo de transcrição das entrevistas, passou-se a uma leitura "flutuante" dos dados através da qual foi possível criar uma ideia geral dos dados obtidos e suas possíveis relações (Bardin, 2009).

A unidade de significado utilizada, ou seja, o texto selecionado para codificação, pode corresponder a uma única palavra, partes de frases, frases completas ou parágrafos, cujo conteúdo contem uma "ideia, episódio ou informação relevante" (Tesch, 1990). Uma vez que o guião da entrevista era semi-estruturado, não havendo uma sequência rígida de "pergunta e resposta" em que diferentes temas poderiam encontrar-se em diferentes momentos da entrevista, o passo seguinte, a codificação dos dados, foi efectuado "entrevista a entrevista", passando-se para a entrevista seguinte apenas após a entrevista anterior estar totalmente codificada.

A análise de conteúdo, uma das mais comuns metodologias de análise de dados qualitativos, "ajuda os investigadores a filtrar informação de um elevado conjunto de dados qualitativos, como as entrevistas transcritas, e identificar temas comuns entre os dados" (Biddle *et al.*, 2001, p. 795), o que possibilita a redução e organização de toda a informação em conjuntos de categorias com significado teórico. Dentro da análise de conteúdo podem ser distinguidas duas formas diferentes de análise: análise indutiva e análise dedutiva. A análise dedutiva, ou análise estruturada, é realizada com base em categorias definidas *à priori*, sendo que os dados recolhidos "encaixam" nas categorias existentes. Por sua vez, a análise indutiva, ou análise interpretativa, permite que as categorias surjam a partir dos dados. Alguns autores sugerem, ainda, a utilização conjunta das duas formas de análise, como forma de complementação: embora possam ser

criadas categorias à partida e que guiem a análise, com base na investigação e teoria existente sobre a temática, os dados podem sugerir novas categorias dentro do tema (e.g.,Patton, 1990; Schwandt, 1997; Tesch, 1990).

Com base na teoria existe, foi elaborada uma grelha de categorias (ver Anexo III) que orientou todo o processo de codificação. Porém, a análise dos dados permitiu a inclusão de novas categorias sugeridas pelos dados. Foi, assim, realizada uma análise mista dos dados, recorrendo quer à análise indutiva quer à análise dedutiva.

Após uma análise de todas as entrevistas, iniciou-se a sua codificação. Inicialmente, e em função dos dados dos participantes, todas as fontes de informação (entrevistas) foram codificadas em função dos seus atributos, como exemplificado na tabela seguinte (tabela 49). Todos os dados qualitativos foram analisados com recurso ao programa de análise qualitativa *Nvivo 10*.

Tabela 49 Atributos das fontes de informação

Fontes	Sexo	Modalidade	Tipo de modalidade	Curso
A1	masculino	taekwondo	individual	enfermagem
A2	masculino	andebol	colectiva	gestão
A3	feminino	voleibol	colectiva	medicina
A4	masculino	taekwondo	individual	arquitectura
A5	feminino	remo	individual	engenharia mecânica
A6	feminino	andebol	colectiva	ciências do desporto
A7	feminino	futsal	colectiva	educação física
A8	masculino	taekwondo	individual	medicina
A9	feminino	futsal	colectiva	medicina

Nota: de forma a garantir o anonimato dos participantes não apresentamos, intencionalmente, mais informação sobre as universidades que frequentem ou clubes que representam.

Tendo por objectivo uma análise extensiva e detalhada dos dados obtidos, todas as unidades de análise foram codificadas com o máximo de informação possível. Por exemplo, sempre que possível, todas as codificações incluíam simultaneamente a identificação do domínio (desportivo e/ou académico), fase de desenvolvimento (iniciação, especialização, etc.), e factores internos ou externos de influência no rendimento. Sempre que necessário, as codificações poderiam recair sobre mais do que um aspecto dentro da mesma dimensão, como, por exemplo,

a unidade abaixo transcrita codificada em "domínio desportivo", "aperfeiçoamento", "mudança de clube", "qualidade de treino" e "expectativas para o seu futuro":

> *"E depois... até ao meu nono ano joguei sempre no mesmo clube, depois deixei onde estava e fui para um clube que ficava mais afastado de minha casa, mas que era um clube que tinha séniores e que tinha outras possibilidades para eu competir, porque eu já via aquilo... na altura se calhar já começava a ver como uma possibilidade, eu se calhar gostava de fazer isto da minha vida."* [A6]

Desta forma, a análise de conteúdo das entrevistas resultou num total de 2544 codificações, organizadas em 10 dimensões principais que, por sua vez, se desdobram em 33 dimensões específicas. Cada dimensão específica desdobra-se em categorias e sub-categorias mais específicas (ver Anexo IV). Na mesma tabela são também identificados o número de participantes que refere determinada categoria, o número de referências feitas em cada categoria, e o cálculo da frequência e intensidade das codificações. De seguida apresentamos, detalhadamente, cada uma das dimensões e respectivas categorias (para exemplos de codificações em cada categoria e/ou subcategoria ver Anexo V).

1. Domínio de realização

Nesta dimensão geral estão integradas todas as referências aos domínios de realização, subdividindo-se em referências ao domínio académico e/ou domínio desportivo. Estas codificações tentam abranger o máximo de informação possível uma vez que todas as codificações efectuadas ao longo do processo eram complementadas com a referência ao domínio de realização, com o intuito de uma posterior diferenciação entre domínios de realização.

Ao longo de todo o discurso dos participantes nota-se uma maior incidência em aspectos referentes ao domínio desportivo, face a aspectos de natureza académica, visível nas frequências e intensidades de codificação resultantes. Esta diferença notória de intensidade e de frequências de codificação poderá, assim, indicar maior relevância do domínio desportivo, face ao domínio académico, para os participantes deste estudo, assim como a tendência pessoal e académica do investigador que dirigiu as entrevistas e cuja formação incide no estudo do desenvolvimento e rendimento desportivo.

2. Fases ou etapas de desenvolvimento

Na dimensão sobre as fases ou etapas de desenvolvimento são codificadas todas as referências relativas ao desenvolvimento do participante. Pretende-se, com isso, compreender, de forma completa e integrada, o percurso dos participantes, as suas etapas de desenvolvimento e as transições mais significativas. Deste modo, foram identificadas cinco fases distintas: fase de iniciação ao domínio, fase de especialização, fase de aperfeiçoamento, fase de profissionalização/manutenção e, por fim, fase de afastamento.

A fase de iniciação corresponde à descrição e referências da iniciação da realização ou do interesse pelo domínio de realização. As referências ou descrições do processo de desenvolvimento do seu talento, em qualquer dos domínios de realização, são codificadas na fase de especialização. Quando os participantes referem ou descrevem a fase de maior compromisso com o rendimento e maior dedicação ao domínio de realização são codificados na fase de aperfeiçoamento. A fase de manutenção corresponde às referências ou descrição do processo de manutenção de rendimentos superiores dentro do domínio de realização, incluindo a transição para a profissionalização. Por fim, a etapa de afastamento recebe as referências ao momento, ou às intenções, de abandonar determinado domínio de realização.

As codificações efectuadas revelam maior intensidade e frequência de codificação relativas às fases de iniciação e de aperfeiçoamento e menos frequência e intensidade de codificação relativa à fase de afastamento do domínio.

3. Experiências significativas (acontecimentos de vida) enquanto estudante-atleta

A dimensão relativa às experiências significativas engloba todos os momentos ou experiências de vida que os participantes descrevem como acontecimentos significativos no seu percurso enquanto estudante-atleta. Estes acontecimentos podem ser de valência positiva ou negativa para o participante.

De entre aquelas experiências ou momentos que os participantes relatam como acontecimentos positivos no seu percurso realçam-se os resultados alcançados, viagens efectuadas, o momento de entrada para a universidade ou mudança de clube, curso e/ou universidade. Por seu lado, nas experiências ou momentos significativos de valência negativa

destacam-se o facto de falharem grandes competições e os momentos de baixo rendimento académico.

De referir que existe maior frequência e intensidade de referências a momentos ou experiências de valência positiva e menores referências a momentos ou experiências de valência negativa.

4. Factores externos de influência no percurso e rendimento

Os factores externos de influência no rendimento englobam as referências ou descrições aos factores contextuais ou ambientais que contribuíram para o desenvolvimento ou rendimento do participante, em qualquer domínio de realização. Esta dimensão geral engloba as dimensãoes específicas do contexto macro de desenvolvimento, da rede e do tipo de apoio percepcionado pelo participante, das figuras ou modelos de referência no seu desenvolvimento, assim como das principais oportunidades e obstáculos encontrados ao longo do percurso.

O contexto macro refere-se aos aspectos que descrevem o contexto alargado de desenvolvimento do participante. Engloba as especificidades do domínio de realização, a localização do local de treino e/ou universidade e, também, condicionantes económicas influentes no seu percurso, nomeadamente nas opções tomadas. Nesta dimensão específica salienta-se a categoria da localização como a mais referida pelos participantes como aquela com maior impacto nos seus percursos.

A rede de apoio refere-se às principais figuras ou fontes de apoio ao longo do percurso do participante. As figuras de maior destaque são os pais, irmãos, treinadores e professores. Salienta-se, também, o papel de psicólogos e das instituições onde desenvolvem a sua actividade. Relativamente ao apoio recebido, evidencia-se a referência ao apoio emocional e motivacional havendo, também, referência a apoio financeiro e instrumental.

De entre os factores externos de influência no rendimento emergem também as oportunidades e os obstáculos existentes ao longo do percurso. Os principais obstáculos encontrados ao longo do percurso prendem-se com as lesões, a dificuldade em conciliar os horários de aulas e treinos e a falta de apoio, nomeadamente de apoio institucional ou de

professores perante as suas "necessidades especiais". No âmbito das oportunidades, os participantes realçam a importância da sorte ao longo do seu percurso.

Por fim, há ainda referência por parte de todos os participantes para, em relação ao domínio desportivo, terem experienciado uma diversidade de modalidades antes de ingressarem na modalidade onde investiram, o que se pode assemelhar ao início do percurso académico (ensino básico e secundário, não abordados neste estudo) onde experienciaram uma diversidade de áreas e temáticas até optarem por uma área de realização específica (ensino superior).

5. Factores internos de influência no percurso e rendimento

Na dimensão dos factores internos de influência foram incluídos todos os aspectos referentes às características pessoais que têm influência no seu percurso ou desempenho. Nesta dimensão emergem as dimensões específicas das características de personalidade, das características e traços psicológicos, dos processos mentais específicos de momentos de realização e dos aspectos ou características de prática ou treino.

Personalidade

A dimensão específica de personalidade identifica as referências do discurso dos participantes relativos às suas características estáveis e com base em todas as dimensões Big-5 de personalidade: neuroticismo, extroversão (no seu polo de introversão), amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade.

Dentro da categoria de conscienciosidade, aquela que na literatura mais surge associada a rendimentos superiores, destaca-se o papel da auto-disciplina, que codifica a tendência para ser persistente e a capacidade para manter a realização de uma tarefa apesar de distracções ou tentações. Foram também codificados aspectos relativos ao esforço de realização, que se refere à tendência para ser atraído pelo sucesso, diligente e orientado para objectivos. As características perfeccionistas e o gosto intrínseco pelo domínio de realização dos participantes completam as codificações relativas à sub-categoria de características de personalidade.

Características e traços psicológicos

Relativamente à dimensão específica de características e traços psicológicos associados ao desempenho de estudantes-atletas universitários, foram codificadas quatro categorias: estratégias e processos de coping e/ou regulação emocional, competências de auto-regulação, motivações e persistência.

A categoria de estratégias e processos de coping e/ou regulação emocional engloba todas as codificações referentes à forma como os participantes relatam terem lidado com situações potencialmente stressantes ao longo do seu percurso. De entre as estratégias identificadas salientam-se a referência às estratégias de evitamento, reavaliação cognitiva e resolução de problemas.

Todas as referências dos participantes sobre a utilização de estratégias de auto-regulação nos seus desempenhos foram codificadas na categoria de auto-regulação. Especificamente, foram codificadas referências à utilização de estratégias de planeamento, monitorização, avaliação e reflexão das suas prestações. De entre as competências de auto-regulação referidas pelos participantes, as mais frequentes são as estratégias de monitorização e de avaliação, comparativamente às estratégias de planeamento ou reflexão.

As características e traços psicológicos associados ao desempenho englobam, também, a categoria de motivações que codifica todas as referências dos participantes sobre as suas orientações motivacionais no seu domínio de realização e a importância da motivação e do comprometimento para o seu rendimento. São, assim, identificados objectivos de aproximação à tarefa, aproximação ao próprio e aproximação aos outros. Foram também codificados nesta categoria referências específicas ao comprometimento com o domínio de realização, e referências a momentos específicos de falta de motivação ao longo do percurso. Salientamos que a maioria das referências nesta categoria se referem a objectivos orientados para a melhoria do rendimento pessoal.

Processos mentais associados ao desempenho

Igualmente englobados na dimensão dos factores internos de influência no rendimento encontra-se a dimensão específica de processos mentais associados ao desempenho, referentes

a processos utilizados antes, durante ou após momentos de realização. Esta dimensão específica engloba as categorias de características e/ou processos utilizados em momentos importantes de avaliação, de respostas emocionais específicas de um desempenho, de cognições e de percepção de pressão para o rendimento.

Relativamente às respostas emocionais mais frequentes face a desempenhos, salienta-se a maior frequência de respostas de *stress*/ansiedade, e a referência a respostas emocionais positivas de alegria e divertimento.

Os processos mentais utilizados em momentos importantes de avaliação revelam a forma como os participantes realizam/actuam naqueles momentos que foram identificados como mais importantes de avaliação. Nesta categoria salientem-se a utilização de processos de atenção e concentração, a capacidade de controlo da tarefa e a capacidade de antecipação.

Também identificadas como sendo relevantes em momentos de avaliação, a categoria de cognições codifica todas as referências a pensamentos, preocupações ou estados mentais relativos ao rendimento. Aqui salientam-se as percepções de desafio, os estados de descontração e a força ou resistência mental. Especificamente, os resultados indicam que a percepção de pressão por parte dos participantes é mais frequentemente proveniente do próprio, seguida por uma percepção de pressão parental e do treinador ou professores.

Aspectos de prática ou treino

Referentes às características ou processos utilizados na preparação de momentos importantes de avaliação, os aspectos de prática ou treino são englobados, ainda, nos factores internos de influência no rendimento. Aqui surgem duas categorias referidas mais frequentemente: a preparação física e a preparação mental. São ainda englobados outros processos específicos utilizados na preparação de momentos de avaliação como os hábitos de estudo ou as rotinas específicas da modalidade desportiva que praticam.

Outros factores internos de influência

Das codificações obtidas ressaltam, ainda, as características físicas, o mérito pessoal e a experiência no domínio como factores internos que os participantes reconhecem como influentes

no seu percurso enquanto estudantes-atletas. Nesta dimensão, as referências ao mérito pessoal como a principal influência no percurso dos estudantes-atletas foram as mais frequentes.

6. Gestão das exigências entre os dois domínios de realização

Dada a simultânea realização em dois domínios, considerou-se pertinente analisar quais as estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com as exigências co-ocorrentes do domínio académico e desportivo. Desta forma, foram codificadas nesta dimensão todas as referências à forma como os estudantes-atletas gerem o seu dia-a-dia face às suas obrigações, englobando as categorias de estratégias ou rotinas diárias, percepções de perdas ou dificuldades e percepções de ganhos ou pontos fortes.

Estratégias ou rotinas diárias

As descrições ou referências a aspectos importantes das suas rotinas diárias foram codificados na dimensão específica de estratégias ou rotinas diárias. Nesta categoria salientam-se a diferenciação de prioridades entre os dois domínios de realização, havendo maior referência à prioridade ao domínio desportivo face ao domínio académico. Nas suas rotinas diárias, os estudantes-atletas referem a necessidade de faltar aos treinos, aulas ou competições para conseguirem balancear as exigências de cada domínio de realização. Os participantes salientem também a importância da organização, do descanso e dos momentos de lazer para conseguirem lidar com as responsabilidades assumidas. Neste sentido, sobressai o facto de aproveitarem ao máximo todos os momentos que têm, especialmente todos os momentos livres para estudar.

Percepções de perdas ou dificuldades

Relativamente às percepções de perdas ou dificuldades sentidas neste processo, os participantes referem que sentem dificuldades na, ou perda de, vida social e familiar ou de vida pessoal. Referem também perda de rendimento, quer académico quer desportivo, por seguirem uma carreira dual.

Percepções de ganhos ou pontos fortes

Apesar das perdas e dificuldades identificadas, os estudantes-atletas também referem ganhos por seguirem, simultaneamente, uma carreira académica e desportiva. Entre os ganhos

percebidos destacam-se as experiências de vida e as competências de vida que desenvolvem. Embora os participantes relatem perda de rendimento (académico e/ou desportivo) também percepcionam que o facto de praticarem desporto de alto nível os beneficia em termos de rendimento académico, principalmente através das competências de vida desenvolvidas.

7. Transferência de competências entre domínios de realização

A identificação de estratégias ou competências psicológicas aplicadas, com sucesso, em outros domínios de realização foi codificada na dimensão geral de transferência de competências. Esta dimensão abrange a dimensões específica das competências psicológicas transferidas e a dimensão específica do domínio onde essas competências se desenvolveram originalmente.

De entre as competências psicológicas identificadas destacam-se as competências de organização e de gestão de tempo e/ou esforço, regulação de emoções, formulação de objectivos e capacidade para lidar com desafios. De uma forma geral, a maioria das competências identificadas desenvolveram-se no contexto desportivo e foram posteriormente aplicadas em outros domínios de realização, nomeadamente no contexto académico.

8. Percepções pessoais de excelência

Nesta dimensão foram incluídos todos os aspectos que descrevem a percepção que o atleta tem de excelência, mas também a percepção que tem de si enquanto estudante-atleta excelente e o reconhecimento do seu sucesso por parte de outras pessoas. Assim, identificamos nesta dimensão duas dimensões específicas: a percepção de excelência pessoal e os ingredientes identificadores de excelência.

Na categoria de percepção de excelência pessoal foram codificadas todas as referências em que os participantes se percepcionam como estudantes/atletas de excelência ou quando identificam as suas características pessoais que os diferenciam dos restantes pares. Relativamente aos ingredientes identificadores de excelência, foram codificadas todas as referências em que os participantes consideram que são reconhecidos por outros como excelentes e quais as características que consideram necessárias para se atingirem rendimentos superiores. Assim, foram identificados factores de natureza mental, física, contextual e aspectos de treino ou de prática. Com base nas codificações obtidas, é possível perceber a importância atribuída pelos

participantes aos factores de natureza mental quando abordam a temática da excelência e dos meios necessários para a alcançar.

9. Percepção de evolução pessoal

Ao longo do discurso dos participantes foi possível identificar referências à sua mudança pessoal ao longo do seu percurso de desenvolvimento enquanto estudante-atleta. Foram, assim, identificadas duas dimensões específicas: as percepções de evolução de rendimento e percepções de evolução de mentalidade. As percepções de evolução de rendimento codificam todas as referências a percepção da evolução do rendimento pessoal (académico ou desportivo) ao longo do seu percurso. As percepções de evolução de mentalidade codificam todas as referências dos participantes a percepções de evolução da forma como encaram ou lidam com avaliações ou situações de *stress* ao longo do seu percurso. Entre estas duas categorias aquela que apresenta mais referências é a percepção de evolução na forma como os estudantes-atletas universitários encaram e lidam com as situações de *stress* ou avaliação que enfrentam ao longo do seu percurso.

10. Perspectivas de futuro/Carreira dual

Por fim, a dimensão de perspectivas de futuro codifica todas as referências daquilo que o participante considera ser o seu futuro e as suas ambições. Embora surjam algumas referências a uma aposta na carreira desportiva, de uma forma geral, a maioria das codificações referem-se a uma aposta na carreira académica ou à indecisão perante o seu futuro.

Relações existentes entre as dimensões

Depois de uma descrição dos dados obtidos e da forma como foram estruturados, parece-nos pertinente explorar possíveis relações entre si, especificamente aquelas mais adequadas para os objectivos do presente estudo.

Percurso: dificuldades e desafios

Neste estudo qualitativo, os participantes referiram a passagem por fases de desenvolvimento diferenciadas: iniciação, especialização, aperfeiçoamento, manutenção e, por fim, o afastamento. Embora, de um modo geral, sejam mais referidos os períodos de iniciação e

de aperfeiçoamento, quando analisados em função do domínio de realização é percetível a diferença existente entre o domínio académico e o domínio desportivo (ver tabela 50).

Em relação ao domínio académico, existe maior frequência de referências à fase de iniciação e de especialização e menor frequência de referências às fases de aperfeiçoamento e de manutenção. De notar que o domínio académico não apresenta qualquer referência à fase de afastamento. Pelo contrário, em relação ao domínio desportivo, existe maior frequência de referências às fases de perfeição e de manutenção e menor frequência de referências às fases de iniciação e de especialização. Existem também algumas referências à fase de afastamento, embora com muito menos frequência comparativamente a qualquer uma das outras fases identificadas. Estas fases poderão representar as fases de desenvolvimento em que os participantes se encontram no momento da realização das entrevistas: enquanto a nível desportivo se encontram em fases avançadas, aperfeiçoamento ou manutenção, do seu rendimento, a nível académico ainda se encontram no início (iniciação ou especialização) do seu percurso universitário.

Tabela 50 Matriz de relação de frequência de referências entre fases de desenvolvimento por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Iniciação	35	35
Especialização	29	15
Aperfeiçoamento	48	9
Manutenção/Profissionalização	50	1
Afastamento	9	0

Relativamente às experiências mais significativas também se encontram diferenças óbvias entre os dois domínios de realização. Para o domínio académico destacam-se as referências ao momento de transição para a universidade e à mudança de curso ou de universidade ao longo do percurso. No domínio desportivo destacam-se as referências aos resultados conquistados, à presença em selecções nacionais e, também, às mudanças de clube (ver tabela 51).

Tabela 51 Matriz de relação de frequência de referências entre experiências significativas por domínio de realização

		Desportivo	Académico
Experiências positivas	Resultados conquistados	10	2
	Transição para a universidade	1	18
	Mudança de curso ou universidade	1	13
	Mudança de clube	7	0
	Selecção nacional	5	0
	Viagens	3	0
	Passagem para titular	4	0
Experiências negativas	Falhar grandes competições	4	1
	Baixos rendimentos académicos	0	8

De notar que algumas experiências significativas num determinado domínio de realização podem ter impacto também no outro domínio de realização. Por exemplo, a entrada para a universidade, uma experiência tipicamente do domínio académico, é referenciada como influência também no domínio desportivo devido a novas rotinas e exigências que podem entrar em conflito com rotinas e exigências desportivas.

> *"Nesse ano, confesso, não estava a conseguir... estava com dificuldades de gerir o tempo... o sistema de ensino é extramente rigoroso, exigem que estejamos muitas horas a trabalhar lá na escola. Depois exigiam que tivéssemos aulas preparadas para o dia seguinte, o que me obrigava a entrar na faculdade às oito e meia, nove horas e a sair de lá às seis e meia diariamente e chegar a casa e ter de preparar logo as aulas para o dia seguinte, por vezes até com exames quinzenais aos sábados de manhã, o que se tornava extremamente complicado, e para mim impossível [...] eu estava a ter de deixar de jogar, estava a faltar imensas vezes ao meu compromisso desportivo e estava-me a fazer falta."* *[A7]*

Todos os domínios de realização apresentam tanto referências a oportunidades como a obstáculos à realização (ver tabelas 52 e 53). No domínio desportivo, salientam-se as referências às lesões e à adaptação a mudanças de clube, como os principais obstáculos. Pelo contrário, a

principal oportunidade referida neste domínio de realização prende-se com momentos de sorte, como a lesão ou afastamento de colegas de equipa, permitindo a sua "subida" dentro da equipa.

> *"Eu vinha na condição de suplente. Eu vinha só para jogar de vez quando, quando o meu colega estivesse mal é que eu iria jogar... e foi assim durante três anos. E nesse último ano, por infortúnio do meu colega e por minha sorte, fui obrigado a jogar. O meu colega lesionou-se durante uns meses e eu fui obrigado a jogar. E pronto, como fui obrigado a jogar as coisas mudaram completamente. Deu uma volta, porque eu não jogava, ou raramente jogava, e comecei a jogar os jogos todos e começou a correr tudo bem. Começamos a ganhar, começamos a ganhar, até que fomos campeões. E isso foi... foi nessa altura que houve uma grande reviravolta na minha carreira como atleta. Depois comecei a ser chamado à selecção... e já dura há seis anos."* *[A2]*

No domínio académico são mais frequentes as referências à ausência de apoio institucional, à falta de apoio dos professores e à dificuldade em conciliar horários de aulas com horários de treino.

> *"Existe, de facto, uma legislação que nos [estudantes com estatuto de alta competição] protege, mas na prática, se os professores quiserem, podem não a aplicar."* *[A7]*

> *"Por exemplo, disciplinas que só tenho à sexta e à segunda e que quando vou para provas essas disciplinas morrem sempre. Tenho uma disciplina que é só à sexta, geometria, e eu como saio para competições sempre à sexta ou à quinta... são três anos seguidos assim e não tenho hipótese. Tento fazer os exercícios fora, mas não recebo a teoria, não recebo as aulas... como é que vou fazer aquilo?"* *[A4]*

As principais oportunidades referidas a nível académico, neste estudo, prendem-se com diversos aspectos, como a oportunidade de poder voltar a estudar ou fazer investigação na área pretendida, e os contactos obtidos para oportunidades futuras *(networking).*

Tabela 52 Matriz de relação de frequência de referências entre obstáculos por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Lesões	20	0
Falta de apoio institucional	1	6
Aumento da carga de trabalho	2	3
Falta de apoio dos professores	0	5
Conciliar horários de aulas e treinos	0	3
Falta de patrocínios	2	0
Falha na qualificação	1	0
Adaptação à mudança de clube	6	0
Pouco tempo para treinar	1	0
Idade de início	1	0
Curso extremamente rigoroso	0	1

Tabela 53 Matriz de relação de frequência de referências entre oportunidades por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Lesão ou afastamento de colega de equipa	3	0
Sorte	1	1
Poder voltar a estudar	0	1
Poder fazer investigação	0	1
Contactos	0	1
Treinar com escalão acima	1	0
Ganhar titularidade	1	0

Principais fontes e tipos de apoio

Para superar obstáculos, os participantes tendem a possuir uma vasta rede de apoio que disponibiliza apoio emocional, motivacional, financeiro e/ou instrumental/informativo. De acordo com a frequência de codificações, parece haver uma maior referência ao apoio obtido no domínio desportivo em relação ao apoio recebido no domínio académico. Estes resultados sugerem que o domínio desportivo é um domínio que exige maior apoio para se atingirem rendimentos superiores (ver tabelas 54, 55 e 56).

De uma forma geral, os pais são a principal fonte de apoio referida em ambos os domínios de realização. Os pais revelam-se como sendo a principal fonte de apoio motivacional, emocional

e financeiro dos participantes e o seu apoio é mais frequente nas fases de iniciação e de especialização. A referência ao apoio do psicólogo também é comum aos dois domínios de realização e parece prender-se com apoio emocional e instrumental/informativo e parece ser mais importante nas fases de iniciação, aperfeiçoamento e de manutenção.

> *"Mas é engraçado, porque a primeira vez que falei com o psicólogo foi por causa disso, nunca me tinha acontecido em cinco ou seis jogos ter cinco defesas. Impossível, nem em um jogo eu faço só cinco defesas... e eu tinha seis jogos e tinha cinco defesas no total. E era concentração... a minha vida de casado, e sem descanso e muitas alterações na minha vida e não conseguia bloquear muitas coisas da minha vida. E o psicólogo ajudou-me imenso nisso."* *[A1]*

Tendencialmente, de acordo com os participantes do presente estudo, o treinador e o clube são as principais fontes de apoio referidas no domínio desportivo. O treinador, referido como um apoio frequente ao longo de todas as fases de desenvolvimento, parece prestar mais apoio motivacional, emocional e instrumental/informativo. Por sua vez, o clube de treino (em todas as suas valências associadas) parece ser mais referenciado como fonte de apoio instrumental/informativo e financeiro e ser constante em todas as fases de desenvolvimento do atleta. Relativamente ao domínio académico destacam-se as referências ao apoio por parte de professores e da própria universidade, sendo as referências aos professores relativas ao apoio emocional e na fase de iniciação, enquanto as referências à universidade são relativas ao apoio motivacional, instrumental/informativo e financeiro e relativas às fases de aperfeiçoamento e manutenção.

> *"Os professores tentam ajudar e mostram-se disponíveis e tudo. Por acaso nisso não tenho muita razão de queixa. Tive uns que não estiveram muito bem comigo, mas... mas já são outras águas. Mas eles têm-me ajudado, mostram-se bastante disponíveis e cedem apontamentos e tudo."* *[A1]*

Tabela 54 Matriz de relação de frequência de referências entre rede de apoio por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Pais	26	7
Amigos	3	2
Treinador	16	1
Professores	0	6
Colegas	3	3
Irmãos	3	0
Psicólogo	5	3
Clube	5	1
Universidade	2	3
Namorados/Cônjuges	4	0
Médicos	4	0
Família alargada	1	1
Fisioterapeuta	2	0
Patrocinadores	2	0
Família de acolhimento	3	0
Dirigentes	2	0
Nutricionistas	1	0
Preparador físico	1	0
Federação	1	0
Bolsa de estudo	0	2
Projecto Olímpico	3	0

Tabela 55 Matriz de relação de frequência de referências entre tipo de apoio por rede de apoio

	Motivacional	Emocional	Instrumental/Informativo	Financeiro
Pais	22	7	6	2
Amigos	6	6	2	0
Treinador	9	7	1	0
Professores	3	0	0	0
Colegas	2	1	1	0
Irmãos	4	3	1	0
Psicólogo	0	6	1	0
Clube	1	0	6	3
Universidade	1	0	3	1
Namorados/Cônjuges	4	4	0	0
Médicos	0	0	4	0
Família alargada	3	1	0	0
Fisioterapeuta	0	0	0	0
Patrocinadores	0	0	0	1
Família de acolhimento	0	0	1	0
Dirigentes	1	1	0	0
Nutricionistas	0	0	0	0
Preparador físico	0	0	0	0
Federação	0	0	0	1
Bolsa de investigação	0	0	0	2

Tabela 56 Matriz de relação de frequência de referências entre rede de apoio por fase de desenvolvimento

	Iniciação	Especialização	Aperfeiçoamento	Manutenção/ Profissionalização	Afastamento
Pais	12	6	0	0	0
Amigos	2	0	0	0	0
Treinador	3	2	2	2	0
Professores	1	0	0	0	0
Colegas	1	1	0	1	0
Irmãos	1	0	0	0	0
Psicólogo	2	0	3	3	0
Clube	1	0	1	0	0
Universidade	0	0	1	1	0
Namorados/Cônjuges	1	0	0	1	0
Médicos	2	1	0	1	0
Família alargada	1	0	0	0	0
Fisioterapeuta	0	0	0	2	0
Patrocinadores	0	0	0	1	0
Família de acolhimento	1	2	0	0	0
Dirigentes	0	1	1	1	0
Nutricionistas	0	0	0	1	0
Preparador físico	0	0	0	1	0
Federação	0	0	1	0	0
Bolsa de investigação	0	0	2	0	0

Salientamos o facto de a universidade, tipicamente do domínio académico, e o clube, tipicamente do domínio desportivo, serem referenciados como fontes de apoio no domínio não respectivo (ver tabela 54). Ou seja, a universidade também é referida como fonte de apoio para o domínio desportivo e o clube também é referido como fonte de apoio para o domínio académico. Podemos assim considerar que as instituições podem ser um agente facilitador da gestão de exigências entre os dois domínios de realização para os estudantes-atletas universitários.

> *"... houve uma ajuda enorme por parte da universidade, ofereceram-me [...] residência. Ou seja, com a residência já tínhamos mais liberdade para os treinos porque também nos ofereceram a chave do pavilhão e então podíamos ir treinar às seis da manhã, às seis e meia começávamos o treino até às oito e meia, às nove menos um quarto estávamos a sair de lá para ir para as aulas. Tínhamos aulas das nove até às sete, supostamente, só que nós acabávamos às cinco e meia, às seis menos um quarto para ir treinar. Mas isto tudo era possível porque tínhamos cá residência porque se não, estando em Guimarães, em vez de acordar às seis*

acordava às cinco e meia e depois ainda tinha mais uma viagem de meia hora para fazer à noite, se eu tivesse carro e nem carro tinha na altura, por isso... foi muito importante a universidade dar-nos estas condições. Com o aumento brutal dos treinos, porque até esse momento estava a treinar seis vezes por semana [...] e três ou quatro de trabalho mais físico, ginásio e assim, agora podíamos passar a fazer onze treinos [...] então foi aqui que começamos a treinar realmente a sério, quase como profissionais. Antes disso já treinávamos forte, mas aqui o volume aumentou mesmo, exponencialmente mesmo." *[A8]*

Dentro daquilo que é considerado o percurso dos estudantes-atletas, englobamos as perspectivas de futuro, neste caso, analisadas em função do tipo de modalidade (individual ou colectiva) praticada. Tal como apresentados anteriormente, os dados apontam para maior referência a uma indecisão perante o futuro. Contudo, apesar de tanto participantes de modalidades colectivas como de modalidades indivíduas se referirem a uma indecisão perante o seu futuro, há mais referência dos praticantes de modalidades colectivas em apostarem no domínio académico, enquanto os praticantes de modalidades individuais têm mais referências a uma aposta no domínio desportivo (ver tabela 57).

"Para o ano estou no meu sexto ano, para o ano vai acabar o desporto, [...] o voleibol, a competição, vai acabar porque tenho o exame de especialidade, tenho o Harrisson's e não dá para conciliar, não dá mesmo. Este ano já me está a custar e nem sequer tenho o exame de especialidade, este ano já está a ser difícil para mim..." *[A3]*

"Até 2016 vai ser desporto, desporto, desporto. Depois mediante isso, se houver Jogos [Olímpicos] ou se não houver Jogos [Olímpicos], conforme corram as coisas, bem ou mal... planear o futuro é um bocado desnecessário porque acontecem coisas no momento que muda tudo." *[A1]*

Tabela 57 Matriz de relação de frequência de referências entre perspectivas para o futuro por tipo de modalidade

	Modalidade colectiva	Modalidade individual
Indecisão	4	5
Aposta no domínio académico	5	2
Aposta no domínio desportivo	0	3

Características pessoais de sucesso

Embora mais detalhadamente analisadas no estudo de abordagem quantitativa, também neste estudo de abordagem qualitativa optamos por explorar outras variáveis pessoais que parecem diferenciar os dois domínios de realização, na perspectiva do participante.

Personalidade

Relativamente a aspectos de personalidade (baseados na teoria *Big Five)* as principais diferenças encontradas dizem respeito a mais referências às características de neuroticismo, abertura à experiência e conscienciosidade no domínio desportivo e a mais referências à amabilidade no domínio académico. Especificamente em relação à conscienciosidade, verifica-se uma grande diferença de referências entre o domínio desportivo e o domínio académico. Também a competitividade e o perfeccionismo são mais referidos no domínio desportivo do que no domínio académico. Por sua vez, a autonomia é mais referenciada no domínio académico do que no domínio desportivo (ver tabela 58).

> *"Se há alguma coisa que eu não sei, eu sou o primeiro a ir perguntar. Não gosto de fazer coisas que não sei. Se sei e tenho liberdade para o fazer eu vou faze-lo. Não vou chatear ninguém, não tenho problema nenhum com isso, faço as coisas que tenho de fazer quando tenho de fazer."* *[A1]*

> *"Em jogo, e eu tenho esta noção, eu transformo-me. O que me interessa é competir, é ganhar, é... se tiver de me partir toda eu vou fazê-lo porque vou ganhar as bolas todas..."* *[A6]*

Comum a ambos os domínios de realização são as frequentes referências ao gosto intrínseco pelo domínio, quer académico quer desportivo, o que promoveu o envolvimento em determinada modalidade ou curso e que facilitou a superação de obstáculos e a manutenção mesmo perante dificuldades.

> *"Com oito anos, mais menos, já tinha pedido aos meus pais para me inscreverem numa escola, porque já gostava bastante de jogar na rua com os meus amigos, e no recreio com os colegas."* *[A7]*

> *"E na altura eu gostava muito de investigação, então fui ver a lista de cursos e os três cursos que escolhi foi medicina, biomédica e bioquímica. Sendo que medicina seria aquele curso sempre com uma área de investigação, haverá sempre novas doenças, novos medicamentos, e então segui medicina por aí, pela investigação."* *[A8]*

> *"Numa análise retrospectiva penso que é isso, penso que o gosto pela modalidade e pela prática ajudou-me a superar muitas coisas."* *[A6]*

Tabela 58 Matriz de relação de frequência de referências entre características de personalidade por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Neuroticismo	3	0
Amabilidade	0	2
Abertura à experiência	4	0
Extroversão	2	1
Conscienciosidade	15	3
Autonomia	2	4
Competitividade	8	1
Gosto pelo domínio	20	24
Características perfeccionistas	12	1

Respostas emocionais

As respostas emocionais também apresentam diferenças nas referências dos participantes relativas aos dois domínios de realização (ver tabela 59). Embora exista um equilíbrio na variedade de respostas emocionais referidas quer no domínio desportivo quer no domínio académico, destaca-se o facto de as referências a respostas de *stress* serem as mais frequentes em ambos os domínios de realização, embora muito mais frequentes no domínio desportivo do

que no domínio académico. Emoções positivas, como a alegria e o divertimento, são pouco referenciadas em ambos os domínios de realização, ficando a nota de que a alegria não apresenta nenhuma referência associada ao domínio académico.

> *"E esse aí [torneio] deixou-me muito triste. Nesse fiquei mesmo muito triste porque sabia que podia estar ali e podia ter um bom resultado. Aí fiquei muito mal. E também ao falhar os Jogos Olímpicos... acho que aí entrei numa mini depressão."* *[A1]*

> *"É óbvio que aqui me diverti muito, se calhar ao contrário do que as pessoas acham de medicina, até é superdivertido, tem a sua parte* nerd *mas também a sua parte foliona..."* *[A9]*

Tabela 59 Matriz de relação de frequência de referências entre respostas emocionais por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Stress	11	2
Tristeza	4	1
Alegria	2	0
Frustração	0	1
Divertimento	1	1
Agressividade	2	0
Desilusão	0	1
Irritação	1	0
Empatia	0	1
Medo	2	0

Orientações motivacionais

As orientações motivacionais dos participantes indicam maior referência a objectivos de aproximação ao próprio, ou seja, a objectivos centrados na melhoria de rendimentos ou competências anteriores, tanto no domínio desportivo como no domínio académico. Ambos os domínios apresentam ainda referências a objectivos de aproximação aos outros, nomeadamente na vontade em querer ser o melhor, e a alguns momentos de desmotivação ao longo do percurso. Destacam-se, contudo, no domínio académico, as referências a uma grande orientação para a

prática (em contraste com possível orientação teórica) dos participantes na aprendizagem de conteúdos curriculares.

> *"Acho que o meu objectivo a nível académico é evoluir ao nível de eu ter a noção dos conceitos, ou de como se faz a melhor arquitectura. Perceber como aquilo se faz, perceber mesmo daquilo."* *[A4]*

> *"É saber e depois passar. Porque há muita coisa que sai nos teste e que nunca na vida vamos precisar no dia-a-dia.... A minha prioridade é a prática. Eu acho que nós vamos ser enfermeiros e centra-se tudo na prática..."* *[A1]*

Em relação do domínio desportivo destaca-se o compromisso assumido com o clube e o ordenado recebido (no caso de atletas profissionais na sua modalidade) como fontes motivacionais para o seu rendimento e manutenção na modalidade.

> *"Apesar de eu muitas vezes já sentir uma coisa que nunca tinha sentido noutros tempos que é se calhar estar em casa e com este frio não me apetecer muito ir treinar. Mas vou sempre treinar, nunca fico em casa, apesar de haver aquela reticência inicial de me levantar para ir, mas acabo por ir sempre. Tenho um compromisso, não sou profissional mas tenho o compromisso com o rendimento."* *[A6]*

> *"Há dias em que custa mesmo vir para o treino mas não é por ser treino, sabes? É nos treinarmos... Às vezes temos uma carga de treino muito grande... cada treino são duas horas... e depois às vezes começa a ser saturante. Às vezes vimos a treinos e só vimos aqui jogar uma hora e meia futebol e outras só alongamentos e eu estar ali a fazer passes, estás a ver? E eu faço aquela viagem toda para vir aqui fazer isso, e depois volto para casa ou para as aulas, e às vezes dá-me mesmo vontade de não vir ao treino, mas pronto [...] sou obrigado, é a minha entidade patronal [risos]"* *[A2]*

Tabela 60 Matriz de relação de frequência de referências entre orientações motivacionais por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Objectivos de aproximação aos outros	5	4
Objectivos de aproximação ao próprio	7	7
Orientação para a prática	0	4
Compromisso assumido	4	0
Motivação extrínseca	1	0
Desmotivação	2	4

Fontes de pressão

Comum aos dois domínios de realização são as referências da principal fonte de pressão para bons rendimentos ser o próprio estudante-atleta.

> *"Quando entrei na selecção foi um momento de mudança radical porque tinha de ir treinar duas vezes por semana no Porto, mais as competições internacionais, e isso era mais complicado. Era muito stressante porque eu era muito novinha e não entendia que aquilo devia ser mais para aproveitar, entendia aquilo mais como pressão do que como divertimento."* *[A3]*

> *"Tive há pouco um exame em que estava a pôr demasiada pressão em mim. [...] Eu aí stressei e fique muito desiludida comigo. Eu quando stresso fico desiludida comigo, porque já jurei a mim mesma que não vale a pena. Eu já sei que sob pressão não rendo."* *[A3]*

São, ainda, significativas as referências à pressão parental em ambos os domínios de realização. Ademais, o domínio académico ainda apresenta referência à perpcepção de pressão por professores e pelo contexto social, enquanto o domínio desportivo tem referências à percepção de pressão por parte dos treinadores e do próprio clube (ver tabela 61).

> *"Claro que nós também sentimos a pressão que os outros sofrerem. Tipo, vejo muito outros colegas apanharem na cabeça dos professores, os próprios professores chamarem outros professores para se rirem daquele projecto, daqueles trabalhos...*

nós olhamos para aquilo e pensamos "vou eu falar com o professor a seguir isto deve ser um bocadinho engraçado, então". Estamos a trabalhar na sala e o colega ao lado está a falar com o professor, e o professor ri-se e tal... é um bocado chunga, gente a chorar e tudo." *[A4]*

"Talvez no ano passado, senti algo que nunca tinha sentido. Quando na fase do play-off empatamos aqui com ... e depois tínhamos de ganhar obrigatoriamente em ... e toda gente estava com medo, e essa semana apesar das pessoas não falarem, sentia-se muita pressão em cima de nós. E por acaso senti muita pressão... da estrutura, por assim dizer. Parece que se não ganhássemos alguma coisa iria correr mal. [...] senti uma pressão como nunca tinha sentido. Foi... Não sei o que se passava..." *[A2]*

Tabela 61 Matriz de relação de frequência de referências entre fontes de pressão por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Próprio	9	6
Pais	5	3
Treinador	1	0
Professores	0	2
Clube	2	0
Contexto Social	0	1

Estratégias de coping

As estratégias de coping mais referenciadas para lidar com a adversidade em ambos os domínios de realização são as estratégias de reavaliação cognitiva, como "pôr em perspectiva", seguidas de estratégias de resolução de problemas.

"Quando eu estudava, estudava, estudava, estudava, estudava, estudava, estudava e depois tinha, sei lá, uma grande negativa... Nós lá [universidade] quando falamos em negativas é dois, um, cinco, é mesmo baixo. Houve uma disciplina para a qual estudei, estudei mesmo muito, e na primeira vez que fiz o exame tive 0.8. Senti-me horrível, mas depois quando fui ver a pauta eram dois, cinco, um, zero, zero, dez, onze..." *[A5]*

"Claro que já sei que vão haver obstáculos porque... como toda a gente, quando se entrega algo ao orientador às vezes vem tudo reformulado, e afinal não é... é começar por onde acabaste e não pode ser assim... é trabalhar. Posso lidar mal no momento quando vejo que vem tudo rabiscado ou quando não vem com nada, que eu acho que é pior ainda... é aquele choque inicial de ter dedicado muito tempo àquilo e afinal estar tudo mal, mas facilmente consigo dar a volta por cima e trabalhar." *[A7]*

De acordo com os resultados anteriores de que o domínio desportivo era, entre os dois, o domínio com maior leque de respostas emocionais referenciadas, as estratégias de coping centrado nas emoções são, também, mais referenciadas no domínio desportivo. Salientamos o facto de as referências a estratégias de evitamento serem mais frequentes no domínio desportivo do que no domínio académico (ver tabela 62).

"A única coisa que consigo ouvir muitas vezes é o meu treinador. Ele é que me tira da minha concentração. Eu acho que às vezes ele é o meu pior inimigo, por assim dizer. É meu adversário porque eu tenho de lutar contra ele também, estás a perceber? Por isso é que muitas vezes arranjo aquela técnica de ignorar e afastar-me completamente dali para tentar manter-me concentrado no jogo." *[A2]*

Tabela 62 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de coping por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Reavaliação cognitiva	17	7
Humor	2	0
Resolução de problemas	10	5
Distracção	1	0
Coping centrado nas emoções	15	3
Religião	0	1
Evitamento	4	1

Estratégias de auto-regulação

Em relação às estratégias de auto-regulação, estas parecem ser mais frequentes no domínio desportivo do que no domínio académico. De facto, os participantes deste estudo referem mais vezes a utilização de estratégias de auto-regulação no domínio desportivo do que no domínio académico. De entre as estratégias mais referenciadas no domínio desportivo destacam-se as estratégias de monitorização do rendimento, seguidas das estratégias de planeamento e de avaliação. As estratégias menos referenciadas são as estratégias de reflexão.

> *"Esse é o jogo do taekwondo... é o que ele faz e o que ele pode fazer, eu fiz isto e ele pode fazer aquilo, se ele fizer aquilo eu posso fazer isto e nada sempre assim. É uma escala sem fim. Sempre assim. Estratégias do tipo, se eu fizer isto, ele vai fazer aquilo e eu vou apanha-lo ali... E depois eficácia... eu toquei-lhe no braço, se tocar um bocado mais abaixo vou tocar-lhe no colete, se subir um bocadinho toco na cabeça. Eu toquei-lhe no ombro agora vou tocar-lhe na cabeça... se eu baixar assim o joelho... a todo o momento estamos a fazer pequenas avaliações e pequenas afinações no nosso jogo."* *[A1]*

Por sua vez, no domínio académico, e apesar do total de referências ficar muito aquém das referências no domínio desportivo, as estratégias mais referenciadas são as estratégias de planeamento, de avaliação e de reflexão que correspondem ao momento de revisão de testes ou exames (ver tabela 63).

> *"Quando corre bem já nem penso mais no assunto, está feito. Quando corre mal tento perceber onde não me preparei tão bem e quais os pontos em que tenho de me focar para que na próxima vez corra melhor."* *[A7]*

Tabela 63 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de auto-regulação por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Planeamento	14	9
Monitorização	44	1
Avaliação	16	5
Reflexão	8	4

Características pessoais

Quando questionados directamente sobre quais as suas características pessoais que, no seu ponto de vista, seriam mais diferenciadoras de bons e maus rendimentos, os participantes deste estudo referenciaram mais a dedicação ou a persistência. Todas as outras características são pouco referidas no domínio desportivo e muito pouco ou nada referidas no domínio académico (ver tabela 64).

> *"Vou-te dar um exemplo, numa cadeira de [...] a professora não acabou um exercício, ficaram duas alíneas e passou um exercício para fazer em casa. E eu fiz esse exercício em casa e acabei o exercício anterior... a professora disse que terminava na aula mas eu decidi termina-lo em casa [...] Eu acho que já temos outros objectivos, pensamos de outra forma... Eu já não saio há noite... não me vou divertir para discotecas e bares sempre, como eles [os colegas] fazem. Ir ao cinema ou ficar a estudar... talvez fique a estudar porque ir ao cinema posso ir depois mais tarde, agora tenho de aproveitar para tirar boas notas. Porque o meu futuro depende disto agora."* *[A2]*

> *"As pessoas dizem que sou muito persistente, e eu também me acho persistente. Sou determinada, aquilo que depende da minha vontade eu concretizo, aquilo que já não depende da minha vontade, pronto... mas aquilo que depende da minha vontade eu trabalho nesse aspecto. Se é preciso estar três horas na fisioterapia a fazer reforço muscular, eu estou lá as três horas a bombar, não há problema. Naquilo que exige trabalho normalmente eu sou muito disponível para isso tudo. Sou persistente, sou determinada..."* *[A9]*

Tabela 64 Matriz de relação de frequência de referências entre características de excelência por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Persistência/Dedicação	5	4
Positividade	1	0
Antecipação	1	0
Vontade	0	1
Capacidades inatas	1	0
Racionalidade	1	0
Exigência	1	0
Saber lidar com a pressão	1	0
Capacidade de adaptação	1	0
Disponibilidade	0	1

Gestão de exigências

Um dos aspectos de maior interesse neste estudo prende-se com a forma como os atletas lidam com as exigências de seguirem uma carreira dual e quais as suas prioridades em momentos de incompatibilidade entre os dois domínios de realização. Assim, consideramos importante explorar quais as rotinas dos participantes e quais os aspectos dessas rotinas a que dão mais importância.

Estratégias de gestão de exigências por domínio de actividade

De entre todas as estratégias de gestão das exigências académicas e desportivas, a estratégia mais referida foi a organização, de forma a conseguir aproveitar todos os momentos e render ao máximo em cada domínio de realização.

> *"Eu tenho objectivo de acabar com boas notas e então aproveito qualquer tempo morto para estudar, para tirar dúvidas, para repetir exercícios, para ler e isso tudo."* *[A2]*

> *"E o meu curso, pelo menos no quarto e no quinto ano, deve ser dos mais exigentes [...] Mas a pessoa tem de ter capacidade de organização e perceber que é preciso sacrificar algumas coisas"* *[A9]*

No domínio desportivo os participantes referem ainda a necessidade em faltar às aulas e a importância do descanso para conseguirem lidar com todas as exigências existentes. A necessidade de faltar a treinos ou a jogos e de reduzir a intensidade de trabalho ou de horas de treino são outras estratégias referidas pelos participantes como forma de gerir as exigências acumuladas, de forma a beneficiarem o rendimento académico (ver tabela 65).

> *"Tento sempre ir dormir cedo, por exemplo, que é uma ciosa que, por um lado, as pessoas não valorizam muito. Por exemplo, sou capaz de chegar a casa às onze, onze e meia e até me podia apetecer ver um filme ou uma série mas não dá tempo, porque tenho de dormir oito horas, mais ou menos. Se eu não dormir oito horas, eu ando cansado durante o dia e os treinos já não correm tão bem e as coisas começam a acumular. Essas pequeninas coisas... quero tomar um café com os amigos, ok, mas à meia-noite tenho de vir para casa, está quase toda a gente a começar a noite e eu já estou a ir para casa. Custa um bocado, mas tem de ser."* *[A8]*

> *"Os três primeiros anos de medicina são muito teóricos ou pré-clínicos, ou seja a facilidade de mexer com horários e de decidir se assisto ou não a uma aula é muito mais ampla e aí foi muito mais fácil conciliar tudo."* *[A3]*

Tabela 65 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de gestão de exigências por domínio de realização

	Desportivo	Académico
Organização	2	3
Descanso	2	0
Reduzir intensidade de trabalho	0	1
Reduzir treinos	0	1
Faltar às aulas	3	0
Faltar a treinos	0	2
Faltar a jogos	1	0

Estratégias de gestão de exigências por tipo de actividade

Os principais contrastes nas estratégias utilizadas encontram-se na diferenciação de participantes praticantes de modalidades individuais e participantes de modalidades colectivas (ver tabela 66). Neste caso, participantes de modalidades colectivas, comparativamente aos participantes de modalidades individuais, têm mais referências a faltar a aulas ou treinos como

estratégias para lidar com as exigências dos dois domínios. Por sua vez, praticantes de modalidades individuais referem mais a importância do lazer para lidarem com as exigências enfrentadas. Para ambos os tipos de modalidade, embora mais nos praticantes de modalidades colectivas é referida a importância da organização e do descanso.

Tabela 66 Matriz de relação de frequência de referências entre estratégias de gestão de exigências por tipo de modalidade

	Modalidades colectivas	Modalidades individuais
Organização	15	9
Descanso	5	4
Importância do lazer	4	8
Reduzir intensidade de trabalho	0	3
Reduzir treinos	0	1
Faltar às aulas	5	3
Faltar a treinos	5	0
Faltar a jogos	2	0

Prioridade atribuída ao desporto e à universidade

Quando confrontados com incompatibilidades entre os dois domínios de realização, os estudantes-atletas praticantes de modalidades colectivas referem mais a prioridade atribuída à universidade enquanto os estudantes-atletas praticantes de modalidades individuais fazem mais referência à prioridade atribuída ao desporto (ver tabela 67).

> *"E, por exemplo, se eu sei que tenho uma competição no mesmo dia de um exame eu nem penso duas vezes se falto à competição ou não. Enquanto que no início era capaz de ficar um bocado preocupado com o facto de faltar ao exame, agora eu sei que não vou fazer o curso em seis anos, não tenho problema nenhum com isso porque também sei que o taekwondo não vai durar até aos quarenta anos. O taekwondo é agora e depois vou fazendo o curso."* *[A8]*

> *"Nos primeiros anos de universidade sentia que tinha mais tempo para consolidar a matéria em casa. Agora também começamos no hospital, a trabalhar, a estagiar, começamos a estudar de tarde. Às vezes o tempo não é suficiente. Agora sinto isso. Mas... estou a conseguir lidar, não é? Antes não era preciso faltar a treinos, agora*

se for preciso faltar respiro fundo ligo ao meu treinador e digo "hoje não posso ir, tenho mesmo de estudar" e pronto." *[A3]*

Tabela 67 Matriz de relação de frequência de referências entre prioridade entre domínios de realização por tipo de modalidade

	Modalidades colectivas	Modalidades individuais
Prioridade ao desporto	9	15
Prioridade à universidade	14	3

Transferência de competências

Questionados abertamente sobre as suas percepções pessoais sobre a possibilidade de transferência de competências entre os dois domínios de realização, todos os participantes reconheceram a percepção da sua existência (ver tabela 68). De um modo geral, a maioria das competências referidas são transferidas do domínio desportivo para o domínio académico, sendo mais frequentemente referidas a capacidade de regulação de emoções, a capacidade de lidar com desafios e a concentração. Há referências, embora menos frequentes, à transferência da capacidade de regulação de emoções, entre outras competências, do domínio académico para o domínio desportivo.

"O taekwondo também me deu muito de concentração e perceber momentos e perceber alturas. O momento em que é para estar focado naquilo, que não é uma brincadeira e que é para trabalhar. Mais a nível do foco, de estar, perceber que ali e naquele momento... não há... é tipo, há momentos em que se pode brincar no taekwondo e depois momentos em que não há distracções, ninguém se ri mais, foco-me. Não ali paragens." *[A4]*

"E o imprevisto no jogo ajudou-me, acima de tudo, a melhorar o imprevisto na vida porque no jogo é onde tenho mais facilidade de resolver as situações porque tenho bastantes competências futsalísticas *e a imprevisibilidade no jogo ajudou-me a mudar fora, na vida."* *[A7]*

Como contexto de desenvolvimento de competências de regulação de emoções, eficazmente aplicadas no domínio desportivo, surge também o contexto de actividades de lazer ou prática de outras modalidades desportivas.

> *"Sinto que ajudou bastante, da mesma forma que o bilhar, a estratégia, o ter um rival só, ser uma coisa mais individual, um duelo mais individual, fazia-me ter na minha modalidade... ficava enervada quando alguém passava por mim. Tornava os duelos individuais mais renhidos ainda, o que era extremamente bom para evoluir no colectivo, na equipa. Se ninguém me vencer num duelo individual, à partida, a equipa vai ter sucesso, e portanto o bilhar deu-me um bocadinho isso, de saber gerir aquela emoção do duelo individual. Tal como o ténis, às vezes também jogava ténis. Apesar de ser um tempo de lazer, mesmo no lazer acho que ninguém gosta de perder e aquele stress de estar a tentar vencer alguém e há um duelo individual... numa modalidade colectiva, apesar de ser colectiva, há sempre duelos individuais e, pronto, nesse sentido era sempre bom."* *[A7]*

Tabela 68 Matriz de relação de frequência de referências de competências transferidas por contextos de origem

	Desportivo	Académico	Familiar	Actividades de lazer ou outras modalidades
Regulação de emoções	6	2	0	2
Formulação de objectivos	3	1	0	0
Lidar com desafios	4	1	0	0
Gestão do tempo	3	1	0	0
Organização	2	0	0	0
Concentração	4	1	0	0
Responsabilidade	2	1	0	0
Autonomia	1	0	0	0
Competitividade	2	0	0	0
Memória	0	1	0	0
Exigência		1	0	0
Valores de vida	1	0	1	0

Análise e discussão dos resultados

O desenvolvimento e manutenção de talento necessita de um conjunto de condições, pessoais e contextuais, que influenciam o sucesso ou fracasso do indivíduo no seu domínio de realização. No caso específico de estudantes-atletas, a diversidade de factores de influência multiplica-se pelos dois domínios de realização: domínio académico e domínio desportivo. Assim, a realidade de estudantes-atletas de excelência tende a ser um pouco mais exigente, uma vez que estes indivíduos procuram a excelência em dois domínios de realização que, embora distintos, partilham algumas características em comum: momentos de avaliação pré-definidos, avaliações de rendimento padronizadas e a necessidade frequente de treino e apoio de mentores (professores e treinadores, no caso específico).

O presente estudo pretendia explorar as percepções individuais do percurso, principais dificuldades e desafios encontrados, as características pessoais associadas ao sucesso, as estratégias de gestão de uma carreira dual e a percepção de transferência de competências entre os dois domínios de realização.

Relativamente ao percurso, académico e desportivo, e tal como defendido por modelos de desenvolvimento de talentos, anteriormente expostos (Abbot e Collins, 2004; Bloom, 1985; Ericsson *et al.*, 1993; Gulbin *et al.*, 2013), os estudantes-atletas participantes deste estudo referiram a passagem por fases de desenvolvimento diferenciadas e sequenciais: iniciação, especialização, aperfeiçoamento, manutenção e, por fim, o afastamento. A fase inicial caracteriza-se, sobretudo, pelo primeiro contacto e envolvimento inicial no domínio de realização. No caso do domínio académico, e uma vez que foi somente explorado o percurso universitário dos participantes, a fase de iniciação corresponde ao processo de escolha do curso e aos primeiros anos de estudo universitário. A fase seguinte, fase de especialização, corresponde ao momento em que os participantes se especializam quer no domínio desportivo quer no domínio académico. Nesta fase considera-se que há um "afunilamento" dos interesses do participante, em que o seu rendimento é direcionado para uma área ou modalidade específica de realização. No domínio académico, a fase de especialização corresponde ao momento em que os estudantes começam a pensar e a dedicar-se a uma especialidade dentro do próprio curso. A fase de aperfeiçoamento corresponde à fase de um maior investimento e envolvimento na especialidade escolhida. No domínio desportivo corresponde à obtenção de elevados desempenhos e resultados, enquanto que

no domínio académico corresponde ao investimento e dedicação, a "luta pelo 20", na especialidade escolhida. A fase de manutenção corresponde à etapa em que já foram obtidos rendimentos superiores e em que se luta pela "permanência" desses resultados, isto é, em que se luta por um "estatuto" adquirido. Por fim, a fase de afastamento, corresponde à etapa, ou intenções de, abandono do domínio.

Os dados obtidos neste estudo reconhecem que, tal como refere o modelo holístico de desenvolvimento de talentos apresentado por Subotnik e colaboradores (2011), diferentes domínios de realização apresentam diferentes trajetórias de desenvolvimento. No presente estudo, concluímos que o domínio desportivo e o domínio académico universitário apresentam diferentes momentos de "início", "pico" e "fim" de trajetória. Enquanto o domínio desportivo apresenta o seu "pico" de realização durante a adolescência e início da idade adulta, o domínio académico/profissional apresenta o seu "pico" de realização já na idade adulta. Assim, embora a entrada na universidade possa ser uma fase menos conturbada na gestão dos domínios de realização, ao longo do seu percurso no ensino superior, os estudantes-atletas deparam-se com o aumento de exigências e, consequentemente, da sua dedicação ao domínio académico ao mesmo tempo em que, maioritariamente, se encontram no seu "pico" de realização desportiva. Salientamos, assim, a importância das estratégias de gestão das exigências que permitam um melhor rendimento académico e desportivo, essencialmente em fases críticas do seu desenvolvimento, nomeadamente perante a co-ocorrência de importantes momentos de avaliação e rendimento académico e desportivo (aspecto a explorar mais à frente).

Ao longo do seu desenvolvimento, os estudantes-atletas vão-se deparando com diversas exigências ou obstáculos, dos quais os mais marcantes são as lesões desportivas que obrigam ao afastamento temporário de treinos e competições, influenciando negativamente o rendimento desportivo. A dificuldade de em certos momentos conciliar horários e exigências académicas e desportivas e, ainda, a percepção de falta de algum apoio institucional, nomeadamente o apoio de alguns professores no que se refere ao tempo de entrega de trabalhos ou da realização de exames são outras dificuldades com que os estudantes-atletas se defrontam. Convém também assinalar que são também várias as oportunidades que os estudantes-atletas referem existir ao longo do seu percurso desportivo e académico, nomeadamente alguns momentos de "sorte" ao longo do percurso. Por exemplo, a oportunidade de poder passar a titular na equipa por lesão de

um colega, ou a aprovação num exame por terem saído questões das matérias mais aprofundadas durante o estudo ou de exames anteriores a que tivessem tido acesso. Associados ao percurso de desenvolvimento encontram-se também as experiências significativas vividas pelo estudante-atleta. Neste estudo, os participantes revelam mais ocorrência de experiências de vida positivas, características de ambos os domínios de realização. Por exemplo, a convocatória para selecções nacionais, referente ao domínio desportivo, ou a entrada na universidade, referente ao domínio académico.

Salientamos, aqui, o facto de algumas experiências, obstáculos ou oportunidades, significativas e características de um determinado domínio de realização poderem, por vezes, ter impacto no outro domínio de realização. Por exemplo, a entrada para a universidade ou a mudança de universidade ou de curso que pode ter impacto no rendimento desportivo pelo aumento das exigências ou pela alteração de rotinas. Por sua vez, falhar competições desportivas importantes pode ter impacto no rendimento académico pelo desânimo ou desconcentração generalizados.

Ainda englobados dentro do percurso de desenvolvimento foram também explorados os factores de natureza contextual, como a rede e tipo de apoio recebido e outras características específicas do contexto macro de desenvolvimento. Embora os participantes refiram um conjunto diversificado de fontes de apoio, aquela que parece ser mais significativa no desenvolvimento destes estudantes-atletas são os pais. Estes proporcionam todo o tipo de apoio necessário (motivacional, emocional, instrumental/informativo, e financeiro) e são transversais aos dois domínios de realização. Os pais são, assim, um factor importante no desenvolvimento de estudantes-atletas de sucesso. São referidos como a principal fonte de apoio motivacional, ajudando-os na superação de momentos de desânimo perante as dificuldades, providenciando condições que lhes facilitam a gestão das suas exigências (como boleias para, e de, os locais de treino ou universidade) e suportando encargos e necessidades inerentes à realização desportiva e académica (como, por exemplo, suportar as despesas de equipamentos de treino ou viagens para competições importantes ou o pagamento de propinas e material escolar). Outra fonte de apoio que parece ser significativa aos dois domínios de realização é o psicólogo que, embora mais referido como fonte de apoio emocional (lidar com emoções perante situações adversas), é também referido como fonte de apoio instrumental/informativo (treino de competências psicológicas de apoio ao rendimento). Desta forma, é aqui salientado o papel do apoio psicológico

a esta população, tanto para lidar com as dificuldades e as exigências inerentes ao domínio desportivo e académico, como para a formação e treino de competências psicológicas associadas ao rendimento, promovendo estados mentais adequados a rendimentos superiores ou excelentes.

Ainda como fonte de apoio, mas específicos de cada domínio de realização surgem os professores, no domínio académico, e os treinadores, no domínio desportivo. Contudo, salienta-se o facto de o treinador também ser referido como fonte de apoio no domínio académico por ser capaz de perceber as exigências a que os seus atletas estão submetidos e de auxiliar na gestão das exigências entre os dois domínios de realização. Desta forma, os próprios professores poderiam ser sensibilizados para as exigências desta população de forma a, sem prejuízo dos colegas de turma não atletas, também auxiliarem a gestão das exigências de estudantes-atletas, promovendo o sucesso em ambos os domínios de realização.

As características específicas do domínio de realização com influência no desenvolvimento destes participantes englobam condicionantes do contexto macro de desenvolvimento, onde se salientam a localização do local de treino e da universidade, como factor de decisão no momento de escolha da universidade. Tal como referido por Aquilina (2013), a maioria dos participantes deste estudo referiram a importância da localização da universidade como critério de selecção do curso. Dentro do contexto macro de desenvolvimento surgem, também, as condicionantes económicas que os estudantes-atletas têm de enfrentar e as especificidades do domínio de realização, como as condições e a qualidade do treino.

Os dados obtidos neste estudo corroboram, igualmente, os modelos de desenvolvimento de talentos que referem a relevância dos factores contextuais no desenvolvimento de rendimento superiores, referidos no capítulo I do presente trabalho, como o Modelo de Desenvolvimento de Dons e Talentos de Gagné (2004, 2008). Dentro dos "catalisadores ambientais" Gagné (2004, 2008) considera a importância do contexto macro de desenvolvimento, as pessoas significativas (neste caso designadas de fontes de apoio) e os recursos existentes para lidar com as dificuldades ou obstáculos encontrados. O modelo de Gagné (2004, 2008) enfatiza, ainda, o papel da "sorte" ou das oportunidades que surgem no percurso do indivíduo e que influencia tanto os catalisadores ambientais como o próprio processo de desenvolvimento do indivíduo. Na mesma linha de pensamento, e também de acordo com os dados obtidos neste estudo, está o modelo holístico de desenvolvimento de talentos de Sternberg, 2001, que assume a importância do contexto de

desenvolvimento como influência, que pode facilitar ou prejudicar, o desenvolvimento e/ou manifestação de rendimentos superiores.

No mesmo sentido, e mais especificamente, Subotnik e colaboradores (2011) enfatizam o papel da sociedade na disponibilização de oportunidades para o indivíduo demonstrar o seu talento, assim como a importância de pessoas significativas ou fontes de apoio e de mentores ou professores no desenvolvimento do potencial do indivíduo. De facto, e também de acordo com Durand-Bush e Salmela (2002), o presente estudo apresenta alguns dados que comprovam a influência diferencial de diferentes fontes e tipos de apoio ao longo do desenvolvimento do estudante-atleta. Os dados do presente estudo parecem indicar a presença mais influente dos pais nas fases iniciais do processo de desenvolvimento enquanto, por exemplo, o treinador parece ser uma fonte de apoio constante ao longo de todo o processo de desenvolvimento. Sugere-se que estudos futuros aprofundem a relação entre tipo e fonte de apoio ao longo do desenvolvimento do estudante-atleta, assim como o impacto e importância desse apoio no seu desenvolvimento.

Assim, relativamente à influência dos factores contextuais no desenvolvimento de estudantes e/ou atletas com rendimentos superiores, os resultados do presente estudo vão de encontro, na sua maioria, aos resultados de investigações anteriores (Aquilina, 2013; Comeaux & Harrison, 2011; Durand-Bush & Salmela, 2002; Matos, 2014; Monteiro *et al.*, 2009, 2014, 2015; Morgan & Giacobbi, 2006; Mills *et al.*, 2012; Poczwardowski *et al.*, 2013).

Relativamente ao objectivo de perceber quais as características ou processos pessoais com influência no rendimento, dos dados obtidos surgiram referências a características de personalidade, orientações motivacionais e competências de coping e de auto-regulação. Os dados do presente estudo vão de encontro aos resultados já obtidos por estudos anteriores. A investigação aponta para uma relevância de traços de conscienciosidade e abertura à experiência na predição de rendimentos superiores (Allen *et al.*, 2011; John *et al.*, 1999; Poporat, 2009), resultados coerentes com os dados obtidos no nosso estudo. O gosto pelo domínio, tanto académico como desportivo, muito referido pelos participantes deste estudo pode relacionar-se com a paixão pela actividade defendida por Vallerand e colaboradores (2007), como a base de sustentação da persistência e dedicação ao domínio. Também as características perfeccionistas, apresentadas na literatura como influentes em rendimento superiores (Stoeber *et al.*, 2007, 2008), são identificadas pelos participantes deste estudo como características pessoais com impacto no

seu rendimento. O facto de a principal fonte de pressão ser o próprio estudante-atleta pode ser explicada pela definição pessoal de elevados padrões de rendimento e de uma constante luta pela perfeição, podendo associar-se a respostas de *stress* ou ansiedade em momentos de avaliação, o que se revela coerente com os resultados apresentados por Stoeber e colaboradores (2007, 2008).

As estratégias de coping utilizadas para lidar com situações adversas ou ansiógenas abrangem as três dimensões do coping – centrado no problema, centrado nas emoções e evitamento – demonstrando a diversidade de estratégias utilizadas pelos participantes no nosso estudo, tal como também referenciado em estudos anteriores (Bolgar, Janelle, Giacobbi Jr, 2008; Folkman *et al.*, 1986; Kim & Duda, 2003; Lazarus e Folkman, 1984; Nicholls, Holt, & Polman, 2005; Nicholls & Polman, 2007). Tendencialmente, esta amostra utiliza mais estratégias de reavaliação cognitiva – tirar o "melhor partido" da situação, vendo-a a uma "luz mais favorável" – tanto no domínio académico como no domínio desportivo, podendo ser revelador, também, de uma tendência para ver a vida e as experiências de forma positiva (Caprara *et al.*, 2012).

Relativamente às suas orientações motivacionais, os participantes deste estudo parecem definir o seu sucesso com base na comparação com as suas prestações passadas (objectivos orientados para o próprio) e na comparação com os pares (objectivos orientados para os outros), comprovando estudos anteriores que indicam que elevados níveis de realização parecem associar-se tanto a elevados índices de orientação para o próprio e de orientação para os outros (Cumming *et al.*, 2008). Ou seja, os participantes além de se motivarem para melhorarem os seus rendimentos passados, quer académicos quer desportivos, são também motivados para serem "os melhores" em comparação com os seus pares, resultados coerentes com as referências à competitividade expressa pelos participantes ("querer se ser o melhor" ou "não saber perder"). Salienta-se ainda, o facto de os participantes referirem a orientação para a prática no domínio académico, orientação esta que parece estar associada a objectivos orientados para a tarefa; ou seja, os participantes indicam que a nível académico o seu principal objectivo é a capacidade de saberem executar as funções que lhe são exigidas.

Uma recente linha de investigação tem apontado para o facto da capacidade de auto-regulação ser uma das principais razões para o sucesso de estudantes-atletas de elite nos dois domínios de realização, considerada como uma competência moderadora da excelência (Jonker,

Elferink-Gemser, Toering, Lyons & Visscher, 2010). Diversos estudos (Jonker, Elferink-Gemser & Visscher, 2009, 2010, 2011; Jonker, Elferink-Gemser, Toering, Lyons & Visscher, 2010; Toering, Elferink-Gemser, Jordet, & Visscher, 2009) referem a importância das competências de auto-regulação no rendimento de estudantes-atletas. Especificamente, a frequência de utilização de estratégias de reflexão e de monitorização parece ser preditora do rendimento académico, enquanto no domínio desportivo, a utilização de estratégias de reflexão permite a distinção dos atletas pelo seu nível competitivo (Jonker *et al.*, 2011). Estes resultados são, em parte, comprovados com os dados do presente estudo. Globalmente, os participantes deste estudo referem mais frequentemente a utilização de estratégias de monitorização do seu rendimento mas, ao diferenciar entre os dois domínios de realização, há mais referências de estratégias de monitorização no domínio desportivo enquanto no domínio académico há mais referências a estratégias de planeamento.

Um importante aspecto na vida de estudantes-atletas universitários prende-se com a forma como gerem as exigências de uma carreira dual. Neste aspecto, todos os participantes foram congruentes sobre a importância de manter uma vida organizada e de uma boa capacidade de gestão de tempo e de esforço. Tal como apontado por Stambulova e colaboradores (2015), o equilíbrio de uma carreira dual nos praticantes deste estudo não se traduz numa focalização constante, e igual, no domínio desportivo e no domínio académico. De acordo com os dados obtidos neste estudo, a gestão de uma carreira dual é sustentada na alternância de prioridades entre desporto e universidade, em função das exigências imediatas de cada domínio de realização, sem nunca perder de controlo o domínio não prioritário. Porém, em momentos de incompatibilidades, os estudantes-atletas tendem a priorizar o rendimento desportivo face ao académico. Mas uma vez que efectivamente não põem de lado as suas responsabilidades académicas, e para conseguirem lidar com as exigências de uma agenda extremamente preenchida, os estudantes-atletas tendem a aproveitar todos os momentos livres, entre aulas, treinos, competições e exames, para estudar ou realizar trabalhos académicos. Faltar a algumas aulas, ou a alguns treinos, é outra estratégia utilizada para gerirem o tempo e o nível de esforço despendido. De facto, alguns estudantes-atletas referem a importância do descanso e de redução da intensidade de trabalho (académico ou desportivo) como forma de se manterem capazes de gerir uma carreira dual. Estes dados vão de encontro aos resutados de estudos anteriores com estudantes-atletas que demonstram a necessidade da gestão de tempo e do esforço e da

importância do descanso numa boa gestão das exigências dos dois domínios de realização (Carodine, Almond, & Gratto, 2001; Comeaux & Harrison, 2011; Gayles, 2009; Jolly, 2008; Jonker *et al.*, 2009, 2010, 2011; MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002; Toering *et al.*, 2009; Watt, & Moore, 2001).

Para conseguirem assumir responsabilidades nos dois domínios de realização são, por vezes, necessários, alguns sacrifícios entre os quais se destaca a vida social e familiar: reduzem os convívios com amigos e ausentam-se da vida familiar. Esta "restrição social" é, também, referenciada em estudos anteriores como uma forma de gestão de tempo utilizada por estudantes-atletas (Carodine, Almond, & Gratto, 2001; Comeaux & Harrison, 2011; Gayles, 2009; Jolly, 2008; Watt, & Moore, 2001). Contudo, no presente estudo, os estudantes-atletas percepcionam uma diversidade de ganhos por perseguirem uma carreira dual. Entre esses ganhos mencionam as experiências e competências de vida que, de outra forma, admitem não serem capazes de as adquirir.

Relativamente ao último objectivo, compreender a existência e o processo de transferência de competências entre os dois domínios de realização, no presente estudo verificamos que o principal domínio de origem de competências transferíveis é, na perspectiva dos participantes, o domínio desportivo, sem deixarem de existir referências a competências transferidas do domínio académico para o domínio desportivo. Maioritariamente, as competências transferidas são competências de regulação emocional, competências de coping e competências de organização e de gestão de tempo e esforço, estratégias transversais a diversos domínios de realização. Estes dados revelam-se coerentes com resultados de estudos anteriores (de Corte, 2003; Eccles & Feltovich, 2008; Georgakis, Wilson, & Fergunson, 2014; Perkins & Salomon, 1989). O facto do principal domínio de origem de competências transferíveis ser o domínio desportivo pode ser explicado pela diversidade de experiências vivenciadas nesse domínio, especialmente as vertentes social e competitiva do desporto, permitindo o desenvolvimento e ensaio precoce e mais vasto de competências de vida úteis e a sua adaptação e utilização bem-sucedida em outros domínios de realização, designadamente no domínio académico.

Como já foi exposto anteriormente, o estudo da excelência tem vindo a ser abordado por diferentes perspectivas: perspectivas mais centradas na sobredotação e dons inatos (Gagné, 2004; Renzulli, 1986, 2002), perspectivas mais centradas na importância dos factores de treino ou da prática deliberada (Ericsson, 2006, 2008; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) e perspectivas baseadas na sabedoria e na evolução do conhecimento ao longo do tempo (Baltes & Staudinger, 2000; Sternberg, 1998, 2001). Recentemente, novos modelos e teorias têm apostado numa visão conciliadora dos factores internos (ou pessoais) e externos (ou contextuais) e o seu impacto no rendimento (Simonton, 2001; Sternberg, 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011).

Embora haja um vasto leque de investigações centradas em rendimentos superiores em diversos domínios de realização, nomeadamente no domínio desportivo e no domínio académico, até ao momento o estudo de rendimentos superiores em estudantes-atletas universitários é ainda escasso ou pouco consistente. Este estudo pretendia, por isso, aprofundar a realidade nacional dos estudantes-atletas universitários, as suas exigências específicas e as competências associadas à excelência dual.

Com este objectivo em mente, recorremos à utilização de uma metodologia mista de investigação, aplicando no primeiro estudo uma metodologia quantitativa de avaliação das competências psicológicas e no segundo estudo a realização de entrevistas individuais, acerca das percepções pessoais sobre percursos académicos e desportivos. Os dados obtidos, e analisados separadamente, permitiram um alcance alargado da importância dos factores psicológicos e contextuais no sucesso de estudantes-atletas universitários.

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos nos dois estudos efectuados, caracterização dos estudantes-atletas nacionais (capítulo V) e seus percursos e percepções (capítulo VI), este último capítulo pretende uma integração da informação relevante apresentada ao longo deste trabalho e dos dados obtidos nos dois estudos anteriores. Assim, a discussão dos resultados obtidos parte dos objectivos definidos para este trabalho e de que forma os resultados obtidos são, ou não, congruentes com os dados recolhidos na literatura. Apresenta-se, por fim, uma reflexão sobre as limitações deste estudo e os seus contributos para a prática e investigação futuras.

Discussão dos resultados

A influência das condicionantes internas e externas no sucesso do estudante-atleta, ao longo de todo o seu desenvolvimento, foi bastante salientada ao longo deste trabalho, quer pela extensa revisão da literatura aqui apresentada quer pelos resultados dos estudos realizados. O objectivo de identificar as especificidades intra e inter contextos associados a desempenhos desportivos e/ou académicos de excelência vai de encontro às teorias e modelos existentes. De um modelo geral, os dados obtidos encaixam nos modelos holísticos de desenvolvimento de talentos (Araújo *et al.*, 2009; Mills *et al.*, 2012; Matos, 2014; Monteiro *et al.*, 2015; Simonton, 2001; Sternberg, 2001; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011), assinalando a importância das redes de apoio, das experiências pessoais, das oportunidades e dos contextos de prática, bem como dos recursos que permitem a manutenção no domínio de realização.

Os resultados obtidos referem a importância dos recursos disponíveis ao estudante-atleta na gestão das exigências entre os dois domínios de realização. Tal como referido na literatura (Aquilina, 2013; Durand-Bush & Salmela, 2002; Ericsson *et al.*, 1993; Gould *et al.*, 2002; Poczwardowski *et al.*, 2013; Subotnik *et al.*, 2011), também no nosso estudo são diferenciados os recursos pessoais dos recursos contextuais. Entre os recursos contextuais ressalta a importância do apoio tangível e social percebido e dos recursos de treino e de prática existentes, como locais de treino/estudo adequados e treinadores/mentores competentes.

Os resultados do presente estudo salientam a importância das características dos locais de treino, as condicionantes económicas associadas e o apoio percebido. Especificamente em relação ao apoio percebido, os dados do presente estudo destacam a importância do apoio parental no desenvolvimento e manutenção de rendimentos superiores, tal como apresentado em estudos anteriores (Aquilina, 2013; Durand-Bush & Salmela, 2002; Ericsson *et al.*, 1993; Larsen *et al.*, 2013; MacNamara & collins, 2010; Miller & Kerr, 2002; Monteiro *et al.*, 2015; Morgan & Giacobbi, 2006; Subotnik *et al.*, 2011). Por um lado, os dados quantitativos indicam que estudantes-atletas que percepcionam menos pressão parental tendem a obter melhores rendimentos académicos, nomeadamente melhor média geral de curso. Por outro, a análise das entrevistas revelou também uma importância mais abrangente do papel dos pais. Foi referida, de forma consistente, a sua importância tanto no domínio académico como no domínio desportivo, designadamente um forte apoio motivacional, complementado com apoio emocional e tangível

(informativo e instrumental). De forma geral, o apoio dos pais parece ser mais evidente em fases de iniciação e especialização do estudante-atleta.

Os dados obtidos neste estudo também evidenciaram o papel dos treinadores e professores no desenvolvimento e rendimento de estudantes-atletas, corroborando resultados de estudos anteriores (Aquilina, 2013; Durand-Bush & Salmela, 2002; Ericsson, 2008; Ericsson *et al.*, 1993; Gould *et al.*, 2002; Larsen *et al.*, 2013; Morgan & Giacobbi, 2006; Monteiro *et al.*, 2015; Nandagopal & Ericsson, 2012; Plant *et al.*, 2005; Subotnik *et al.*, 2011). Neste trabalho, o estudo quantitativo indica a relevância do treinador na percepção da importância atribuída ao domínio desportivo e na manutenção da prática desportiva por mais anos, factores associados a melhores rendimentos desportivos. Por sua vez, a análise das entrevistas evidência a importância atribuída pelos estudantes-atletas aos treinadores e professores, ao longo do seu desenvolvimento, embora com papeis diferenciados. Os treinadores surgem como principal suporte motivacional e emocional, claramente direcionado para o domínio desportivo, e ao longo de todas as fases de desenvolvimento do estudante-atleta. Comparativamente, os professores surgem como fonte de apoio motivacional, orientado para o domínio académico, e maioritariamente na fase de iniciação. Assim, e de acordo com a literatura (Plant *et al.*, 2005; Nandagopal & Ericsson, 2012), podemos considerar que os estudantes-atletas tendem a tornar-se autónomos mais rapidamente no domínio académico do que no domínio desportivo. Ou seja, a passagem de actividades controladas externamente para um processo mais auto-monitorizado e auto-gerido parece acontecer mais rapidamente no domínio académico, em que o apoio dos professores é mais intenso na fase inicial, do que no domínio desportivo, em que o apoio dos treinadores se mantém constante ao longo do seu percurso. As características do domínio de realização também parecem favorecer este acontecimento, uma vez que o trabalho académico é mais individualizado e autónomo do que o trabalho/treino desportivo, principalmente em modalidades colectivas

Por fim, o papel dos colegas também é salientado neste estudo e vai também de encontro a estudos anteriores (Aquilina, 2013; Comeaux & Harrisson, 2011; Coradine *et al.*, 2011; Durand-Bush & Salmela, 2002; Gayles, 2009; Gould *et al.*, 2002; Jolly, 2008; Morgan & Giacobbi, 2006; Watt & Moore, 2001). O estudo quantitativo revela, tal como no caso dos pais, que o apoio de colegas está associado a melhor média geral de curso. Estes dados são confirmados no estudo qualitativo que, embora em menor escala, revela a importância atribuída pelos estudantes-atletas

aos seus pares quer no domínio académico quer no domínio desportivo. O seu apoio parece ser, maioritariamente, motivacional, complementado com apoio emocional e instrumental/informativo. Por isso, consideramos importante que o estudante-atleta crie uma rede de apoio entre pares, que poderá ser promovida pelas instituições, desportivas e académicas, em que se move.

Outro resultado pertinente refere-se ao impacto das características contextuais de treino ou prática e do meio circundante onde se desenvolvem os estudantes-atletas. Tal como em estudos anteriores (Gagné, 2004, 2008; Mills *et al.*, 2012; Matos, 2014; Monteiro *et al.*, 2015), os resultados obtidos no estudo qualitativo salientam o papel do meio em que se desenvolve o estudante-atleta e as principais experiências, oportunidades e obstáculos do seu percurso. O percurso desportivo revelou-se como sendo muito mais rico em oportunidades, obstáculos ou experiências significativas para o estudante-atleta, nomeadamente pelas conquistas e resultados obtidos.

O momento de transição para, ou mudança de, universidade parece exercer um forte impacto no percurso dos estudantes-atletas. Tal como indicado por estudos anteriores (MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002; Morgan & Giacobbi, 2006), o momento de entrada para a universidade pode ser um momento crítico no desenvolvimento de estudantes-atletas, tanto pelas novas imposições académicas como pelo impacto paralelo no domínio desportivo. Por isso, e de forma a não aumentar o *stress* associado à entrada para a universidade e à adaptação a um novo contexto, sugere-se uma escolha cuidada, por parte dos estudantes, da universidade onde pretendem estudar. É importante que, nesta fase, a escolha seja consciente e que permita a conciliação dos objectivos académicos com os objectivos desportivos, tendo em atenção a localização da universidade face aos locais de treino, a qualidade de treino de novos clubes e o apoio prestado pelas instituições (académica e desportiva) às exigências de uma carreira dual. Consideramos importante, também, o treino antecipado de competências de gestão de tempo e de responsabilidades para que consigam lidar de forma eficaz com o aumento das exigências que lhes são colocadas. Por fim, as instituições académicas e desportivas deveriam estar mais conscientes das exigências e necessidades de estudantes-atletas, permitindo uma melhor conciliação dos dois domínios e a possibilidade de sucesso académico e desportivo, nacional e internacional.

Paralelamente aos recursos contextuais existem os recursos pessoais para lidar com a prossecução de uma carreira dual. A literatura enfatiza a importância das competências de auto-regulação no desempenho académico e desportivo (Cleary & Zimmerman, 2001; Jonker *et al.*, 2009, 2010, 2011; MacNamara & Collins, 2010; Miller & Kerr, 2002; Toering *et al.*, 2009, 2012). No presente estudo, a sua importância foi revelada somente na análise das entrevistas uma vez que a sua análise não fez parte do estudo quantitativo. Os dados obtidos indicam uma forte presença de comportamentos auto-regulados, maioritariamente pela utilização de estratégias de monitorização do rendimento desportivo. Perante os resultados obtidos e dada a relevância atribuídas às competências de auto-regulação no sucesso desportivo (Elferink-Gemser *et al.*, 2012; Zimmerman, 2002, 2008) e académico (Nandagopal, 2006; Plant *et al.*, 2005; Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2006; Zimmerman & Ferrari, 2002), consideramos importante o desenvolvimento e treino de competências de auto-regulação junto de estudantes-atletas, reforçando a sua influência no rendimento em ambos os domínios de realização.

Salientam-se, ainda, as características de personalidade associadas à excelência. Os dados obtidos indicam a importância alargada da persistência e perseverança ao longo do tempo, da positividade e da conscienciosidade na diferenciação de rendimentos excelentes dos não excelentes.

De acordo com teorias de personalidade, a conscienciosidade associa-se a melhores rendimentos desportivos (Allen, Greenlees, & Jones, 2011) e académicos (Monteiro *et al.*, 2014, 2015), chegando a ser apontada como um dos preditores da média de curso (John, Naumann, & Soto, 1999; Poporat, 2009). Os resultados do presente estudo corroboram o papel preditivo da conscienciosidade na média do curso e revelam também o seu papel diferenciador entre grupos de melhor e pior rendimento académico e desportivo, em que o grupo de excelentes nos dois domínios de realização se diferencia significativamente do grupo de não excelentes. Os dados das entrevistas realizadas comprovam também a relevância de características de conscienciosidade no percurso de estudantes-atleta de excelência.

Muito associadas às características de conscienciosidade surgem as competências de auto-controlo que se revelaram também um factor discriminante entre grupos de excelência e grupos de não excelentes. A sua importância foi igualmente identificada no estudo qualitativo. As competências de auto-controlo surgem muito associada à dimensão de conscienciosidade da

personalidade, na medida em que os participantes referem a necessidade de cuidados alimentares, de descanso e de rotinas saudáveis para não comprometerem o rendimento desportivo, e quando referem abdicar de convívios e saídas com os amigos para estudar ou realizar trabalhos, não comprometendo o rendimento académico. Estes dados confirmam, assim, estudos anteriores que apontam as competências de auto-controlo como características associadas a variáveis psicológicas adaptativas (Tangney *et al.*, 2004) e a melhores rendimentos académicos e desportivos (Duckworth *et al.*, 2010; Toering & Jordet, 2015; Tangney *et al.*, 2004).

O impacto da perseverança e da persistência ao longo do tempo no rendimento foram inicialmente apontadas por Duckworth e colaboradores (2007, 2009, 2012). No estudo quantitativo, essa importância está reflectida no seu papel preditivo da média de curso e no seu papel diferenciador entre grupos de não excelentes e excelentes nos dois domínios de realização. Já no estudo qualitativo a sua importância reflecte-se no facto de os entrevistados considerarem a persistência e dedicação como a característica mais importante para o alcance de rendimentos superiores. Salientamos, por isso, que a perseverança, uma característica pessoal e que reflecte a persistência em realizar objectivos a longo-prazo, tende a associar-se positivamente com o envolvimento em actividades de prática deliberada e, por isso, com melhores rendimentos (Duckworth *et al.*, 2012). Portanto, a capacidade dos estudantes-atletas manterem o seu foco nos objectivos traçados e de serem capazes de persistir nos seus objectivos apesar das adversidades parece ser um factor diferenciador de sucesso.

Por sua vez, o papel da positividade nos rendimentos superiores, salientado por Poczwardowski e colaboradores (2013) é visível também no nosso estudo no seu papel diferenciador entre grupos de rendimentos excelente e não excelente e como preditora do número de internacionalizações. A visão optimista dos estudantes-atletas entrevistados, assente no facto de atribuírem mais importância aos aspectos positivos das suas vidas e de retirarem sempre alguma aprendizagem dos obstáculos que surgem, é uma postura muito associada à visão positiva da psicologia sobre a vida e o desenvolvimento humano, referida por Caprara e colaboradores (2012).

Ainda, dentro das competências pessoais, achamos importante salientar a percepção de competência e de importância atribuídas ao desporto e à universidade pelos estudantes-atletas. Salientamos o facto dos estudantes-atletas universitários apresentarem maior percepção de

competência para o desporto, mas de atribuírem maior importância à universidade. Estes dados vão de encontro a resultados de estudos anteriores que demonstram o conflito entre o domínio académico e o domínio desportivo em estudantes-atletas (Aquilina, 2013; Cosh & Tully, 2014). Visto à luz da realidade nacional actual, os resultados obtidos reflectem as perspectivas de futuro dos estudantes-atletas nacionais para os quais uma carreira futura no desporto é extremamente difícil o que tem, cada vez mais, promovido uma preocupação dos atletas com o seguimento de uma carreira académica enquanto participam em desporto de alta-competição.

Os resultados obtidos neste estudo revelam o papel da percepção de competência na diferenciação de grupos de excelência e em todas as variáveis de rendimento académico e desportivo. Surge também como preditora da média de curso e do número de internacionalizações. Conforme os dados revelados por MacNamara e Collins (2010), a percepção de competência no domínio de realização parece estar fortemente relacionada com a superação bem-sucedida de fases de transição. Quanto maior a percepção de competência para um domínio de realização melhor a capacidade de superação dos desafios inerentes ao desenvolvimento nesse domínio e, consequentemente, melhores condições para alcançar a excelência.

Por fim, foi possível explorar a possibilidade de transferência de competências através da análise de diferenças entre grupos de excelência. De acordo com os resultados obtidos, a transferência de competências entre diferentes domínios de realização segue o princípio de Eccles e Feltovich (2008) de que as competências gerais são mais facilmente transferíveis entre domínios de realização. As competências gerais são, por isso, consideradas competências de vida, pois podem ser eficazmente aplicadas em diversos contextos de vida dos indivíduos. Através das análises de diferenças entre grupos de excelência percebemos que aquelas que melhor diferenciam os bem-sucedidos dos restantes são as competências gerais como as competências de coping perante a adversidade, auto-controlo, positividade e conscienciosidade. Surgem ainda competências específicas dos domínios de realização, como a organização, as dúvidas sobre as acções e as percepções de ameaça e de desafio na competição desportiva e a paixão harmoniosa pelas actividades académicas que têm impacto nos dois domínios de realização.

Por exemplo, a organização, referente à tendência para estabelecer e implementar planos ou rotinas comportamentais antes ou durante uma competição (Dunn *et al.*, 2010) pode ser adaptada e, por isso mesmo, transferida para o domínio académico como a capacidade para

estabelecer e implementar planos ou rotinas de estudo. Embora não haja uma indicação clara de qual a direcção da transferência desta competência, se do domínio desportivo para o domínio académico ou o contrário, a percepção dos estudantes-atletas é de que a necessidade de se organizarem desportivamente ajudou a uma organização mais eficaz a nível académico. O certo é que a capacidade de organizar o tempo e de definir rotinas parece estruturar o dia-a-dia de estudantes-atletas e, dessa forma, facilitar o rendimento nos dois domínios de realização (Aquilina, 2013; Cosh & Tully, 2014; Durand-Bush & Salmela, 2002; Georgakis *et al.*, 2014; Plant *et al.*, 2005; Schmitz & Wiese, 2006; Schutz & Davis, 2000; Zenha, Resende & Gomes, 2009).

Relativamente às avaliações cognitivas, podemos concluir que os melhores *performers* académicos e desportivos são aqueles que apresentam mais níveis de percepção de ameaça e de desafio, simultaneamente. Embora, tendencialmente, as percepções de ameaça se associem a piores rendimentos e as percepções de desafio a melhores rendimentos (Schneider *et al.*, 2012), Lazarus e Folkman (1984) indicam a coexistência destas duas avaliações cognitivas. Embora possuam origens distintas, a percepção de ameaça e a percepção de desafio não se posicionam em extremos opostos de um *continuum* de avaliação cognitiva, podendo ocorrer simultaneamente. De facto, uma avaliação cognitiva inicial de ameaça pode, através de estratégias activas de coping, alterar para uma avaliação de desafio. Assim, consideramos que os resultados do presente estudo podem indicam a maior facilidade dos estudantes-atletas de excelência em transformar situações, à partida, ameaçadoras em situações desafiantes para si. De acordo com a literatura (Nicholls, Holt, & Polman, 2005; Nicholls & Polman, 2007), existe uma associação positiva entre as competências adaptativas de coping e melhores rendimentos. Os dados obtidos neste estudo indicam que os indivíduos com rendimento superior tendem a recorrer mais à utilização de estratégias de confronto activo, planeamento e aceitação da realidade, e a recorrer menos à utilização de desinvestimento ou uso de substâncias. Dadas as imposições acumuladas desta população específica consideramos, por isso, importante a capacidade de lidar eficazmente com o stress e, dessa forma, a adopção de estratégias de coping adaptativas e promotoras do rendimento.

Alinhadas com estes dados estão as percepções dos estudantes-atletas entrevistados que referiram mais frequentemente que as competências de coping de reavaliação cognitiva da situação, resolução de problemas e apoio emocional estão, maioritariamente associadas ao seu

sucesso desportivo, comparativamente ao sucesso académico. A capacidade de lidar com desafios, identificada como uma das principais competências transferidas do domínio desportivo para o domínio académico, vai de encontro a estes resultados pois indica que os estudantes-atletas estão habituados, no domínio desportivo, a lidar com mais obstáculos de forma rápida e eficaz e que essa competência é transferível para outros domínios de realização, nomeadamente para o domínio académico. Podemos, assim, concluir que a utilização de estratégias adaptativas de coping permite a passagem de uma situação, à partida ameaçadora para uma situação desafiante e que essa competência, maioritariamente desenvolvida no domínio desportivo, é transferível para outros domínios de realização.

Relativamente à paixão harmoniosa por actividades académicas, podemos concluir que os resultados obtidos neste estudo vão de encontro a resultados anteriores (Vallerand *et al.*, 2003, 2007) que indicam que uma paixão harmoniosa pela actividade permite um equilíbrio entre as outras actividades, no presente caso, entre as actividades académicas e desportivas. Uma vez que a vertente de paixão experienciada por uma actividade determina os comportamentos e sentimentos associados a essa actividade, podemos concluir que o desenvolvimento de paixão harmoniosa por actividades académicas permite conciliar melhor as actividades académicas com as actividades desportivas e experienciar mais afectos positivos, com pouca tendência para conflitos entre os dois domínios de realização e, assim, conseguir melhor rendimento académico e desportivo (Vallerand *et al.*, 2003). A transferência desta competência entre domínios de realização pode estar associada à tranquila capacidade de gestão das imposições dos dois domínios de realização. Embora tenham sido identificados diversos constrangimentos associados, nomeadamente a nível social, a capacidade dos estudantes-atletas gerirem eficazmente as suas exigências académicas e desportivas deve-se ao facto de terem desenvolvido um sentimento de harmonia entre as duas actividades, considerando ambas importantes, às quais dedicam tempo e esforço, e das quais obtém gratificação pessoal, permitindo-lhes uma realização plena em ambos os domínios.

O contexto onde se desenvolve o estudante-atleta, as oportunidades que lhe são fornecidas e as competências pessoais para as aproveitar são essenciais ao seu desenvolvimento bem-sucedido. Salienta-se ainda a importância das redes de apoio social e institucional, que permitem ao estudante-atleta a total dedicação e empenho nos dois domínios de realização, sem

necessitarem de prejudicar a realização num domínio em relação ao outro. Complementarmente, para além das percepções de competência pessoal, preditoras do rendimento desportivo e académico, consideramos que os estudantes-atletas devem desenvolver um conjunto de competências psicológicas gerais, como competências de coping adaptativas perante a adversidade, competências de auto-regulação, positividade, e auto-controlo, que facilitem ao estudante-atleta um completo aproveitamento do seu percurso e o alcance de objectivos superiores nos dois domínios de realização.

Limitações do trabalho

Embora os objectivos aos quais nos tínhamos proposto tivessem sido cumpridos, o presente estudo apresenta algumas limitações que consideramos importante evidenciar. Uma primeira limitação prende-se com a generalização dos resultados obtidos. Embora a amostra do estudo quantitativo seja relativamente ampla, deve ter-se alguma precaução na generalização dos resultados, devido à diversidade de modalidades desportivas e de cursos superiores dos participantes. Contudo, consideramos que este trabalho pode ser uma forte base para a aplicação, quer nas universidades quer nos clubes de treino, de estratégias, metodologias ou normas que possibilitem uma completa realização do estudante-atleta nos dois domínios de realização, em que exploram ao máximo as suas capacidades académicas e desportivas e asseguram a possibilidade de uma prossecução bem-sucedida dos seus objectivos.

Uma outra limitação prende-se com o número de participantes no estudo qualitativo sobre os percursos, percepções e necessidades de estudantes-atletas universitários com rendimentos superiores. Apesar de considerarmos que conseguimos uma participação satisfatória de estudantes-atletas para os nossos objectivos, o que permitiu a saturação da informação recolhida, reconhecemos que com uma amostra mais alargada, o estudo e resultados consequentes, teriam ganho um alcance maior. Todavia, podemos fundamentar este número reduzido de participantes com duas razões que, por si só, poderão ser entendidas com mais dois resultados desta tese. Primeiro, e na procura de participantes que cumprissem com os requisitos de excelência académica e desportiva, percebemos a sua reduzida dimensão na população nacional. Percebemos que grande parte dos estudantes-atletas, na fase de transição para a universidade, acaba por optar por um dos domínios de realização: abrandar ou desistir do domínio desportivo,

ou abrandar ou congelar matrícula no domínio académico. Por si só, estes dados indicam a falta de apoios institucionais nacionais para aqueles que pretendem obter os melhores resultados em dois importantes domínios de realização.

Por outro lado, os estudantes-atletas contactados para participação no estudo demostraram outro importante problema no seu dia-a-dia, a falta de tempo para conciliar com outras actividades. Uma vez que a metodologia qualitativa é exigente em termos de tempo e dedicação por parte dos participantes, em alguns casos, embora tivessem demonstrado interesse pela temática e vontade em colaborar no estudo, não foi possível conciliar a disponibilidade dos estudantes-atletas com as restrições temporais para a realização deste trabalho.

Contudo, consideramos que o presente trabalho, e os resultados obtidos, servem como ponto de partida para a análise da realidade portuguesa dos estudantes-atletas universitários, dos seus obstáculos e dificuldades, e desvendar quais os recursos e competências psicológicas necessários para a excelência dual.

Implicações para a investigação e prática futuras

Em relação à realidade dos estudantes-atletas portugueses, pouco se sabe a seu respeito, dada a escassez de investigação com esta população. Desta forma, consideramos importante um estudo sistematizado e aprofundado das suas características e necessidades específicas. Uma vez que são "abarcados" quer por exigências académicas quer por exigências desportivas, os estudantes-atletas são considerados uma "população especial" cujas características começam, lentamente, a ser reconhecidas a nível nacional.

Consideramos importante o desenvolvimento de mais investigações sobre esta temática, abordando a importância de variáveis que não foram especificamente avaliadas neste estudo. Referimo-nos, por exemplo, ao processo de decisão entre manter, ou não, uma carreira dual. Sugere-se também que estudos futuros se centrem aprofundadamente no processo de alternância da atribuição de importância a cada domínio de realização ao longo de todo o desenvolvimento e na explicação dos factores de influência nessa alternância e seu impacto no rendimento e bem-estar do estudante-atleta. Do mesmo modo, consideramos que poderiam ser realizados estudos

posteriores que aprofundassem o papel específico da rede de apoio e o seu impacto no rendimento do estudante-atleta.

No mesmo sentido, consideramos que o estudo de estudantes-atletas com rendimentos superiores poderia beneficiar de uma triangulação de fontes de informação, nomeadamente com percepções de pais, treinadores e professores. O alargamento das fontes de informação poderia levantar novas pistas sobre as necessidades e características desta população e quais aquelas que melhor se associam a carreiras duais de excelência.

Em termos práticos, consideramos crucial a criação e implementação de programas de desenvolvimento de competências psicológicas úteis às necessidades específicas de estudantes-atletas. De um modo geral, qualquer programa de apoio aos estudantes-atletas deve visar uma "mudança cognitiva" na percepção de incompatibilidade dos papéis de estudante e de atleta. Desta forma, e de acordo com sugestões de Aquilina (2013), deve existir uma grelha/programa estruturado, por parte das instituições, que incorpore serviços e pessoas que, tendo em consideração as necessidades dos estudantes-atletas, os ajudem a conciliar com sucesso as exigências desportivas e académicas.

Dados os resultados obtidos, consideramos que os estudantes-atletas, e todos os envolvidos no seu desenvolvimento, ganhariam com a realização de programas de desenvolvimento e treino de competências de gestão de tempo, de competências de coping adaptativas, de auto-controlo e de auto-regulação. Sugerimos, também, o desenvolvimento de protocolos eficazes entre clubes e instituições de ensino que promovam o equilíbrio entre o desporto e a universidade, na gestão de tempo entre as exigências académicas e desportivas e na atribuição de tutores/mentores a estudantes-atletas de alto-rendimento, de forma a potenciar o máximo rendimento do estudante-atleta nos dois domínios de realização.

Se é verdade que se diz que "quem corre por gosto não cansa", a prossecução de uma carreira bem-sucedida em dois domínios de realização, com constantes e importantes momentos de avaliação, poderá "cansar o dobro" se as exigências não forem bem equilibradas e se as instituições desportivas e académicas não agirem em conformidade com as necessidades específicas dos estudantes-atletas. Assim, apoiados nos resultados obtidos neste estudo

consideramos importante o desenho de programas de treino de competências mentais específicos e apropriados às necessidades desta população.

BIBLIOGRAFIA

Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences, 22*, 395-408. doi:10.1080/02640410410001675324

Allen, M. S., Frings, D., & Hunter, S. (2012). Personality, coping and challenge and threat states in athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 264-275. doi:10.1080/1612197X.2012.682375

Allen, M., S., Greenlees, I., & Jones, M. (2011). An investigation of the five-factor modelo f personality and coping behaviour in sport. *Journal of Sport Sciences, 29,* 841-850. doi:10.1080/02640414.2011.565064

Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Professional excellence: The necessary convergence of psychological variables. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*, 767-775. doi: 10.1590/0103-166X2015000400019

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*, 507-514.

Aquilina, D. (2013). A study of the relationship between elite athletes' and educational development and sporting performance. *The International Journal of History of Sport*, 30, 374-392. doi:10.1080/09523367.2013.765723.

Araújo, L. S. (2010). *A excelência em contextos de realização: Em busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e da personalidade.* Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Araújo, L. S., Almeida, L., S., & Cruz, J. F. (2009). Pathways of excellence in science and dance: Lessons learned from a Portuguese case study. In A. Williamon, S. Pretty, & R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 139-144). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC)

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55,* 122. doi:10.1037//0003-066X.55.1.122

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições, 70.

Barreiros, J., & Neto, C. (2005). *O desenvolvimento motor e o género*. Retirado de http://www. fmh. utl. pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3. Pdf.

Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-Regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality, 74*, 1773-1802. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 351-355. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x

Biddle, S. J., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. L., & Sparkes, A. C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences, 19*, 777-809. doi:10.1080/026404101317015438

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Bolgar, M. R., Janelle, C., & Giacobbi Jr, P. R. (2008). Trait anger, appraisal, and coping differences among adolescent tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology, 20*, 73-87. doi:10.1080/10413200701790566

Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. Psychology of Music, 39(1), 123-138. doi: 10.1177/0305735609352441

Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*, 68-79. doi:10.1177/001698620504900107

Burton, L. J., VanHeest, J. L., Rallis, S. F., & Reis, S. M. (2006). Going for gold: Understanding talent development through the lived experiences of US female Olympians. *Journal of Adult Development, 13*, 124-136. doi:10.1007/s10804-007-9021-8

Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science, 20,* 280-285. doi:10.1177/0963721411421922

Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment, 24*, 701. doi: 0.1037/a0026681

Carodine, K., Almond, K. F., & Gratto, K. K. (2001). College student athlete success both in and out of the classroom. *New Directions for Student Services*, *93*, 19-33.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol'too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92-100. doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6

Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology, 61,* 679-704. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100352

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology, 56*, 267-283. doi:10.1037/0022-3514.56.2.267

Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, *20*, 19-24. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.002

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 185-206. doi:10.1080/104132001753149883

Cleary, T.J., Callan, G.L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International, 2012*, 1-19. doi:10.1155/2012/428639

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24,* 385-396.

Cohn, P. J. (1990). An exploratory study on sources of stress and athlete burnout in youth golf. *The Sport Psychologist, 4*, 95-106.

Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. The Sport Psychologist, 5, 1-14.

Collins, D., & MacNamara, Á. (2012). The Rocky Road to the Top. *Sports Medicine, 42*, 907-914. doi:10.1007/BF03262302

Comeaux, E., & Harrison, C. K. (2011). A Conceptual Model of Academic Success for Student–Athletes. *Educational Researcher, 40,* 235-245. doi:10.3102/0013189X11415260

Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers. *Journal of Sports Sciences, 26*, 83-95. doi:10.1080/02640410701310958.

Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 1080. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080

Cosh, S., & Tully, P. J. (2014). "All I have to do is pass": A discursive analysis of student athletes' talk about prioritising sport to the detriment of education to overcome stressors encountered in combining elite sport and tertiary education. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 180-189. doi:10.1016/j.psychsport.2013.10.015

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment, 64,* 21-50. doi:10.1207/s15327752jpa6401_2

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised Neo Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI).* Psychological Assesment Resources. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

Côté, J., Ericsson, K. A., & Law, M. P. (2005). Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: A proposed interview and validation procedure for reported information. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 1-19. doi:10.1080/10413200590907531.

Côté, J., Salmela, J. H., Baria, A., & Russell, S. J. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist, 7*, 127–137.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. 2nd edition. Sage Publications, California.

Cruz, J. F. A. (1996a). Stress, ansiedade e competências psicológicas nos atletas de elite e de alta competição: Um estudo da sua relação e impacto no rendimento e sucesso desportivo. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 161-192.

Cruz, J. F. A. (1996b). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cruz, J. F. A., & Barbosa, L. G. (1998). Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: Uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 21-69.

Cruz, J. F. A., & Mesquita, A. (1988). Ansiedade nos testes e exames: Factores cognitivos e afectivos. *Revista Portuguesa de Educação, 1,* 79-93.

Cruz, J. F., & Viana, M. F. (1996). *Manual de avaliação psicológica em contextos desportivos (relatório técnico).* Braga-Lisboa, Portugal: Projeto de Investigação e Intervenção Psicológica na Alta Competição.

Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L., Standage, M., & Grossbard, J. R. (2008). Development and validation of the achievement goal scale for youth sports. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 686-703. doi:10.1016/j.psychsport.2007.09.003

Dale, G. A. (1996). Existential phenomenology: Emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. *The Sport Psychologist, 10*, 307-321.

de Bruin, A. B., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2007). The influence of achievement motivation and chess-specific motivation on deliberate practice. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 29*, 561-583.

de Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 142-146. doi:10.1111/1467-8721.01250

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11,* 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Dias, C. S. (2005). *Do stress e ansiedade às emoções no desporto: Da importância da sua compreensão à necessidade da sua gestão.* Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.

Dias, C., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2009). Anxiety and coping strategies in sport contexts: a look at the psychometric properties of Portuguese instruments for their assessment. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 338–348.

Dias, C., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2010). Coping strategies, multidimensional competitive anxiety and cognitive threat appraisal: Differences accross sex, age and type of sport. *Serbian Journal of Sports Sciences, 4*, 23–31.

Dias, C., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2012). The relationship between multidimensional competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 1–14. doi:10.1080/1612197X.2012.645131

Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational behavior*, *73*, 498-508. doi:10.1016/j.jvb.2008.09.006

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of Personality Assessment, 91,* 166-174. doi:10.1080/00223890802634290

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 1087-1101. doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological Personality Science, 1*, 311-317. doi:10.1177/1948550609359707

Dunn, J. G., Dunn, J. C., & McDonald, K. (2012). Domain-specific perfectionism in intercollegiate athletes: Relationships with perceived competence and perceived importance in sport and school. *Psychology of Sport and Exercise, 13,* 747-755. doi:10.1016/j.psychsport.2012.05.002

Dunn, J. G., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientations in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 376-395.

Dunn, J. G., Dunn, J. C., Gotwals, J. K., Vallance, J. K., Craft, J. M., & Syrotuik, D. G. (2006). Establishing construct validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, *7*, 57-79. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.04.003

Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 154-171. doi: 10.1080/10413200290103473

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040

Eccles (Parsons) J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 26-43.

Eccles, D. W., & Feltovich, P. J. (2008). Implications of domain-general "psychological support skills" for transfer of skill and acquisition of expertise. *Performance Improvement Quarterly*, *21,* 43-60. doi:10.1002/piq.20014

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp.75-146). San Francisco: WH Freeman Company.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin 21,* 215-225. doi: 10.1177/0146167295213003

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*, 283-310. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x

Edwards, T., Kingston, K., Hardy, L., & Gould, D. (2002). A qualitative analysis of catastrophic performances and the associated thoughts, feelings and emotions. *The Sport Psychologist, 16*, 1-19.

Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., Coelho-E-Silva, M. J., & Visscher, C. (2012). The marvels of elite sports: how to get there?. *British Journal of Sports Medicine, 45*, 683-684. doi:10.1136/bjsports-2011-090254

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103,* 632-648. doi:10.1037/a0023952

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: Ericsson, K. A. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp 683-700), Cambridge University Press.

Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine, 15,* 988-994. doi:10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist, 49,* 725-747. doi:10.1037/0003-066X.49.8.725

Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*, 273-305. doi:10.1146/annurev.psych.47.1.273

Ericsson, K. A., & Williams, A. M. (2007). Capturing naturally occurring superior performance in the laboratory: translational research on expert performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 13,* 115-123. doi:10.1037/1076-898X.13.3.115

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100,* 363-406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363

Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. (2009). An expert performance approach to the study of giftedness. In: L. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp.129-153). Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6162-2.6

Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert*. Harvard Business Review, 85*, 1-7.

Finkenauer, C., Engels, R. C., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 58-69. doi: 10.1080/01650250444000333

Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 466-475. doi:10.1037/0022-3514.54.3.466

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*. Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992-1003. doi:10.1037/0022-3514.50.5.992

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*, 349-358. doi:10.1037/0003-066X.43.5.349

Gaudreau, P., Gunnell, K. E., Hoar, S. D., Thompson, A., & Lelièvre, J. (2015). Optimism, pessimism, and coping in a dual-domain model of sport and school satisfaction. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4,* 140-152. doi: 10.1037/spy0000032

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory 1. *High Ability Studies, 15*, 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*, 93-118. doi:10.1177/0016986206296660

Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: B. MacFarlane & T. Stambaugh, (Eds.) *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence, 3,* 3-22.

Gailliot, M. T., & Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self-control. *Personality and Social Psychology Review, 11,* 303-327. doi:10.1177/1088868307303030

Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., Brewer, L. E., & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 325-336. doi:10.1037/0022-3514.92.2.325

Gayles, J. G. (2009). The student athlete experience. *New Directions for Institutional Research*, *2009*, 33-41. doi:10.1002/ir.311

Gayles, J. G., & Hu, S. (2009). Athletes as students: Ensuring positive cognitive and affective outcomes. *New Directions for Higher Education, 2009,* 101-107. doi:10.1002/he.373

Georgakis, S., Wilson, R., & Ferguson, J. (2014). The academic achievement of elite athletes at an australian university: Debunking the dumb jock syndrome. *International Journal of Higher Education*, *3*, 120-130. doi:10.5430/ijhe.v3n2p120

Giacobbi, P. R., Tuccitto, D. E., & Frye, N. (2007). Exercise, affect, and university students' appraisals of academic events prior to the final examination period. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 261-274. doi:10.1016/j.psychsport.2006.04.001

Godfrey, M. (2013). The academic versus athletic experience for intercollegiate football athletes. *Global Journal of Human-Social Science Research, 13*, 27-35.

Goldstone, R. L., & Day, S.B. (2012) Introduction to "New conceptualization of learning". *Educational Psychologist*, 47, 149-152. doi:10.1080/00461520.2012.695710

Gomes, A.R. (2005). *Liderança e relação treinador-atleta em contexto desportivos.* Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.

Gotwals, J. K., & Dunn, J. G. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establishing internal construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *13*, 71-92. doi: 10.1080/10913670902812663

Gotwals, J. K., Dunn, J. G., Dunn, J. C., & Gamache, V. (2010). Establishing validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale-2 in intercollegiate sport. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 423-432. doi: 0.1016/j.psychsport.2010.04.013

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16-37. doi:10.1080/10413200601113786

Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14,* 172-204. doi:10.1080/10413200290103482

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2,* 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10,* 214-219. doi:10.1111/1467-8721.00152

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291. doi: 10.1017.S0048577201393198

Gross, J. J. (2008). Emtion and emotion regulation: Personality processes and individual diferences. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds) *Handbook of Personality: Theory and Research.* Guilford Press: New York.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In Gross, James J. (Ed). *Handbook of Emotion Regulation*. New York.

Gulbin, J. P., Croser, M. J., Morley, E. J., & Weissensteiner, J. R. (2013). An integrated framework for the optimisation of sport and athlete development: A practitioner approach. *Journal of Sports Sciences, 31,* 1-13. doi:10.1080/02640414.2013.781661

Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136,* 495-525. doi:10.1037/a0019486

Hambrick, D. Z., Altman, E. M., Oswald, F. L., Meinz, E. J., Godet, F., & Campitelli, g. (2014a). Accouting for expert performance: The devil is in the details. *Intelligence, 45,* 112-114. doi:10.1016/j.intell.2014.01.007

Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altman, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014b). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? *Intelligence, 45,* 34-45. doi:10.1016/j.intell.2013.04.001

Hanin, Y. L. (2003). Performance related emotional states in sport: A qualitative analysis. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research,* 4.

Holt, N., & Dunn, J. (2004). Toward a grounded theory of the psychosocial competencies and environmental conditions associated with soccer success. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 199-219. doi:10.1080/10413200490437949

Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23*, 359-388. doi: 10.1007/s10648-011-9155-x

Jackson, S. (1995). The growth of qualitative research in psychology. In T. W. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* (pp. 575-591). Milton, QLD (Australia): Jacaranda Wiley, Ltd.

John, O. P.; Naumann, L. P., & Soto, C. J. (1999). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In Pervin, L. A. & John, O. P. (Eds*). Handbook of Personality: Theory and Research.* Elsvier.

Jolly, J. C. (2008). Raising the Question# 9 Is the Student-Athlete Population Unique? And Why Should We Care?. *Communication Education*, *57*, 145-151. doi:10.1080/03634520701613676

Jones, M., Meijen, C., McCarthy, J., & Sheffield, D. (2009). A theory of challenge and threat states in athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*, 161-180. doi:10.1080/17509840902829331

Jonker, L. Elferink-Gemser, M.T., & Visscher, C. (2010a). Differences in self-regulatory skills among talented athletes: The significance of competitive level and type of sport. *Journal of Sport* Sciences*, 28,* 901-908. doi:10.1080/02640411003797157

Jonker, L., Elferink-Gemser, M.T., & Visscher, C. (2009). Talented athletes and academic achievements: A comparison over 14 years. *High Ability Studies*, 20, 55-64. doi:10.1080/13598130902863691

Jonker, L., Elferink-Gemser, M.T., & Visscher, C. (2011). The role of self-regulatory skills in sport and academic performance of elite youth athletes. *Talent development & Excellence, 3*, 263-275.

Jonker, L., Elferink-Gemser, M.T., Toering, T.T, Lyons, J., & Visscher, C. (2010b). Academic performance and self-regulatory skills in elite youth soccer players. *Journal of Sport Sciences, 28*, 1605-1614. doi:10.1080/02640414.2010.516270

Kaiseler, M., Polman, R. C. J., & Nicholls, A. R. (2012). Effects of the Big Five personality dimensions on appraisal coping, and coping effectiveness in sport. *European Journal of Sport Science, 12,* 62-72. doi:10.1080/17461391.2010.551410

Kalyuga, S. (2009). Instructional designs for the development of transferable knowledge and skills: A cognitive load perspective. *Computer in Human Behavior*, 25, 332-338. doi:10.1016/j.chb.2008.12.019

Kiewra, K. A., & Creswell, J. W. (2000). Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer, and Michael Pressley. *Educational Psychology Review, 12*, 135-161.

Kim, M., & Duda, J. L. (2003). The coping process: Cognitive appraisals of stress, coping strategies, and coping effectiveness. *The Sport Psychologist, 17*, 406-425.

Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, *39*, 557-567. doi:10.1016/j.paid.2005.02.013

Larsen, C. H., Alfermann, D., Henriksen, K., & Christensen, M. K. (2013). Successful talent development in soccer: The characteristics of the environment. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 23*, 190-206. doi:10.1037/a0031958

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44,* 1-21. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist, 55*, 665-673- doi:10.1037//0003-066X.55.6.665

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lima, M. P., & Simões, A. (2000a). A teoria dos cinco factores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico?. *Análise Psicológica*, *18*, 171-179. doi:10.14417/ap.412

Lima, M., & Simões, A. (2000b). NEO-PI-R manual profissional. Lisboa: CEGOC.

Locke, L. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60,* 415-442.

Machida, M., Marie Ward, R., & Vealey, R. S. (2012). Predictors of sources of self-confidence in collegiate athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*, 172-185. doi:10.1080/1612197X.2012.672013

MacNamara, A., & Collins, D. (2009). More than the 'X'factor! A longitudinal investigation of the psychological characteristics of developing excellence in musical development*. Music Education Research, 11,* 377-392. doi:10.1080/14613800903144270

MacNamara, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 353-362. doi:10.1016/j.psychsport.2010.04.003

MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010a). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance part 1: Identifying mental skills and behaviors. *The Sport Psychologist, 24,* 52-73.

MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010b). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance part 2: Examining environmental and stagerelated differences in skills and behaviors. *The Sport Psychologist, 24,* 74-96.

MacNamara, Á., Holmes, P., & Collins, D. (2008). Negotiating transitions in musical development: The role of psychological characteristics of developing excellence. *Psychology of Music, 36,* 335-352. doi:10.1177/0305735607086041

Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A. J., Costa, J. J., Costa, M. J., Costa, P., & Lima, M. P. D. (2014). NEO-FFI: Psychometric properties of a short personality inventory in Portuguese context. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*, 642-657. doi: 10.1590/1678-7153.201427405

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality, 77*, 601-646. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x

Martens, R., Vealey, R. & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Masicampo, E. J., & Baumeister, R. F. (2008). Toward a physiology of dual-process reasoning and judgment: Lemonade, willpower, and expensive rule-based analysis. *Psychological Science, 19*, 255-260. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02077.x

Matos, D. (2014). *A excelência no desporto: Estudo da "arquitectura" psicológica de atletas de elite portugueses*. Lisboa: Coisas de Ler.

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion, 5*, 175-190. doi:10.1037/1528-3542.5.2.175

McArdle, S. (2010). Exploring Domain-Specific Perfectionism. *Journal of Personality*, *78*, 493-508. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00624.x

Meijen, C., Jones, M. V., McCarthy, P. J., Sheffield, D., & Allen, M. S. (2013). Cognitive and affective components of challenge and threat states. *Journal of Sports Sciences, 31*, 847-855. doi:10.1080/02640414.2012.753157

Miller, P. S., & Kerr, G. (2002). The athletic, academic and social experiences of intercollegiate student-athletes. *Journal of Sport Behavior, 25,* 346-367. doi:10.1080/10413200290103464

Mills, A., Butt, J., Maynard, I., & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences, 30,* 1593-1604. doi:10.1080/02640414.2012.710753

Monteiro, S., Almeida, L. D., Cruz, J., & Franco, A. (2015). The relationship of personality, study practice and learning environments on excelent engineering students. *Análise Psicológica, 33*, 97-111. doi:10.14417/ap.953

Monteiro, S., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M., & Cruz, J. F. A. (2014). Be(com)ing an excellent student: a qualitative study with engineering undergraduates. *High Ability Studies, 25*, 169-186. doi:10.1080/13598139.2014.966066

Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajectória académica. *Análise Psicológica, 2009*, 79-87.

Morgan, T. K., & Giacobbi Jr, P. R. (2006). Toward two grounded theories of the talent development and social support process of highly successful collegiate athletes. *Sport Psychologist*, *20*, 295-313.

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin, 126*, 247-259. doi:10.1037//0033-2909.126.2.247

Muraven, M., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology, 139,* 446-457. doi:10.1080/00224549909598404

Muraven, M., Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 774 -789. doi: 10.1037/0022-3514.74.3.774

Nandagopal, K. (2006). *An Expert Performance Approach to Examining Individual Differences in Study* Strategies (Doctoral dissertation). The Florida State University. Retrieved from http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-03162006-112627/unrestricted/Nandagopal_Kiruthiga_Thesis.pdf

Nandagopal, K., & Ericsson, K. A. (2012). An expert performance approach to the study of individual differences in self-regulated learning activities in upper-level college students. *Learning and Individual Differences*, *22*, 597-609. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.018

Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sport Sciences, 25*, 11-31. doi:10.1080/02640410600630654

Nicholls, A. R., Holt, N. L., & Polman, R. C. (2005). A phenomenological analysis of coping effectiveness in golf. *The Sport Psychologist, 19*, 111-130.

Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist, 2*, 105-130.

Oschner, K., & Gross, J. (2006). The neural architecture of emotion regulation. In Gross, J. (Eds). The *Handbook of Emotion Regulation.* New York: Guildford Press.

Partington, J., & Orlick, T. (1991). An analysis of Olympic sport psychology consultants' best-ever consulting experiences. *The Sport Psychologist, 5*, 183-193.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. SAGE Publications, inc.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583-597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound?. *Educational researcher, 18*, 16-25. doi:10.3102/0013189X018001016

Perkins, D. N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: a motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, *47*, 248-258. doi:10.1080/00461520.2012.693354

Pfeifer, C., & Cornelißen, T. (2007). The impact of participation in sports on educational attainment: New evidence from Germany. *Economics of Education Review, 29*, 94-103. doi:10.1016/j.econedurev.2009.04.002

Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 96-116. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.06.001

Poczwardowski, A., & Conroy, D. E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 313-329. doi:10.1080/10413200290103581

Poczwardowski, A., Diehl, B., O'Neil, A., Cote, T., & Haberl, P. (2013). Successful Transitions to the Olympic Training Center, Colorado Springs: A Mixed-Method Exploration with Six Resident-Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 26*, 33-51. doi:10.1080/10413200.2013.773950

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135,* 322-338. doi:10.1037/a0014996

Ray, R. D., Ochsner, K. N., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Gabrieli, J. D., & Gross, J. J. (2005). Individual differences in trait rumination and the neural systems supporting cognitive reappraisal. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 5,* 156-168. doi:10.3758/CABN.5.2.156

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184.

Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality, 10,* 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2

Russell, S.J., & Salmela, J.H. (1992). Quantifying expert athlete knowledge. *Journal of Applied Sport Psychology, 4*, 10-26.

Sagar, S. S., Lavalle, D., & Spray, C. M. (2009). Coping with the effects of fear of failure: A preliminary investigation of young elite athletes. *Journal of Clinical Sports Psychology, 3*, 73-98.

Sagar, S. S., Lavallee, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences, 25*, 1171-1184. doi:10.1080/02640410601040093

Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: II. Sources of enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 65- 83.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist, 9*, 2-15. doi:10.1177/001100008100900202

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 64-96. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

Schneider, T. R. (2008). Evaluations of stressful transactions: what's in an appraisal?. *Stress and Health, 24*, 151-158. doi:10.1002/smi.1176

Schneider, T., R., Rench, T. A., Lyons, J., B., & Riffle, R. R. (2012). The influence of neuroticism, extraversion and openness on stress responses. *Stress and Health, 28*, 102-110. doi:10.1002/smi.1409

Schutz, P. A., Distefano, C., Benson†, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping, 17*, 253-269. doi: 10.1080/10615800410001710861

Schutz, P., & Davis, H. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist, 35,* 243-256. doi:10.1207/S15326985EP3504_03

Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage

Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences.* Teachers College Press, New York.

Shanteau, J., Weiss, D. J., Thomas, R. P., & Pounds, J. C. (2002). Performance-based assessment of expertise: How to decide if someone is an expert or not. *European Journal of Operational Research, 136*, 253-263. doi:10.1016/S0377-2217(01)00113-8

Siemer, M., Mauss, I., & Gross, J. J. (2007). Same situation–different emotions: how appraisals shape our emotions. *Emotion, 7,* 592-600. doi: 10.1037/1528-3542.7.3.592

Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 39-43. doi:10.1111/1467-8721.00110

Sinclair, D. A., & Orlick, T. (1993). Positive transitions from high-performance sport. *The Sport Psychologist, 7,* 130-150.

Skinner, N., & Brewer, N. (2004). Adaptive approaches to competition: Challenge appraisals and positive emotion. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 283-305.

Smith, R. E. (2006). Understanding sport behavior: A cognitive-affective processing systems approach. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 1-27. doi:10.1080/10413200500471293

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2*, 263-280. doi:10.1080/08917779008248733

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The sport anxiety scale. *Anxiety research, 2*, 263-280. doi: 10.1080/08917779008248733

Sofia, R. M., & Cruz, J. F. A. (2015b). Self-control as a mechanism for controlling aggression: A study in the context of sport competition. *Personality and Individual Differences, 87*, 302-306. doi: 0.1016/j.paid.2015.08.025

Sofia, R.M. & Cruz, J.F. (2015a). Avaliação cognitiva da competição desportiva e objectivos de regulação emocional: Estudo de adaptação e validação de instrumentos numa amostra de atletas Portugueses. *Psicologia, Educação e Cultura, 19*, 76 – 92.

Sosniak, L. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R. R. Hoffman (eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp.287-301). Cambridge: Cambridge University Press.

Stambulova, N. (1994). Developmental sports career investigations in Russia: A post-perestroika analysis. *The Sport Psychologist, 8*, 221-237.

Stambulova, N. B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., & Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport And Exercise*, *21*, 4 -14. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.009

Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. International *Journal of Sport and Exercise Psychology, 7*, 395-412. doi:10.1080/1612197X.2009.9671916

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology, 2,* 347-365. doi:10.1037/1089-2680.2.4.347

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies, 12*, 159-179. doi:10.1080/135981301220084311

Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295-319. doi:10.1207/s15327957pspr1004_2

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping, 21*, 37-53. doi:10.1080/10615800701742461

Stoeber, J., Kempe, T., & Keogh, E. J. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences, 44,* 1506-1516. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.007

Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences, 42,* 959-969. doi:10.1016/j.paid.2006.09.006

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, *41*, 581-592. doi:10.1023/A:1007094931292

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056

Swann, C, Moran, A., & Piggot, D. (2015). Defining elite athletes: Issues in the study of expert performance in sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 3-14. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.07.004

Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. *Journal of Personality and social Psychology, 89*, 449-461. doi:10.1037/0022-3514.89.3.449

Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 101-105. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x

Tamir, M., & Robinson, M. D. (2004). Knowing good from bad: The paradox of neuroticism, negative affect, and evaluative processing. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 913-925. doi:10.1037/0022-3514.87.6.913

Tamminen, K. A., & Holt, N. L. (2010). A meta-study of qualitative research examining stressor appraisals and coping among adolescents in sport. *Journal of Sport Sciences, 28,* 1563-1580. doi:10.1080/02640414.2010.512642

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271-324. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

Thatcher, J., & Day, M. C. (2008). Re-appraising stress appraisals: The underlying properties of stress in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 318-335. doi:10.1016/j.psychsport.2007.04.005

Tice, M. D., Baumeister, R. F., Shmueli, D, & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology 43*, 379–384. doi:10.1016/j.jesp.2006.05.007

Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, & D. D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp. 3–16). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Toering, T., & Jordet, G. (2015). Self-Control in Professional Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology, (ahead-of-print).* doi: 10.1080/10413200.2015.1010047

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 24-38. doi:10.1080/1612197X.2012.645132

Toering, T.T., Elferink-Gmeser, M.T., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sport Science, 27,* 1509-1517. doi:10.1080/02640410903369919

Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *Psychologica, 53,* 353-378.

Umbach, P. D., Palmer, M. M., Kuh, G. D., & Hannah, S. J. (2006). Intercollegiate athletes and effective educational practices: Winning combination or losing effort?. *Research in Higher Education, 47*, 709-733. doi:10.1007/s11162-006-9012-9

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 756. doi:10.1037/0022-3514.85.4.756

Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 373-392. doi:10.1016/j.psychsport.2007.05.003

Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *28*, 454-478.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*, 505-534. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x

Van Yperen, N. W. (2009). Why some make it and others do not: Identifying psychological factors that predict career success in professional adult soccer. *Sport Psychologist, 23*, 317.

Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 251-263. doi: 10.1080/1612197X.2012.682368

Voss, M. W., Kramer, A. F., Basak, C., Prakash, R. S., & Roberts, B. (2009). Are expert athletes 'expert' in the cognitive laboratory? A meta-analytic review of cognition and sport expertise. Applied Cognitive Psychology, 24, 812-826. doi:10.1002/acp.1588

Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2× 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 147-168. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.012

Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence. In: A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 231-258). London: Routledge.

Watt, S. K., & Moore, J. L. (2001). Who are student athletes?. *New Directions for Student Services*, *2001*, 7-18. doi:10.1002/ss.1

Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin, 138*, 775-808. doi: 10.1037/a0027600

Weiss, M.R., Barber, H., Sisley, B.L. & Ebbeck, V. (1991). Developing competence and confidence in novice female coaches: II. Perceptions of ability and affective experiences following a season-long coaching internship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 336- 363.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*, 49-78. doi: 10.1007/BF02209024

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310. doi: 10.1016/0273-2297(92)90011-P

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015

Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human Movement Science, 24*, 283-307. doi:10.1016/j.humov.2005.06.002

Williams, A. M., & Ford, P. R. (2008). Expertise and expert performance in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*, 4-18. doi: 10.1080/17509840701836867

Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*, 507-527. doi:10.1016/S1469-0292(02)00049-3

Yukhymenko–Lescroart, M. A. (2013). Students and athletes? Development of the Academic and Athletic Identity Scale (AAIS). *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 3*, 89. doi:10.1037/spy0000009

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

Zimmerman, B. J. (2002a) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*, 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2002b). Achieving Academic Excellence: A Self-Regulatory Perspective. In Ferrai, M. (Ed.), *The Pursuit of Excellence Through Education* (pp. 85-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705–722). New York, NY: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and futures prospects. *American Educational Research Journal, 45,* 166-183. doi:10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*, 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 614-628.

ANEXO I

Coeficientes de correlação de Pearson entre todas as variáveis em estudo

	1.1	1.2	2.	3.	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	5.	6.1	6.2	7.1	7.2	8.1	8.2	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10	9.11	9.12	9.13	9.14
1. Competência e importância no Desporto e na Universidade																															
1.1.Percepção Competência	–																														
1.2. Percepção Importância	.41···	–																													
2. Auto-controlo	-.06	-.06	–																												
3. Positividade	.04	.01	.36···	–																											
4.Perfeccionismo																															
4. 1. Pres. parental, colegas e outros	.07	.19···	-.31··	-.13·	–																										
4. 2. Organização	.21···	.13*	.11	.18··	.38···	–																									
4. 3. Preocupação com os erros	.14*	.16··	.05	.08	.19···	.28···	–																								
4. 4. Dúvidas sobre acções	-.05	.07	-.38··	-.30	.49···	.09	.27···	–																							
4. 5. Pressão treinador	.08	.11·	-.12*	-.07	.48···	.30···	.33···	.39···	–																						
4. 6. Padrões pessoais	.23···	.15··	.07	.21···	.39···	.47···	.51···	.17··	.38···	–																					
5. Conscienciosidade	-.11	-.13*	.65···	.42···	-.26··	.19··	.14··	-.27	-.09	.12·	–																				
6. Avaliação Cognitiva da Competição																															
6.1. Percepção Ameaça	-.03	.14··	-.17··	-.19··	.43···	.23···	.44···	.42···	.34···	.29···	-.05	–																			
6.2. Percepção Desafio	.17··	.20···	.13·	.19···	-.02	.34···	.42···	-.03	.16··	.40···	.24···	.41···	–																		
7. Persistência																															
7.1. Consistência Interesse	-.05	-.09	.45···	.29···	-.31··	.00	-.08	-.38··	-.15··	-.01	.48···	-.35··	-.02	–																	
7.2. Perseverança Esforço	-.01	-.09	.52···	.41···	-.20··	.23···	.19···	-.21··	.00	.24···	.65···	-.08	.26···	.36···	–																
8. Paixão																															
8.1. Paixão Obsessiva	-.01	.08	-.21··	-.02	.46···	.27···	.06	.24···	.22···	.19···	-.14··	.32···	.03	-.18··	-.08	–															
8.2. Paixão Harmoniosa	-.09	-.05	.33···	.30···	-.31··	.02	.14··	-.21··	-.15··	-.01	.37···	.02	.29···	.19···	.33···	.07	–														
9. Competência de Coping																															
9.1. Auto-distracção	.03	.01	-.15··	-.13·	.25···	.24···	.29···	.18··	.19···	.10	.00	.37···	.20···	-.28··	-.03	.22···	.03	–													
9.2. Confronto Activo	-.01	-.05	.22···	.25···	-.24··	.01	.20···	-.14··	-.04	.08	.34···	.03	.34···	.16··	.33···	-.21··	.36···	.15··	–												
9.3 . Negação	.03	.06	-.19*	-.16··	.49···	.26···	.12·	.28···	.30···	.16··	-.12·	.42···	.04	-.26··	-.05	.37···	-.18	.32···	-.16··	–											
9.4. Apoio Emocional	-.01	-.02	.04	.15··	.04	.08	.13·	.00	.08	.12·	.14··	.15··	.23···	.00	.11·	-.01	.16··	.18··	.24···	.13·	–										
9.5. Apoio Instrumental	.04	.05	-.05	.13·	.11·	.09	.15··	.08	.14··	.13·	.07	.19··	.19···	-.05	.07	.04	.10	.24···	.19···	.14··	.67···	–									
9.6. Desinvestimento	-.06	.08	-.37··	-.32··	.53···	.09	-.05	.38···	.23···	.02	-.32··	.27···	-.20··	-.39··	-.31··	.40···	-.29··	.23···	-.41··	.52···	.04	.08	–								
9.7. Ventilação	.02	-.04	-.11*	.07	.09	.25···	.16··	.15··	.28···	.19·	.08	.26···	.27···	-.09	.10	.10	.12·	.29···	.29···	.29···	.32···	.38···	.07	–							
9.8. Reavaliação Positiva	.11·	.01	.10	.27···	-.13·	.09	.06	-.08	.03	.09	.22···	-.10	.22···	.11·	.26···	-.07	.22···	.06	.43···	-.07	.26···	.22···	-.15··	.29···	–						
9.9. Planeamento	-.07	-.09	.22···	.21···	-.09	.21···	.18··	-.01	.03	.07	.31···	.08	.26···	.09	.23···	.00	.33···	.15··	.40···	-.08	.22···	.18··	-.17··	.32···	.31···	–					
9.10. Humor	.06	.00	-.15··	.12·	.06	.13·	.11·	.10	.08	.12·	-.05	.03	.04	-.08	.07	.00	.03	.12·	.20···	.05	.13·	.22···	.05	.24···	.47···	.15··	–				
9.11. Religião	-.09	.02	-.08	-.04	.50···	.28···	.03	.24···	.28···	.15··	-.02	.25···	.02	-.12·	-.05	.34···	-.19··	.21···	-.22··	.43···	.11	.18··	.45···	.16··	-.07	.03	.14··	–			
9.12. Auto-culpabilização	.07	.08	-.09	-.14··	.19···	.20···	.20···	.24···	.16··	.16··	.01	.35···	.28···	-.11·	-.03	.13*	.08	.24···	.16··	.28···	.16··	.16··	.13·	.34···	.05	.24···	.08	.16··	–		
9.13. Uso de Substâncias	-.04	.07	-.39··	-.16··	.50···	.12·	-.05	.28···	.27···	.16··	-.27··	.18··	-.08	-.23··	-.14··	.38···	-.29··	.16··	-.29··	.44···	.06	.09	.59···	.18·	-.05	-.12·	.09	.44···	.10	–	
9.14. Aceitação Realidade	.02	-.04	.09	.18**	-.06	.13*	.15**	.00	.06	.11*	.22···	.04	.26···	.12·	.18··	-.08	.24···	.11*	.34···	-.12·	.16··	.17··	-.19··	.25···	.35···	.35···	.30···	.00	.18··	-.08	–

Guião de entrevista

Tema	Questões	Objectivos	Autores
Legitimação da entrevista		- Reforçar a importância do estudo - Assegurar a confidencialidade dos dados - Pedir autorização para gravação	Connaughton, Wadey, Hanton, & Jones, 2008; Sagar, Lavalee & Spray, 2007.
Percurso desportivo e académico e principais momentos de transição	• Quando e como iniciou a prática desta modalidade? • Porque escolheu esta modalidade? • Consegue identificar momentos de mudança ao longo do seu percurso? • Quais os momentos mais significativos? E porquê? • Como superava os desafios inerentes a cada transição? • Como se diferencia de um colega menos bem-sucedidos nas diversas transições? • Como é que os desafios de cada transição se alteravam conforme progredia? • Identifica algum momento marcante ou mais significativo no seu percurso? Qual? E porque? • Identifica algum obstáculo marcante? Qual e porquê? • Identifica oportunidades? • Porque escolheu este curso? O que o motivou? • Consegue identificar momentos de mudança ao longo do seu percurso? • Quais os momentos mais significativos? E porquê? • Como superava os desafios inerentes a cada transição? • Como se diferencia de um colega menos bem-sucedidos nas diversas transições? • Como é que os desafios de cada transição se alteravam conforme progredia? • Identifica algum momento marcante ou mais significativo no seu percurso? Qual? E porque? • Identifica algum obstáculo marcante? Qual e porquê? • Identifica oportunidades?	Explorar as questões relacionadas com o percurso académico e desportivo, abordando as fases pelas quais o atleta passou, mas também as experiências significativas Explorar experiências significativas ao longo do percurso de formação (académico e desportivo), nomeadamente: - Oportunidades de desenvolvimento dos interesses - Barreiras e dificuldades - Momentos marcantes/incidentes críticos Explorar os momentos de transição ao longo do seu percurso e quais os desafios inerentes a casa transição, assim como as condições necessárias para as ultrapassar com sucesso.	Perkins & Salomon, 1989; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002; De Corte, 2003; Holt & Dunn, 2004; Côté, Ericsson, & Law, 2005; Burton, VanHeest, Rallis, & Reis, 2006; Morgan & Giacobbi, 2006; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Sagar *et al.*, 2007; Connaughton *et al.*, 2008; MacNamara, Holmes, & Collins, 2008; Eccles & Feltovich, 2008; Monteiro, 2009; Araújo, 2009; Matos, 2011.

Hábitos de prática e rotinas diárias	Falando especificamente da actividade actual: • Como é uma semana típica? (horas de treino e de estudo) • Como gere o tempo entre aulas, treinos, competições e exames? • Tem rotinas diárias? Quais e porquê? Como funcionam? • Qual a maior dificuldade no dia-a-dia? • Que estratégias (sacrifícios) usa para rentabilizar o tempo? • Envolve-se em outras actividades? (lazer) contribuem de alguma forma para o rendimento académico ou desportivo?	Perceber como é uma semana típica de trabalho (horas de trabalho/treino, actividades realizadas).	Kiewra & Creswell, 2000; Holt & Dunn, 2004; Cotê *et al*, 2005; Sagar *et al.*, 2007; Matos, 2011.
Equilíbrio entre o domínio académico e o domínio desportivo	• Como equilibra as exigências e tarefas entre o desporto e a universidade? • Sente-se capaz de fazer esse equilíbrio? Sente que tem sucesso na gestão das exigências? • Acha que "perde" alguma coisa? E que "ganha"? • Quais as principais dificuldades em gerir o desporto e a universidade? • Como supera os obstáculos/dificuldades encontradas? • Que ajudas sente ter?	Explorar e compreender as principais exigências associadas ao equilíbrio entre o domínio académico e o domínio desportivo e quais as principais dificuldades associadas.	Sagar *et al.*, 2007; Cosh & Tully, 2014.
Rede de apoio social e emocional	• Onde encontrou o seu "nicho" de amigos? • Esse(s) grupos(s) de amigo(s) partilham os mesmos interesses ou têm outras características? • Como equilibra as relações sociais (amigos, família, namorado/marido) com o desporto e a universidade? • Que pessoas tiveram um impacto significativo (positivo ou negativo), no desporto e na universidade? E porquê? • Que papel é que cada uma dessas pessoas desempenhou/desempenha no seu percurso? • Ao longo do seu percurso deparou-se com situações de "pressão" por parte dos pais, familiares, professores, ou amigos? Pode descrever alguma situação? • Como gere essas "pressões percebidas"? Que papel têm (ou tiveram) no seu percurso?	Perceber que pessoas tiveram/têm impacto no percurso, que papeis desempenharam e qual a importância desse apoio. Explorar particularidades relativas a: - Rede de apoio social - Sacrifícios sociais e familiares - "Pressão" por pares e familiares	Kiewra & Creswell, 2000; Burton *et al.*, 2006; Araújo, 2009: Matos, 2011.

Características pessoais	Focando-se no desporto... • Como se prepara para competições importantes? • Tem algum plano competitivo? • Faz alguma avaliação do rendimento durante a competição? Porquê? O que avalia? Como avalia? • Como lida com as dificuldades e imprevistos? Há alguma coisa com a qual não consiga lidar? • Como reage aos erros? E aos erros de colegas de equipa? • O que o distrai? Como evita distrair-se? Como se volta a concentrar na tarefa? • No fim da competição, faz alguma avaliação do seu rendimento? Porquê? O que avalia? Como avalia? • Reflecte sobre a competição e o seu impacto em competições futuras? • Tem algum método especial para se motivar e cumprir as obrigações futuras? • Define objectivos pessoais? A curto e a longo prazo? Como se mantem focado nesses objectivos? Resiste a tentações? Focando-se na universidade... • Como se prepara para exames importantes? • Tem algum plano de estudo? • Faz alguma avaliação do seu desempenho durante o exame? Porquê? O que avalia? Como avalia? • Como lida com as dificuldades e imprevistos? Há alguma coisa com a qual não consiga lidar? • Como reage quando não sabe uma questão? • O que o distrai? Como evita distrair-se? Como se volta a concentrar no exame? • No fim do exame, faz alguma avaliação do seu desempenho? Porquê? O que avalia? Como avalia? • Reflecte sobre o exame e o seu impacto em exames futuros? • Tem algum método especial para se motivar e cumprir as obrigações académicas? • Define objectivos pessoais? Como se mantem focado nesses objectivos? Resiste a tentações? (faltar a aulas, adiar trabalhos ou estudo, etc.,...)	Perceber que características é que os distinguem dos demais (psicológicas, biológicas e de personalidade), ou quais são os "ingredientes" para o sucesso. Procurar singularidades no que se refere a características psicológicas e de personalidade: - Processos de auto-regulação - Coping - Auto-controlo	Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Kiewra & Creswell, 2000; Gould *et al*, 2002; Poczwardowsi & Conroy, 2002; Holt & Dunn, 2004; Gould *et al*., 2007; Araújo, 2009; Matos, 2011; Monteiro, 2012; Cleary & Zimmerman, 2012; Nandagopal & Ericsson, 2012; Toering, Elferink-Gemser, Jonker Heuvelen, & Visscher, 2012; Zimmerman, 2013; Cosh & Tully, 2014. Toering, Elferink-Gemser, Jonker Heuvelen, & Visscher, 2012 (questionário)

Transferência de competências entre domínios	• As qualidades que foi desenvolvendo ao longo do seu percurso (a forma como define objectivos, características perfeccionistas ou de auto-regulação...), estão também presentes noutros contextos da sua vida? • De que forma se manifestam? • Sente que aprendeu/desenvolveu alguma competência importante num dos domínio que tenha conseguido aplicar eficazmente noutra área da sua vida? • Qual? Como? Que impacto teve? • Sente que ter "responsabilidades" em dois domínios significativos de realização o ajudou, ou prejudicou, no seu rendimento? O que ganhou, ou perdeu?	Compreender e explorar se têm consciência e conhecimento de alguma estratégia ou competência psicológica que seja aplicada, com sucesso, nos dois domínios de realização.	Perkins & Salomon, 1989; De Corte, 2003; Eccles & Feltovich, 2008.
Reconhecimento de rendimentos superiores ou excelentes	• O que considera serem os "ingredientes" para o seu sucesso? • Numa escala de 0 a 100, que importância atribui aos factores psicológicos? Porquê? • E relativamente aos factores genéticos... ? • Reconhecendo que se destaca em relação aos colegas da universidade ou do desporto? Que características o diferenciam? • Alguma vez lhe atribuíram uma "alcunha"? Ou uma "Imagem de marca"?	Explorar as suas percepções de rendimentos excelentes e de quais as características necessárias para a alcançar.	Araújo, 2009; Matos, 2011.
Conclusão	(identifica algum colega que possa sugerir para entrevista?)	Oportunidade para desenvolvimento de temas abordados ou de novos tópicos não abordados ao longo da entrevista mas que o participante considere importante	Sagar *et al.*, 2007; Connaughton *et al.*, 2008.

Grelha de orientação à codificação

Tema	Dimensão	Categoria	Definição
Percepção de excelência	O que é ser excelente		Quais as características que definem um rendimento excelente.
	Percepção de si como excelente		Se se percepcionam como estudantes-atletas de excelência.
	Ingredientes para a excelência		Quais as características que identificam como necessárias para atingir rendimentos superiores.
	Reconhecimento externo		Se consideram que são reconhecidos como excelentes dentro da sua área, como e porquê.
Fases de desenvolvimento do talento	Iniciação		Descrição da iniciação da actividade
	Desenvolvimento		Descrição do processo de desenvolvimento do seu talento no domínio
	Perfeição		Descrição do processo de aperfeiçoamento do seu talento no domínio
	Manutenção		Descrição do processo de manutenção do seu talento no domínio
Factores de influência externos	Contexto macro		Aspectos que descrevem o contexto alargado de desenvolvimento.
	Rede de apoio		Pessoas que foram/são fonte de apoio do seu desenvolvimento e que tipo de apoio foi/é prestado.
	Experiências significativas		Momentos ou acontecimentos marcantes no seu percurso.
	Percurso de formação		Aspectos relativos ao seu percurso de iniciação e formação (desportiva ou universitária).
	Oportunidades		Quais as principais oportunidades que os participantes identificam ao longo do seu percurso.
	Influências		Pessoas que os participantes identificam como uma influência/inspiração no seu percurso.
Factores de influência internos	Características pessoais – "eu sou"		Características individuais estáveis, tipo traço, que definem aquilo que o participante "é" ou "tem".
		Estratégias emocionais	
		Estratégias motivacionais	
		Personalidade	
	Processos – "eu faço"		Processos e estratégias que o participante usa, a forma como "funciona".
		Processos de coping	
		Processo de auto-regulação	

	Desempenho – "como faço na tarefa"		Processos de desempenho numa área ou tarefa específica (numa competição ou exame, por exemplo).
		Auto-monitorização	
		Situações inesperadas/ obstáculos	
		Controlo sobre a tarefa	
		Tomada de decisão	
	Futuro		Aquilo que antecipa ser o seu futuro e suas ambições no domínio.
Gestão das exigências entre os dois domínios de realização	Estratégias utilizadas pelo participante para conseguir lidar com as exigências dos dois domínios de realização		
	Secundário		
	Universidade		
Transferência de competências	Estratégias ou competências psicológicas que sejam aplicadas, com sucesso, nos dois domínios de realização.		
	Estratégia/ Competência		
	Domínio de "origem"		
	Importância		

Grelha de intensidade e frequência de codificações

1. DOMÍNIO DE REALIZAÇÃO

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
1.1. Desportivo			9	448	100%	17,61%
1.2. Académico			9	260	100%	10,22%
Total				**708**		

2. FASES/ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
2.1. Iniciação			9	68	100%	2,67%
2.2. Especialização			9	43	100%	1,69%
2.3. Aperfeiçoamento			9	56	100%	2,20%
2.4. Profissionalização/ Manutenção			6	52	66,67%	2,04%
2.5. Afastamento/Abandono			4	9	44,44%	0,35%
Total				**228**		**8,96%**

3. EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS (ACONTECIMENTOS DE VIDA) ENQUANTO ESTUDANTE-ATLETA

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
3.1 Experiências positivas	3.1.1. Resultados alcançados		8	12	88,89%	0,47%
	3.1.2. Transição para a universidade		7	22	77,78%	0,86%
	3.1.3. Mudança de curso ou universidade		4	15	44,44%	0,59%
	3.1.4. Mudança de clube		4	7	44,44%	0,28%
	3.1.5. Selecção nacional		3	5	33,33%	0,20%
	3.1.6. Viagens		3	3	33,33%	0,12%
	Total			**64**		**2,52%**
3.2. Experiências negativas	3.2.1. Falhar grandes competições		2	5	22,22%	0,20%
	3.2.2. Baixar rendimento académico		1	5	11,11%	0,20%
	Total			**10**		**0,39%**
Total				**74**		**2,91%**

4. FACTORES EXTERNOS DE INFLUÊNCIA NO PERCURSO E RENDIMENTO

Referência aos factores contextuais, ambientais, que contribuíram para o seu desenvolvimento/percurso e rendimento

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
4. 1. Contexto macro	4.1.1. Especificidades do domínio		7	19	77,78%	0,75%
	4.1.2. Localização		8	13	88,89%	0,51%
	4.1.3. Questões económicas		4	6	66,67%	0,23%

	Total			**38**		**1,49%**
4.2. Rede de apoio	4.2.1. Pais		9	48	100%	1,89%
	4.2.2.Irmãos		5	9	55,56%	0,35%
	4.2.3. Cônjuge/namorado		3	7	33,33%	0,28%
	4.2.4. Treinador		7	23	77,78%	0,90%
	4.2.5. Professor		6	7	66,67%	0,28%
	4.2.6. Amigos		8	14	88,89%	0,55%
	4.2.7. Colegas		5	10	55,56%	0,39%
	4.2.8. Família alargada		2	3	22,22%	0,12%
	4.2.9. Instituição		7	13	77,78%	0,51%
	4.2.10. Staff		3	11	33,33%	0,43%
	4.2.11. Psicólogo		4	14	44,44%	0,55%
	4.2.12. Patrocinadores		2	2	22,22%	0,08%
	Total			**161**		**6,33%**
4.3. Tipo de apoio	4.3.1. Emocional		9	24	100%	0,94%
	4.3.2. Financeiro		5	16	55,56%	0,63%
	4.3.3. Tangível/Informativo		9	41	100%	1,61%
	4.3.4. Motivacional		9	41	100%	1,61%
	Total			**122**		**4,80%**
4.4. Figuras de referência/Modelos	4.4.1. Pais		4	4	44,44%	0,16%
	4.4.2. Pares		1	3	11,11%	0,12%
	Total			**7**		**0,28%**
4.5. Oportunidades/sorte			6	15	66,67%	0,59%
4.6. Obstáculos e barreiras			9	72	100%	2,83%
4.7. Outros	4.7.1. Prática de várias modalidades		8	14	88,89%	0,55%
Total				**429**		**16,86%**

5. FACTORES INTERNOS DE INFLUÊNCIA NO PERCURSO E RENDIMENTO

Referência a características pessoais, dele próprio, que têm influência no seu desenvolvimento e rendimento

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
5.1. Personalidade	5.1.1. Neuroticismo		3	4	33,33%	0,16%
	5.1.2. Introversão		1	3	11,11%	0,12%
	5.1.3. Amabilidade		1	2	11,11%	0,08%
	5.1.4. Abertura à experiência		1	4	11,11%	0,16%
	5.1.5. Conscienciosidade	b) Auto-disciplina	6	18	66,67%	0,71%

		c) Esforço de realização	7	22	77,78%	0,86%
		d) Pragmatismo	1	1	11,11%	0,04%
		e) Ponderação	1	2	11,11%	0,08%
	5.1.6. Características perfeccionistas		5	14	55,56%	0,55%
	5.1.7. Gosto pelo domínio		9	42	100%	1,65%
	Total			**112**		**4,40%**
5.2. Características e traços psicológicos	5.2.1 Estratégias de coping e/ou regulação emocional	a) Evitamento	4	6	44,44%	0,24%
		b) Reavaliação cognitiva	6	26	66,67%	1,02%
		c) Resolução de problemas	8	16	88,89%	0,63%
		d) Distracção	7	18	77,78%	0,71%
		e) Procura de apoio	1	3	11,11%	0,12%
		f) Regulação emocional através da música	3	4	33,33%	0,16%
	5.2.2. Auto-regulação	a) Planeamento	5	20	55,56%	0,79%
		b) Monitorização	7	45	77,78%	1,77%
		c) Avaliação	9	*21*	100%	*0,83%*
		d) Reflexão	6	12	66,67%	0,47%
	5.2.3. Motivações	a) Aproximação aos outros	4	9	44,44%	0,35%
		b) Aproximação ao próprio	7	13	77,78%	0,51%
		c) Aproximação tarefa	3	4	33,33%	0,16%
		d) Comprometimento com a actividade	4	5	44,44%	0,20%
		e) Desmotivação	4	6	44,44%	0,24%
	5.2.4. Persistência		6	13	66,67%	0,51%
	Total			**266**		**10,46%**
5.3. Processos mentais associados ao desempenho (antes, durante e após a realização)	5.3.1. Desempenho – " como realizo"	a) Atenção e concentração	5	20	55,56%	0,79%
		b) Controlo da tarefa	5	10	55,56%	0,39%
		c) Antecipação	4	4	44,44%	0,16%
		d) Tentar sempre	3	4	33,33%	0,16%
		e) Raciocínio	3	3	33,33%	0,12%
		f) *Flow*	2	4	22,22%	0,16%
		g) Superstições	2	3	22,22%	0,12%
		h) Estado mental adequado	3	7	33,33%	0,28%
		i) Confiança	1	2	11,11%	0,08%
		j) Inteligência	1	1	11,11%	0,04%
		k) Eficácia	1	1	11,11%	0,04%
		l) Emotividade	1	1	11,11%	0,04%
		m) Distrair com os próprios pensamentos	1	1	11,11%	0,04%

		n) Memória	1	1	11,11%	0,04%
	5.3.2. Emoções	a) Tristeza	4	5	44,44%	0,20%
		b) Stress/Ansiedade	6	10	66,67%	0,39%
		c) Alegria	2	2	22,22%	0,08%
		d) Frustração	2	2	22,22%	0,08%
		e) Divertimento	2	2	22,22%	0,08%
		f) Impotência	1	2	11,11%	0,08%
		g) Agressividade	1	2	11,11%	0,08%
		h) Desilusão	1	1	11,11%	0,04%
		i) Irritação	1	1	11,11%	0,04%
		j) Empatia/ Compaixão	1	1	11,11%	0,04%
		k) Medo	2	2	22,22%	0,08%
		l) Pânico	1	1	11,11%	0,04%
		m) Activação	1	1	11,11%	0,04%
	5.3.3. Cognições	a) Percepção de desafio	4	5	44,44%	0,20%
		b) Descontração	3	4	33,33%	0,16%
		c) Força mental	1	2	11,11%	0,08%
		d) Insegurança	2	4	22,22%	0,16%
		e) Consciência e preocupação com o futuro	1	2	11,11%	0,08%
		f) Modelagem	1	2	11,11%	0,08%
		g) Saturação	1	1	11,11%	0,04%
	5.3.4. Percepção de pressão	a) Próprio	7	14	77,78%	0,55%
		b) Pais	3	9	33,33%	0,35%
		c) Treinador	1	2	11,11%	0,08%
		d) Professores	1	2	11,11%	0,08%
		e) Estrutura	1	2	11,11%	0,08%
		f) Social/pares	1	1	11,11%	0,04%
	Total			**144**		**5,66%**
5.4. Prática / Treino – " como me preparo"	5.4.1. Preparação física		6	14	66,67%	0,55%
	5.4.2. Preparação mental		9	58	100%	2,28%
	5.4.3. Outras		7	9	77,78%	0,35%
	Total			**81**		**3,18%**
5.5. Outras	5.5.1. Características físicas		1	1	11,11%	0,04%
	5.5.2. Mérito pessoal		7	11	77,78%	0,43%
	5.5.3. Experiência no domínio		4	11	44,44%	0,43%

	5.5.4. Expectativas de futuro		6	11	66,67%	0,43%
	Total			**34**		**1,34%**
Total				**637**		**25,04%**

6. GESTÃO DAS EXIGÊNCIAS ENTRE OS DOIS DOMÍNIOS DE REALIZAÇÃO

Estratégias utilizadas pelo participante para conseguir lidar com as exigências dos dois domínios de realização

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
6.1. Rotinas/Estratégias diárias	6.1.1. Prioridade ao desporto		8	24	88,89%	0,94%
	6.1.2. Prioridade à universidade		5	17	55,56%	0,67%
	6.1.3. Importância da organização		9	36	100%	1,42%
	6.1.4. Importância do descanso		6	9	66,67%	0,35%
	6.1.5. Importância do lazer		5	12	55,56%	0,47%
	6.1.6. Faltar a aulas		6	8	66,67%	0,31%
	6.1.7. Faltar a treinos		3	5	33,33%	0,20%
	6.1.8. Faltar a competições		1	2	11,11%	0,08%
	6.1.9. Aproveitar todos os momentos		3	6	33,33%	0,24%
	Total			**119**		**4,68%**
6.2. Perdas e fraquezas/dificuldades	6.2.1. Vida pessoal		3	5	33,33%	0,20%
	6.2.2. Vida social e familiar		8	31	88,89%	1,22%
	6.2.3. Rendimento		9	43	100%	1,69%
	Total			**79**		**3,11%**
6.3. Ganhos e pontos fortes	6.3.1. Competências de vida		5	13	55,56%	0,51%
	6.3.2. Experiências de vida		6	9	66,67%	0,35%
	6.3.3. Rendimento		4	7	44,44%	0,28%
	6.3.4. Amizades		3	3	33,33%	0,12%
	6.3.5. Contactos		1	2	11,11%	0,08%
	6.3.6. Alegrias		1	1	11,11%	0,04%
	Total			**35**		**1,38%**
Total				**233**		**9,16%**

7. TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS

Estratégias ou competências psicológicas que são aplicadas, com sucesso, em outros domínios de realização

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
7.1. Competência	7.1.1. Regulação de emoções		4	11	44,44%	0,43%
	7.1.2. Formular objectivos		2	3	22,22%	0,12%

	7.1.3. Lidar com desafios		4	5	44,44%	0,20%
	7.1.4. Competências de gestão e organização		4	5	44,44%	0,20%
	Total			**24**		**0,94%**
7.2. Domínio/Especificidade de origem	7.2.1. Desportivo		8	25	88,89%	0,98%
	7.2.2. Académico		6	8	66,67%	0,31%
	7.2.3. Familiar		1	1	11,11%	0,04%
	7.2.4. Lazer		1	1	11,11%	0,04%
	Total			**35**		**1,38%**
Total				**59**		**2,32%**

8. PERCEPÇÕES PESSOAIS DE EXCELÊNCIA

Percepções pessoais sobre a excelência e o seu alcance, e o seu reconhecimento como um estudante-atleta universitário de excelência

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
8.1. Percepção de excelência pessoal e características que o diferenciam dos restantes			9	30	100%	1,18%
8.2. Ingredientes identificadores para a excelência	8.2.1. Factores mentais		9	43	100%	1,69%
	8.2.2. Factores físicos		4	9	44,44%	0,35%
	8.2.3. Factores de treino		5	7	55,56%	0,28%
	8.2.4. Factores externos		3	6	33,33%	0,24%
	8.2.5. Reconhecimento externo		8	27	88,89%	1,06%
Total				**122**		**4,80%**

9. PERCEPÇÃO DE EVOLUÇÃO PESSOAL

Referência à percepção de evolução pessoal quer mental quer de rendimento

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
9.1. Evolução de rendimento			4	6	44,44%	0,24%
9.2. Evolução de mentalidade			8	29	88,89%	1,14%
Total				**35**		**1,38%**

10. PERSPECTIVAS DE FUTURO / CARREIRA DUAL

Aquilo que antecipa ser o seu futuro e suas ambições

Dimensão específica	Categoria	Sub-categoria	Nº participantes	Nº referências	Frequência	Intensidade
10.1. Aposta na carreira desportiva			1	3	11,11%	0,12%
10.2. Aposta na carreira académica			5	7	55,56%	0,28%
10.3. Indecisão			5	9	55,56%	0,35%
Total				**19**		**0,75%**
Total				2544		

Frequência = [número de participantes que mencionaram a categoria / número total de participantes] x 100

Intensidade = [número de referências da categoria / número total de referências] x 100

Árvore de codificações

1. DOMÍNIO DE REALIZAÇÃO

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
1.1. Desportivo			Todas as referências ao percurso ou performance desportiva	"Entrei no futsal só com quatorze anos, mas antes estive ligada ao desporto, praticamente desde os seis anos. Já fiz natação, já fiz ténis, já fiz futebol de sete. Ou seja, o desporto sempre fez parte da minha vida."
1.2. Académico			Todas as referências ao percurso ou performance académica	"Acho que o meu objectivo a nível académico é evoluir ao nível de eu ter a noção dos conceitos, ou de como se faz a melhor arquitectura. Perceber como aquilo se faz, perceber mesmo daquilo."

2. FASES/ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
2.1. Iniciação			Quando os participantes descrevem a iniciação da actividade ou do interesse pelo domínio.	"Eu estava no jardim-de-infância e houve um dia em que as raparigas decidiram jogar futebol [...] E nesse dia reparei que eu tinha bastante sucesso, e quando se tem sucesso gosta-se, não é? E eu gostei bastante e desde então pedia sempre para jogar com os rapazes nos recreios e a partir desse momento nunca mais deixei a bola."
2.2. Especialização			Quando os participantes descrevem o processo de desenvolvimento do seu talento no domínio	"Experimentei, gostei e comecei a ir. Conseguia conciliar uma coisa e outra e estava a gostar. Depois, passado um ano e meio, mais ou menos, pensei "não, eu gosto mesmo do remo, o ténis não quero. Vou é dedicar-me mesmo ao remo". Comecei a dedicar-me ao remo, fui um ano júnior, no ano seguinte passei a sénior e entrei logo na selecção. "
2.3. Aperfeiçoamento			Quando os participantes descrevem o processo de aperfeiçoamento do seu talento: etapa em que há	"Fui ao campeonato da europa de juniores e tive o terceiro lugar no campeonato de europa de

			um compromisso com o rendimento e maior dedicação ao domínio de realização	juniores e isto fui muito importante porque me deu o estatuto de alto-rendimento e com esse estatuto eu já podia faltar a algumas aulas e não havia problema de ir a competições se tivesse de faltar a testes. Embora do meu décimo ao décimo segundo ano tenham sido poucos os exames a que tive de faltar. Mas com isto já deu para me focar um bocadinho mais no taekwondo, porque os meus pais sempre quiseram que eu tivesse uma média no final do secundário que me permitisse entrar em qualquer curso para que eu não ficasse limitado."
2.4. Profissionalização/ Manutenção			Quando os participantes descrevem o processo de manutenção do seu talento (rendimentos superiores) ou, especificamente, da fase de profissionalização no domínio	"Eu fiz três anos aqui e depois fui dois anos e terminei o curso na Madeira porque na altura surgiu a possibilidade de eu ir jogar para a Madeira, para o Madeira SAD que é um clube profissional portanto eu poderia ser profissional de andebol e ao mesmo tempo conciliar os estudos, então fui para lá."
2.5. Afastamento/ Abandono			Quando os participantes descrevem o momento, ou intenção, de abandono do domínio	"Estou naquela fase em que é um sacrifício às vezes vir treinar porque penso que poderia estar a fazer outras coisas, mas venho, mantenho o meu compromisso."

3. EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS (ACONTECIMENTOS DE VIDA) ENQUANTO ESTUDANTE-ATLETA

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
3.1 Experiências positivas Quando os participantes descrevem momentos ou acontecimentos positivos no seu percurso	3.1.1. Resultados alcançados		Quando os participantes referem os resultados alcançados como momentos positivos no seu percurso	"Acho que o mais importante foi quando dei a viragem, foi em dois mil e dez, foi quando fui bronze no europeu de juniores. Depois no ano seguinte fui campeão europeu sub 21, no a seguir fui campeão europeu universitário. Este ano fui bronze no europeu de sub21 mas estou no top 20 do mundo, estou em sexto lugar do ranking da europa."

	3.1.2. Transição para a universidade		Quando os participantes referem a entrada para a universidade como um momento positivo no seu percurso	"A universidade é muito diferente dos outros anos todos de escola. Eu acho que uma pessoa dá um salto muito grande. Conhece-se outras pessoas, temos muita mais responsabilidade. Ainda por cima num curso como o meu em que no primeiro ano vamos logo tratar de pessoas."
	3.1.3. Mudança de curso ou universidade		Quando os participantes referem a mudança de curso ou de universidade como um momento positivo no seu percurso	"Quando entrei aqui não pedi equivalências, já que era uma espécie de novo começo decidi começar do início. Também não ia conseguir passar logo para o segundo ano, por isso decidi assumir a responsabilidade deste curso logo no início, dedicar-me a este curso do inico ao fim nestes moldes."
	3.1.4. Mudança de clube		Quando os participantes referem a mudança de clube como um momento positivo no seu percurso	"E depois... até ao meu nono ano joguei sempre no mesmo clube, depois deixei onde estava e fui para um clube que ficava mais afastado de minha casa, mas que era um clube que tinha séniores e que tinha outras possibilidades para eu competir, porque eu já via aquilo... na altura se calhar já começava a ver como uma possibilidade, eu se calhar gostava de fazer isto da minha vida."
	3.1.5. Selecção nacional		Quando os participantes referem a participação na selecção nacional como um momento positivo no seu percurso	"Depois desse mundial fui sempre chamada às selecções, isto porque também as selecções de futsal ainda não... tinham existido há uns anos atrás mas foram reactivadas recentemente. Ou seja, eu tinha mais menos dezanove anos quando foram reactivadas e no ano seguinte fui chamada. Foi muito bom para mim e muito marcante, também."
	3.1.6. Viagens		Quando os participantes referem as viagens realizadas como momentos positivos no seu percurso	"Felizmente tive a oportunidade de ter ido a muitos países, ter visto muitas culturas, muitas pessoas, e... olhar até para mim e para o que me rodeia e ver as coisas de maneira diferente. Acho que isso foi a maior transformação eu

				poderia ter. A maneira de lidar com as pessoas, a maneira de lidar com os objectos, dinheiros... tudo. Por acaso mudou-me bastante."
3.2. Experiências negativas Quando os participantes descrevem momentos ou acontecimentos negativos no seu percurso	3.1.1. Falhar grandes competições		Quando os participantes referem o facto de falharem competições importantes como momentos negativos no seu percurso	"Em termos menos bons é o facto de já me ter lesionado duas vezes no joelho o que me obrigou a uma paragem, num dos casos, de praticamente um ano. E agora recentemente vim de lesão, estive três meses e meio parada. E nessas duas vezes em que me lesionei falhei dois mundiais da selecção nacional. Para o último já estava convocada e a lesão aconteceu à última hora e acabei por falhar também esse mundial em que elas se sagraram vice campeãs e é algo que custa muito, sofrer de fora."
	3.1.2. Baixar rendimento académico		Quando os participantes referem o facto de baixarem o rendimento académico como momento negativo no seu percurso	"Quando estudava, estudava, estudava, estudava, estudava, estudava, estudava e depois tinha, sei lá, uma grande negativa. Nós lá na FEUP, em engenharia mecânica, quando falamos em negativas é dois, um, cinco, é mesmo baixo. Houve uma disciplina para a qual estudei, estudei mesmo muito, e na primeira vez que fiz o exame tive 0.8. Senti-me horrível, mas depois quando fui ver a pauta eram dois, cinco, um, zero, zero, dez, onze... "

4. FACTORES EXTERNOS DE INFLUÊNCIA NO PERCURSO E RENDIMENTO

Referência aos factores contextuais, ambientais, que contribuíram para o seu desenvolvimento/percurso e rendimento

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
4. 1. Contexto macro	4.1.1. Especificidades do domínio		Quando referem aspectos específicos do domínio que são influentes no seu percurso, como o nível de competitividade	"Eu faço maioritariamente barco de um porque há poucas raparigas, especialmente a nível de clube, o remo feminino é muito fraquinho."

Quando os participantes referem aspectos que descrevem o contexto alargado de desenvolvimento	4.1.2. Localização		Quando referem a localização do clube de treino ou da universidade como influência no seu percurso	"E depois com as notas dos exames até podia concorrer para o Porto, só que na altura pensei no vólei, a minha equipa era aqui, ficava em casa, também seria mais fácil para os meus pais se ficasse aqui."
	4.1.3. Questões económicas		Quando referem as questões económicas como influência no seu percurso	"Quando eu depois vi o email com o contrato e com tudo direitinho pesou, não vou dizer que não pesaram as questões financeiras, porque pesaram muito. Em dois meses ganhei o que ganho num ano de trabalho, portanto também pesou."
4.2. Rede de apoio Quando os participantes referem quem são as principais figuras/fontes de apoio – "outros significativos"	4.2.1. Pais		Quando referem os pais como fonte de apoio no seu percurso	"Tenho muita ajuda da minha família, os meus pais sempre me apoiaram desde o início, quando me iam levar e buscar aos treinos, tanto como agora na decisão de não estar em momentos de família porque tenho jogos."
	4.2.2.Irmãos		Quando referem os irmãos como fonte de apoio no seu percurso	"E o meu irmão também gostou, por um lado gostamos os dois e então ficámos. Eu e o meu irmão fazemos diferença de dezoito meses... e entramos os dois ao mesmo tempo e ele fazia-me companhia e eu companhia a ele e então estávamos os dois bem integrados. E gostamos e ficamos."
	4.2.3. Cônjuge/namorado		Quando referem o sue cônjuge, ou namorado(a), como fonte de apoio	"O meu namorado é super compreensivo. Ele espera por mim todos os dias para falarmos, já depois da meia-noite. Ele espera sempre por mim."
	4.2.4. Treinador		Quando referem o treinador como fonte de apoio	"O meu treinador é uma fonte motivacional. É uma pedra ali. Qualquer prova, seja ou não seja com ele, se for preciso força já sei onde vou buscar força porque já ouvi muitas vezes a mesma frase, ou diferentes frases que na altura me transmitiram coisas boas. Se eu for buscar essa frase e essa coisa boa há ali um ciclo que começa a crescer e as coisas começam a sair

				bem. Se eu estiver a ajudar colegas meus como se fosse eu o treinador tento pensar no que ele diria, ou o que ele faria. É mais por aí... é mais um modelo e uma fonte de inspiração e de motivação. “
	4.2.5. Professor		Quando referem o professor como fonte de apoio	“Os professores tentam ajudar e mostram-se disponíveis e tudo. Por acaso nisso não tenho muita razão de queixa. Tive uns que não estiveram muito bem comigo, mas... mas já são outras águas. Mas eles têm-me ajudado, mostram-se bastante disponíveis e cedem apontamentos e tudo.”
	4.2.6.Amigos		Quando referem os amigos como fonte de apoio	“Também tinha alguns amigos, os mais próximos, que nos momentos mais difíceis também me apoiaram, sempre mostraram toda a disponibilidade e é sempre bom sabermos que, mesmo que não peça ajuda, eles lá estão, é uma segurança.“
	4.2.7. Colegas		Quando referem os colegas como fonte de apoio	“E mesmo as raparigas da minha equipa, nós damo-nos todas muito bem e eu sou muito sincera com elas e digo “meninas, este fim-de-semana não venho, vocês sabem o motivo, peço desculpa, mas neste momento tenho também outras prioridades” e elas são super compreensivas.”
	3.2.8. Família alargada		Quando referem a família alargado como fonte de apoio	“Basicamente só aprendi a ler no terceiro ano, estava muito atrasada em relação aos meus colegas, mas como tinha uma tia que era professora de físico-química, talvez por isso também virei mais para o lado de ciências, que sempre me ajudou muito e acho que também fui para ciências por causa disso...”
	4.2.9. Instituição		Quando referem a instituição, universidade ou clube, como fonte de apoio	“O próprio clube foi um dos que nos incentivou a estudar... a quem não estudava para estudar e quem estudava a voltar aos estudos.”

	4.2.10. Staff		Quando referem o staff (desportivo) como fonte de apoio	"O director aqui do andebol, não é... sempre nos apoiou, às pessoas que estão fora de casa sempre deu a mão e isso tudo."
	4.2.11. Psicólogo		Quando referem o psicólogo como fonte de apoio	"Quando falhei o Open da Alemanha nesta época, e entrei ali um bocadinho em stress e ainda falei com ele [o psicólogo], mas não houve assim... sabia que era o que precisava porque não estava a seguir aquelas recomendações que ele me tinha dado e pronto, tinha falhado. Depois fui ao europeu universitário e ganhei, ou seja aquela conversa mexeu um bocado, estás a ver? Mas ali era mesmo daquele apoio específico que eu precisava, não precisava de continuar a treinar por treinar porque não ia mudar nada. Ali era aquela coisa..."
	4.2.12. Patrocinadores		Quando referem os patrocinadores como fonte de apoio	"Se o meu rendimento for bom acho que posso atrair mais gente para a modalidade, mais patrocínios, mais adeptos e essa também é uma forma de ajudar a superar esses obstáculos."
4.3. Tipo de apoio Quando os participantes referem quais são os principais tipos de apoio recebido	4.3.1. Emocional		Quando referem ter recebido apoio emocional no seu percurso	"Então, pronto, se tiver de fazer o curso em oito anos não faz mal nenhum. E os meus pais concordam e às vezes quando eu quero fazer tudo são eles a dizerem-me "Tem calma, não precisas de fazer isso, se quiseres não vais fazer esse exame..."
	4.3.2. Financeiro		Quando referem ter recebido apoio financeiro no seu percurso	"Eu não julgo ninguém porque se as coisas não me tivessem corrido bem a mim e não tivesse os meus pais a apoiar-me, se calhar também ia pelo mesmo caminho. Se calhar abandonava o desporto para fazer o curso. Se as coisas não me tivessem corrido tão bem e os meus pais me obrigassem a estudar eu se calhar chegava a um ponto em que tinha de sair, em que ia ser difícil impor-me à vontade dos meus pais. São

				eles, no fundo, que me pagam as coisas e que são fonte de rendimento, e por isso."
	4.3.3. Tangível/Informativo		Quando referem ter recebido apoio instrumental ou informativo no seu percurso	"E depois tinha ajuda de uma rapariga que o namorado dela jogava andebol comigo e ela era da minha turma e na altura eu não tinha carta nem nada, e ela ia sempre buscar-me a casa e levava-me a casa, e andávamos sempre os dois juntos, por assim dizer. Tive a minha vida muito facilitada assim."
	4.3.4. Motivacional		Quando referem ter recebido apoio motivacional no seu percurso	"Ao início foi complicado, mas toda a gente se ria um bocadinho com a situação e dizia que era normal e senti-me assim um bocadinho apaziguada. Não era a única. Mas mesmo os nossos doutores nos disseram várias vezes que agora ia ser diferente do secundário, mais exigentes, que as notas iam descer mas para não desistirmos porque era normal."
4.4. Figuras de referência/Modelos Quando os participantes referem quais são as figuras que identificam como referência no seu percurso	4.4.1. Pais		Quando referem que identificam nos pais características de referência para o seu percurso	"Os meus pais são sempre, obviamente, as minhas figuras de eleição. Porque se por um lado o meu pai é um indivíduo cheio de sucesso profissional, com uma excelente capacidade de trabalho, com uma excelente relação profissional, por outro lado a minha mãe é uma pessoa muito afectiva, muito emocional, capaz de compreender os nossos momentos mais difíceis, mesmo quando fazemos asneiras e não somos os mais correctos, a minha mãe é espiritualmente uma pessoa muito equilibrada e que eu valorizo bastante porque não consigo ser assim. Sou uma pessoa mais intolerante, mais resmungona. E nesse sentido olho para o meu pai e penso que quero ser como ele em termos profissionais, ter a capacidade que ele tem de superar tudo. Ele para mim é um ídolo. E a minha mãe, noutro campo, acaba também por

				ser um ídolo porque eu tenho dificuldades em ser como ela [...] portanto, olho para eles e tento retirar o melhor deles, as coisas que eles têm de bom."
	4.4.2. Pares		Quando identificam nos seus pares características de referência para o seu percurso	"Uma rapariga, que há dois anos remei com ela, e que é irmã de um desses olímpicos e que é uma das melhores atletas nacionais, e eu tive a oportunidade de remar com ela durante um ano e aprendi muito."
4.5. Oportunidades/sorte			Quando os participantes referem quais as principais oportunidades que identificam ao longo do seu percurso.	"Eu vinha só para jogar de vez quando, quando o meu colega estivesse mal é que eu iria jogar... e foi assim durante três anos. E nesse último ano, por infortúnio do meu colega e por minha sorte, fui obrigado a jogar. O meu colega lesionou-se durante uns meses e eu fui obrigado a jogar. E pronto, como fui obrigado a jogar as coisas mudaram completamente. Deu uma volta, porque eu não jogava, ou raramente jogava, e comecei a jogar os jogos todos e começou a correr tudo bem. Começamos a ganhar, começamos a ganhar, até que fomos campeões. E isso foi... foi nessa altura que houve uma grande reviravolta na minha carreira como atleta."
4.6. Obstáculos e barreiras			Quando os participantes apontam obstáculos, dificuldades, barreiras, constrangimentos que tiveram que ultrapassar durante o seu percurso.	"Enquanto estive em medicina, não senti grandes apoios institucionais. Existe, de facto, uma legislação que nos protege mas na prática, se os professores quiserem, pode não a aplicar."
4.7. Outros	4.7.1. Prática de várias modalidades		Quando referem a possibilidade de prática de várias modalidades	"Entrei no futsal só com quatorze anos, mas antes estive ligada ao desporto, praticamente desde os seis anos. Já fiz natação, já fiz ténis, já fiz futebol de sete. Ou seja, o desporto sempre fez parte da minha vida."

5. FACTORES INTERNOS DE INFLUÊNCIA NO PERCURSO E RENDIMENTO

Referência a características pessoais, dele próprio, que têm influência no seu desenvolvimento e rendimento

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
5.1. Personalidade (engloba características, traços disposicionais, crenças e valores; referente à estabilidade)	5.1.1. Neuroticismo		Quando os participantes referem tendência para instabilidade emocional, ou para experienciar afectos negativos	"Nem quero dizer alguma coisa que não seja tão do meu agrado... nem é o fazer a má cara, nem mal-disposta... eu não te sei explicar, nem caracterizar o facto de eu ser mau-feitio. Mas é isso, eu sou mau-feitio."
	5.1.2. Introversão		Quando os participantes referem não ter tendência para interacções sociais, necessidade de estimulação e capacidade de expressar alegria	"Eu gosto de estar um bocadinho no meu canto. Acho que é complicado dizer porque... acabo por ser um bocado individualista. Acho que acabei por ser assim porque não gostava de remar com outra pessoa, é diferente sempre."
	5.1.3. Amabilidade		Quando os participantes referem tendência para ser altruísta, de confiança e que acredita nos outros	"Mais do que isso, a faculdade e o curso de medicina, abrem-me mais os horizontes para projectos que até têm a ver comigo mas que se calhar, se não fizesse parte deste curso, nunca acabaria por desenvolver. Eu olho para... nós temos aqui muitos programas de voluntariado, nacional e internacional, e é algo para o qual olho com mais vontade de participar e tudo e é algo que acho que... a solidariedade, a empatia, a compaixão são coisas que se calhar não faziam muito sentido para mim e cada vez mais fazem sentido neste curso. Sou mais humana, mas nem por isso menos racional. Realmente nós em medicina, e aqui no hospital, nós vemos o mundo por aquilo que ele é verdadeiramente, cheio de desigualdades, cheio de desigualdades sociais e económicas. E eu, que na minha vida tenho a sorte de nunca ter passado dificuldades, ou de alguém na minha família ou dos meus amigos ter passado dificuldades chego aqui e vejo que nós estamos na parte da população

				que é sortuda. E há muitas coisas más no mundo e nós temos um papel para mudar isso e temos de o agarrar. Cada vez é mais esse o meu chamamento, eu nunca fiz um programa de voluntariado e cada vez mais tenho vontade de ocupar o tempo assim."
	5.1.4. Abertura à experiência		Quando os participantes referem tendência para experienciar sensações novas ou explorar o não familiar	"Eu sou muito conhecido por fazer coisas em combate que mais ninguém faz. Não quer dizer que seja o melhor a combater, mas é diferente e de vez em quando é capaz de intimidar os outros eu poder fazer coisas que eles não estão à espera e já nem eu estou à espera..."
	5.1.5. Conscienciosidade	a) Auto-disciplina	Quando os participantes referem tendência para ser persistente e capacidade para manter a realização de uma tarefa apesar das distracções ou tentações	"Tento sempre ir dormir cedo, por exemplo, que é uma ciosa que, por um lado, as pessoas não valorizam muito. Por exemplo, sou capaz de chegar a casa às onze, onze e meia e até me podia apetecer ver um filme ou uma série mas não dá tempo, porque tenho de dormir oito horas, mais ou menos. Se eu não dormir oito horas, eu ando cansado durante o dia e os treinos já não correm tão bem e as coisas começam a acumular. Essas pequeninas coisas... quero tomar um café com os amigos, ok, mas à meia-noite tenho de vir para casa, está quase toda a gente a começar a noite e eu já estou a ir para casa. Custa um bocado, mas tem de ser."
		b) Esforço de realização	Quando os participantes referem tendência para ser atraído pelo sucesso, diligente ou orientado para objectivos	"E eu era extremamente competitiva, e muitas vezes era competitiva comigo própria porque que queria... se eu achava que sabia para dezoito, ou para dezanove ou para vinte, eu queria tirar vinte e se não tirava vinte, na faculdade eu era capaz de ir a recurso para melhorar a nota porque eu achava que era capaz."

		c) Ponderação	Quando os participantes referem tendência para serem ponderados nas suas acções	"Acho que acima de tudo a experiência tornou-me numa atleta madura. Obvio que desde pequena que não gosto de perder, mas isso não é suficiente é preciso ser ponderado e acho que neste momento sou uma atleta ponderada, forte e lutadora."
		d) Pragmatismo	Quando os participantes referem tendência para serem pragmáticos nas decisões que tomam	"Sou focado, lá está, aquelas pequenas coisas que eu sei que não interessa, não perco muito tempo com isso. É mais numa base do estritamente necessário, se calhar porque já gasto tanta coisa no taekwondo que depois não sobra assim tanta energia e tanta disponibilidade para medicina e então é... aquilo que for preciso faz-se o que não for preciso fica para depois."
	5.1.6. Características perfeccionistas		Quando os participantes se referem a si próprio como perfeccionistas consigo próprios, definindo elevados padrões de realização, ou com os seus colegas.	"Sim, um bocado, por isso é que até sou a miúda da segunda fase. Às vezes podia ir à primeira fase e passar, mas se acho que consigo melhor prefiro estudar mais tempo e vou à segunda fase."
	5.1.7. Gosto pelo domínio		Quando os participantes referem o seu gosto intrínseco pelo domínio de realização	"Porque ao fim de cinco anos de curso, de facto, uma pessoa que estuda medicina vê que é muito mais do que um emprego, é muito interessante. Todos os dias aprendemos coisas espetaculares e que... é um bocado fascinante."
5.2. Características e traços psicológicos	5.2.1 Estratégias de coping e/ou regulação emocional	a) Evitamento	Quando os participantes referem a utilização de estratégias que permitem evitar, ou parar de pensar na, situação stressante (inclui desinvestimento comportamental, auto-culpabilização, negação e uso de substâncias)	"A única coisa que consigo ouvir muitas vezes é o meu treinador. Ele é que me tira da minha concentração. Eu acho que às vezes ele é o meu pior inimigo, por assim dizer. É meu adversário porque eu tenho de lutar contra ele também, estás a perceber? Por isso é que muitas vezes arranjo aquela técnica de ignorar e afastar-me completamente dali para tentar manter-me concentrado no jogo."

		b) Reavaliação cognitiva	Quando os participantes referem a utilização de estratégias que permitem ver a situação stressante de uma forma mais positiva (inclui humor, reavaliação positiva e aceitação)	"Porque eu rio-me de mim própria. Se me rir de mim própria os outros também se podem rir, não há problema. Não me posso pressionar muito, penso "ok, se isto está a correr mal não foi porque eu treinai mal, é simplesmente um dia mau". Eu não me posso culpabilizar, porque se me culpabilizar muito vou ficar deprimida. "Ó meu deus, eu estou a jogar tão mal", eu não penso assim agora, agora penso "foi só um dia mau"."
		c) Resolução de problemas	Quando os participantes referem a utilização de estratégias cognitivas ou comportamentais para alterar ou lidar com a situação stressante (inclui confronto activo e planeamento)	"Perante o imprevisto vejo o que tenho de fazer para ficar resolvido. Levo as coisas o mais natural possível, sem muitas preocupações."
		d) Distracção	Quando os participantes referem o recurso a outras actividades ou estímulos para se distrair da situação stressante (inclui auto-distracção e ventilação)	"Estou só a olhar para o jogo. A única coisa que faço quando me sinto.... Imagina, estou stressado ou estou assim... não é stressado é com adrenalina e o meu coração está assim, um bocado nervoso... o psicólogo é que ensinou essas estratégias de respiração para acalmar e isso..."
		e) Procura de apoio	Quando os participantes referem a procura de apoio para lidar com a situação stressante (inclui apoio instrumental, apoio emocional e religião)	"Eu acredito em Deus e ainda não disse na entrevista, mas eu acredito muito em Deus. Eu sou Evangélica, não são as rezas normais, eu falo mesmo com Deus. Se calhar isso ajuda-me muito porque eu sei que não está tudo nas minhas mãos."
		f) Regulação emocional através da música	Quando os participantes referem a utilização da música como estratégia para chegar a "estados mentais desejados"	"Quando já estava na hora do próximo combate e eu sentei-me meti a minha musiquinha que me ajudou sempre um bocado a despertar sensações [...] Ajudava-me muito a focar e tinha musicas que me transmitiam emoções muito boas, de me sentir bem, de me sentir grande. De me sentir como eu gosto de me sentir."

	5.2.2. Auto-regulação	a) Planeamento	Quando os participantes referem a capacidade de antecipação da execução de uma tarefa	"Eu olho ao pormenor, eu tenho de ver, não é? Se um jogador vai rematar assim, ou de outra forma, se finta para um lado, como remata... Eu analiso mesmo tudo, uma análise exaustiva. A verdade é que demoro quase três horas a fazer uma análise, normalmente a escrever e a tomar notas e isso..."
		b) Monitorização	Quando os participantes referem a utilização de estratégias, durante a realização da tarefa, que permitem acompanhar o progresso da sua execução	"Não é fácil conciliar tudo. Estar a olhar, a pensar e a agir. Acho que é das capacidades mais difíceis de ter, que é pensar em três coisas completamente diferentes ao mesmo tempo e, mesmo assim, reagir bem a todas. Fazer um combate perfeito é muito difícil."
		c) Avaliação	Quando os participantes referem a utilização de estratégias, após a realização da tarefa, que permitem verificar o seu processo de realização e os resultados conseguidos	"Às vezes até parece que fiz um bom trabalho, que o trabalho estava bem feito, e até estava bem, cometi um erro ou outro que me fez perder, mas até correu bem. E às vezes esse descargo de consciência é feito através do vídeo. Uma pessoa sabe ver o vídeo e sabe, não é julgar, mas... cometi aqui este erro mas o resto até nem estava mau. E é assim que se melhora, eu acho."
		d) Reflexão	Quando os participantes referem a "transformação" de conhecimentos de experiências passadas em acções futuras e a definição de novos objectivos (baseada na análise de "pontos fortes e pontos fracos")	"Quando corre bem já nem penso mais no assunto, está feito. Quando corre mal tento perceber onde não me preparei tão bem e quais os pontos em que tenho de me focar para que na próxima vez corra melhor."
	5.2.3. Motivações Quando os participantes referem a importância da motivação e do comprometimento com o domínio de realização	a) Aproximação aos outros	Quando referem a formulação de objectivos em comparação com os outros	"Gosto muito, muito de ganhar. Gosto de ser a melhor."
		b) Aproximação ao próprio	Quando referem a formulação de objectivos em relação a rendimentos passados	"Mas acho que nós queremos sempre mais. Depois de ter um bom resultado não queremos um resultado pior do que aquele, queremos que seja pelo menos igual ou melhor e, se calhar, aí há um bocadinho de pressão de nós próprios e não das outras pessoas que estão envolvidas.

				Se calhar também digo isto porque compito sozinha, não é?"
		c) Aproximação tarefa	Quando referem a formulação de objectivos em relação à realização da tarefa	"Acho que o meu objectivo a nível académico é evoluir ao nível de eu ter a noção dos conceitos, ou de como se faz a melhor arquitectura. Perceber como aquilo se faz, perceber mesmo daquilo."
		d) Comprometimento com a actividade	Quando referem a importância do seu comprometimento com o domínio de realização	"Se entendermos por profissional o facto de eu ter um compromisso de ir treinar todos os dias, de procurar manter uma alimentação adequada, de ter os cuidados que um atleta tem, aí sim. Apesar de eu muitas vezes já sentir uma coisa que nunca tinha sentido noutros tempos que é se calhar estar em casa e com este frio não me apetecer muito ir treinar. Mas vou sempre treinar, nunca fico em casa, apesar de haver aquela reticência inicial de me levantar para ir, mas acabo por ir sempre. Tenho um compromisso, não sou profissional mas tenho o compromisso com o rendimento."
		e) Desmotivação	Quando referem momentos de falta de motivação ao longo dos eu percurso	"No segundo e terceiro ano foram mais complicados, pensei mesmo em desistir do curso porque não estava a ter os resultados que queria, estava-me a custar a passar a algumas disciplinas e se calhar não estava a gostar assim tanto quanto isso. Mas depois foi um bocadinho de "vou desistir do curso. Mas vou ficar só com o décimo segundo? Ou vou para outro curso? Mas não há mais nada, por isso estás bem, acaba este"."
	5.2.4. Persistência			"Porque eu consigo as coisas com trabalho, não por ser sobredotada ou ter um QI fora do vulgar, portanto eu precisava mesmo das horas todas para poder estudar e para me poder superar."

5.3. Processos mentais associados ao desempenho (antes, durante e após a realização)	5.3.1. Desempenho – " como realizo" Quando os participantes referem características ou processos utilizados na realização em momentos importantes de avaliação	a) Atenção e concentração	Quando referem a importância da atenção ou concentração no seu desempenho	"Eu quando estou mesmo concentrado, quando estou a defender muito bem, eu não me lembro de nada. Às vezes parece que estou fechado numa bola, sabes?"
		b) Controlo da tarefa	Quando referem a importância do controlo da tarefa no seu desempenho	"Não é por saber que um jogador remata para ali que eu vou antes de ele rematar, porque se ele está a ver ele vai mudar o remate. Tenho de o obrigar a rematar para ali, tenho de dar assim um engodo "eu sei que vais rematar para ali, então remata... e tau"."
		c) Antecipação	Quando referem a importância da antecipação no seu desempenho	"Tipo, fazer uma coisa porque sei que aquilo pode funcionar mas depois ter uma resposta para o caso de me darem um contra naquilo. Tipo, enquanto faço, eles dão-me um contra, tentam-me anular isto e eu ter resposta para anular isso... mas são coisas que me saem-me. Às vezes, no gozo, digo que tenho "chiliques", eu faço a técnica e ao mesmo tempo que ele faz eu já tenho outra resposta."
		d) Tentar sempre	Quando referem que, em momentos de desempenho, tentam sempre realizar a tarefa	"Então se estiver segura na matéria consigo analisar as respostas e fazer opções, mesmo se estiver na dúvida eu arrisco sempre. Mesmo sendo a descontar eu arrisco. Quando estou muito em dúvida arrisco na mesma, mesmo não tendo cem por cento de certeza"
		e) Raciocínio	Quando referem a importância do raciocino no seu desempenho	" [alguma questão que não saiba] Deixo para o fim, pode ser que com o desenvolvimento do teste algumas ideias surjam, que seja capaz de desenvolver algum raciocino. Isto é como o organismo e praticar desporto, no início é preciso aquecer, custa mais fazer um remate porque o corpo não está bem activo. E com o desenrolar das questões o cérebro fica mais estimulado e pode ser que no final me surja alguma forma de conseguir resolver a questão."

		f) *Flow*	Quando referem momentos de *flow* no seu desempenho	"E das percepções que eu posso ter de melhor sensação de toda a minha carreira foi de ter aquela sensação de inferioridade relativamente ao oponente, ter medo, e depois sentir-me completamente livre e só focado em mim, sem me preocupar com o que estava do lado de lá. Momentos até de grandeza quando os adversários eram até vice-campeões olímpicos. Ou seja, este estado de superação."
		g) Superstições	Quando referem que têm superstições	"Já tive uma superstição que era que sempre que ia a uma prova tinha de levar uma peça de roupa nova. Não sei porquê, podia ser um par de meias, podia ser um calção, mas tinha de levar qualquer coisa nova. Porque, por coincidência, claro que foi coincidência, sempre que levava uma coisa nova ganhava. Depois comecei a pensar que não ia levar e perdi e sempre que levava ganhava e decidi nunca mais levar nada novo. Depois esqueci um bocadinho, depois perdi um dia e pensei "não tenho nada novo, para a próxima tenho de levar" e ganhei, "raios parta"."
		h) Estado mental adequado	Quando referem a necessidade de um estado mental adequado para momentos de realização, embora não o consigam descrever	"Eu digo muitas vezes que no andebol, num jogo e isso, oitenta por cento são aspectos mentais e vinte por cento é capacidade física. Porque muitas vezes nós podemos estar muito bem fisicamente mas se mentalmente não estivermos bem não vamos dar nada no jogo. Se mentalmente estivermos bem, mesmo que fisicamente não estejamos bem, conseguimos ter sucesso."
		i) Confiança	Quando referem a importância da confiança em momentos de desempenho	"Ou seja, é um padrão, eu tenho o primeiro combate calminho, talvez também para me adaptar à distância a que estamos um do outro, como é que ele combate e depois no segundo

				parece que já fico habituado e depois já estou... pronto, aquilo já não é uma novidade para mim e então já tenho mais confiança para atacar."
		j) Inteligência	Quando referem que são inteligentes	"Depois o facto de estar à frente na minha categoria a nível europeu e isso, é diferente, é do tipo de combate, do tipo de mentalidade, agora não te sei dizer... não te sei dizer a razão... ter raça, sei lá... não chegar lá e ficar com receio de ir ao choque, não sei... digamos que sou mais inteligente"
		k) Eficácia	Quando referem que são eficazes	"É assim, o pessoal pergunta-me muitas vezes isso porque diz que é uma carga de trabalho muito grande e depois eles estão sempre a trabalhar [...] acho que o pessoal, os colegas de arquitectura, stressam mais com aquilo porque nós, quando começamos a trabalhar, aquilo é rápido. Tipo, stressam muito com as entregas e eu falo com ele [colga de curso, também atleta federado] e nós chegamos a casa e começamos a trabalhar e conseguimos resolver o projecto em menos tempo e conseguimos fazer a entrega na mesma."
		l) Emotividade	Quando referem que são emotivos durante o desempenho	" Eu diferenciava-me muito do resto do pessoal porque era mesmo emotivo, era muito guerreiro, muita porrada, não havia a li muito pensamento. Aquilo, para mim, era porrada, não era um combate. Acho que isso ainda está em mim, de vez em quando sei quando solto-o no combate... não havia ali muita cabeça."
		m) Distrair com os próprios pensamentos	Quando referem que os seus próprios pensamentos são fontes de distracção	"Nos últimos quinhentos metros, se venho à frente, eu só quero que a prova acabe. Começo um bocado a pensar " e se eu faço isto mal? e se eu faço isto mal? E se me acontece isto e eu fico em segundo? Calma, concentra-te"."

		n) Memória	Quando referem a importância da memória	"Num combate, uma pessoa tentou fazer uma técnica no primeiro round, que até pode ser a que ele faz melhor, se eu conseguir memorizar essa técnica sei que quando ele tiver a perder vai usar aquilo de certeza. Durante o combate até pode estar a tentar fazer outro tipo de coisas, mas no último round, principalmente se estiver a perder, ele vai usar aquilo e não vai usar só uma vez, vai usar três, quatro, até conseguir marcar ponto, até conseguir dar a volta por cima. Se eu me conseguir lembrar disso eu vou estar melhor."
	5.3.2. Emoções Quando os participantes referem respostas emocionais específicas de um desempenho	a) Tristeza	Quando referem momentos de tristeza	"Quando erro eu fico mesmo triste, é porque não segui à risca o que planeei."
		b) Stress/Ansiedade	Quando referem estados de stress ou ansiedade	"Mas normalmente quando erro, esse erro vem por nervosismo, porque estou demasiado nervoso para o jogo, ou não estou focado no jogo ou passou-se alguma coisa, às vezes, e não consegui abstrair."
		c) Alegria	Quando referem estados de alegria	"Era uma coisa que nós achávamos que lutamos esse ano todo porque achávamos que íamos mesmo conseguir ser campeãs, foi... é indescritível. É uma alegria imensa, era a primeira vez que estávamos a sentir aquilo, foi muito agradável."
		d) Frustração	Quando referem estados de frustração	"Essa é, se calhar, a parte frustrante de chegar a um exame e pensar que se tivesse tido mais dois ou três dias como os meus colegas para estudar se calhar também acharia mais fácil do que aquilo que foi."
		e) Divertimento	Quando referem estados de divertimento	"Dentro daquele concentrado-divertido. Temos de levar as coisas também divertidas se não torna-se enfadonho fazer sempre a mesma coisa. Faço por os treinos serem divertidos."

		f) Impotência	Quando referem estados de impotência	"São sentimentos sempre muito conflituosos porque por um lado é óbvio que quero o bem da selecção nacional, eu gosto de as ver ganhar, mas eu fui incapaz de seguir um jogo do inico ao fim da selecção porque a vontade de lá estar e querer ajudar é tanta que nós estamos a ver aquilo em directo e sofremos ainda mais do que elas porque somos impotentes. E o sentimento de impotência é das piores coisas que posso sentir, é não poder fazer nada e não ter responsabilidade nenhuma naquilo que nos acontece."
		g) Agressividade	Quando referem estados de agressividade	"Eu acho que sou uma pessoa muito exigente comigo própria, e quando as coisas não me estão a correr bem, ou como eu perspectivava que elas corressem, acho que extravaso ainda mais a minha agressividade em termos defensivos."
		h) Desilusão	Quando referem estados de desilusão	"Eu quando stresso fico desiludida comigo, porque já jurei a mim mesma que não vale a pena. Eu já sei que sob pressão não rendo. Eu rendi nesse exame porque eles repetiram perguntas de outros anos. Porque... Eu nunca me tinha sentido tão insegura na universidade como para esse exame. Ou seja, voltei a ver aquilo que eu já sabia sobre mim própria. Pôr demasiada pressão em mim não resulta. Se stressar muito já sei que não vou render."
		i) Irritação	Quando referem estados de irritação	"Acho que o futsal trás ao de cima a Inês mais temperamental e primitiva. E é por isso que sou uma jogadora mais agressiva e tudo isso porque acho que faz mesmo parte do meu feitio. Eu raramente me irrito, mas se me subir muito a mostarda ao nariz eu fico cega e fico ali cinco ou dez minutos em que fico mesmo irritada e

				não é nada bonito de ser ver. Não que alguma vez tenha feita algo de mal dentro de campo, mas sinto que tenho as emoções muito mais à flor da pele. É muito mais a Inês animalesca ou a Inês mais primitiva."
		j) Empatia/Compaixão	Quando referem estados de empatia ou compaixão	"nós temos aqui muitos programas de voluntariado, nacional e internacional, e é algo para o qual olho com mais vontade de participar e tudo e é algo que acho que... a solidariedade, a empatia, a compaixão são coisas que se calhar não faziam muito sentido para mim e cada vez mais fazem sentido neste curso. Sou mais humana, mas nem por isso menos racional."
		k) Medo	Quando referem estados de medo	"Na selecção eu entrava a jogar cheia de medo, demasiada pressão, medo de errar. Eu queria que corresse tudo bem mas com uma pressão tamanha que eu jogava com medo."
		l) Pânico	Quando referem estados de pânico	"No primeiro nacional em que fui campeã nacional estava em pânico. Para aí um mês antes já estava em pânico e pensava "mas se ficares em segundo não vem nenhum mal ao mundo, tens é de fazer uma boa prova"."
		m) Activação	Quando referem estados de activação	"Obviamente que é diferente, até pelo teu estado de atenção e de ansiedade, que não é bem ansiedade. Parece que é uma ansiedade para activar, é diferente. Aquela coisa de estar a aquecer e parece que bola até foge. Aquela ansiedade mas que eu não considero que me prejudique em termos de rendimento. Parece que é uma activação para efectivamente quando começo a jogar estar só focada naquilo."
	5.3.3. Cognições	a) Percepção de desafio	Quando referem estados de percepção de desafio em momentos de realização	"A pressão desportiva é algo de que eu gosto muito. O que mais gosto são os jogos mais exigentes."

	Quando referem pensamentos, preocupações ou "estados mentais" referentes ao seu rendimento	b) Descontração	Quando referem estados de descontração em momentos de realização	"Mas é um estado em que me sinto bem, não me sinto preocupado com o outro, estou concentrado em mim, sei o que é que tenho de fazer, sei o que vou fazer e estou descontraído. Não estou nem muito concentrado nem muito relaxado, nem preocupado."
		c) Força mental	Quando referem a força mental em momentos de realização	"Eu acho que dentro de algumas coisas que se calhar não me ajudam tanto no taekwondo, eu sou muito forte mentalmente."
		d) Insegurança	Quando referem insegurança em momentos de avaliação	"Para fazer uma comunicação, ou apresentar qualquer coisa, eu tenho de me preparar da melhor maneira possível e que eu sei. Leio tudo o que consigo até ao momento de fazer aquela apresentação, mas sinto-me sempre insegura daquilo que vou fazer."
		e) Consciência e preocupação com o futuro	Quando referem a sua preocupação com o futuro e a sua influência no seu percurso	"A vida de jogador de andebol antigamente se fosse bom jogador, podia conseguir depois viver de alguns rendimentos. Hoje em dia não. Hoje em dia, os melhores jogadores de andebol, quando acabarem de jogar não têm rendimentos... têm rendimentos para dois ou três anos, não têm rendimentos para mais nada. E mesmo esses jogadores... eu tenho trinta anos e já fui oito vezes campeão nacional, eu tenho de estar sempre a pensar no futuro, no meu dia de amanhã. E como é que estes miúdos que nunca ganharam nada, nunca fizeram nada em prol do andebol podem só viver do andebol?"
		f) Modelagem	Quando referem estratégias de modelagem para melhorar o seu desempenho	"Se eu vir alguém que faz uma coisa bem e que eu acho que se adequa ao meu jogo eu vou para casa e trabalho isso. E até consigo ver, imaginar alguém a filmar de fora e eu a fazer igual a essa pessoa. Mas muitas vezes isso já me aconteceu."

		g) Saturação	Quando referem saturação em relação a uma actividade	"Às vezes temos uma carga de treino muito grande... cada treino são duas horas... e depois às vezes começa a ser saturante. Às vezes vimos a treinos e só vimos aqui jogar uma hora e meia futebol e outras só alongamentos e eu estar ali a fazer passes, estás a ver? E eu faço aquela viagem toda para vir aqui fazer isso, e depois volto para casa ou para as aulas, e às vezes dá-me mesmo vontade de não vir ao treino, mas pronto..."
	5.4. Percepção de pressão	a) Próprio	Quando se identificam com a principal fonte de pressão para bons desempenhos	"Aquilo que eu faço é por mim, porque gosto. A pressão, a única pressão que sinto é a de querer chegar sempre mais longe e de querer ser o melhor possível, não sinto a parte de "se eu perder alguém vai ficar chateado ali atras" porque eu sei que dou sempre o meu melhor, e ninguém pode julgar e dizer que eu não fiz o melhor para estar ali."
		b) Pais	Quando identificam nos pais uma fonte de pressão para bons desempenhos	"Nos primeiros dois anos se calhar sim, porque eu faltava muito às aulas para ir treinar e eles [pais] não achavam grande piada. E aí sim, aí eles perguntavam "tens ido às aulas, nunca te vemos nas aulas, só te vemos a ir ao remo"."
		c) Treinador	Quando identificam no treinador uma fonte de pressão para bons desempenhos	"Pressões do meu treinador, por exemplo, para subir um bocadinho ou ficar fisicamente melhor nos treinos, eu penso para mim própria "hey, ó prof, não está a dar,.. Eu estou a tentar e não estou a conseguir" eu penso para mim e tento não ceder a pressões externas. Mas a única pressão externa, se a tiver, é do meu treinador."
		d) Professores	Quando identificam nos professores uma fonte de pressão para bons desempenhos	"Claro que nós também sentimos a pressão dos outros sofrerem. Tipo, vejo muito outros colegas apanharem na cabeça dos professores, os próprios professores chamarem outros professores para se rirem daquele projecto,

				daqueles trabalhos... nós olhamos para aquilo e pensamos "vou eu falar com o professor a seguir isto deve ser um bocadinho engraçado, então". Estamos a trabalhar na sala e o colega ao lado está a falar com o professor, e o professor ri-se e tal... é um bocado chunga, gente a chorar e tudo."
		e) Estrutura	Quando identificam a estrutura onde se inserem como uma fonte de pressão para bons desempenhos	"Quando na fase do play-off empatamos aqui com o — e depois tínhamos de ganhar obrigatoriamente em — e toda gente estava com medo, e essa semana apesar das pessoas não falarem, sentia-se muita pressão em cima de nós. Eu por acaso senti muita pressão..."
		f) Social/pares	Quando identificam a pressão social para bons desempenhos	"Só se voltasse a fazer recurso, só que eu às vezes penso demais na opinião das outras pessoas, e não devia pensar. Muitas vezes penso no que as outras pessoas pensam de mim... se pensam bem, ou não... Imagina, "ele tirou 19,2 e ainda vai fazer recurso?" ou "tirou 17,4 e vai fazer recurso?". Estás a ver? Eu tirei das melhores notas, a melhor foi da minha colega... o que é que os outros vão pensar? Que vou fazer recurso para gozar com eles? E depois, o que é engraçado, é que nós tiramos dezanove e a outra nota a seguir é um quinze. Estas perceber? "O que é que ele vem aqui fazer? vem gozar connosco?". A contabilidade não fiz melhoria mesmo por causa desta situação."
5.4. Prática / Treino – " como me preparo" Quando os participantes referem características ou processos utilizados na	5.4.1. Preparação física		Quando descrevem a sua preparação física para momentos importantes de avaliação	"Basicamente nós treinamos todos os dias e os treinos uma semana, uma semana e meia antes das grandes competições o plano começa a encurtar e começa a ser menos tempo e menos carga para recuperar."
	5.4.2. Preparação mental		Quando descrevem a sua preparação mental para momentos importantes de avaliação	"Aquilo que tento fazer mas que é muito difícil é tentar retirar os rótulos às competições [...] Um

preparação de momentos importantes de avaliação				campeonato do mundo não deixa de ser mais uma prova. As pessoas que encontro no campeonato do mundo já as encontrei nos outros Opens todos. Ok, aquilo é o campeonato do mundo e toda a gente se preparou o melhor possível para estar ali, mas não deixam de ser as mesmas pessoas que estavam nos outros torneios, embora isso seja muito difícil de fazer. Mas sempre tive os meus melhores resultados quando estava completamente sem pressão."
	5.4.3. Outras		Quando descrevem outras formas de preparação para momentos importantes de avaliação	"Também estudo em grupo porque estudar em grupo ajuda. Em grupo com uma amiga, mais do que isso não. Mas, se falarmos sobre a matéria e tirarmos dúvidas ajuda muito. Tenho uma amiga que estuda como eu e estudamos as duas juntas e de facto quando estudamos juntas e tiramos dúvidas uma à outra tiramos as duas boa nota."
5.5. Outras	5.5.1. Características físicas		Quando referem que as suas características físicas são influentes no seu percurso dentro do domínio	"Basicamente escolhi o voleibol porque comecei a gostar da equipa e divertia-me, e depois como era alta a professora – viu que eu tinha algum potencial e basicamente pegou em mim."
	5.5.2. Mérito pessoal		Quando referem o seu mérito pessoal nos resultados alcançados	"Porque eu consigo as coisas com trabalho, não por ser sobredotada ou ter um QI fora do vulgar, portanto eu precisava mesmo das horas todas para poder estudar e para me poder superar"
	5.5.3. Experiência no domínio		Quando referem o impacto da sua experiência nos resultados alcançados	"No futsal é igual, já sabemos o que está a acontecer e o que eu tenho de fazer. A experiência ajuda bastante e já não é preciso tanto desgaste físico."
	5.5.4. Expectativas de futuro		Quando referem a influência das suas expectativas para o futuro nas decisões tomadas no respectivo domínio de realização	"E depois... até ao meu nono ano joguei sempre no mesmo clube, depois deixei onde estava e fui para um clube que ficava mais afastado de minha casa, mas que era um clube que tinha séniores e que tinha outras possibilidades para

				eu competir, porque eu já via aquilo... na altura se calhar já começava a ver como uma possibilidade, eu se calhar gostava de fazer isto da minha vida."

6. GESTÃO DAS EXIGÊNCIAS ENTRE OS DOIS DOMÍNIOS DE REALIZAÇÃO

Estratégias utilizadas pelo participante para conseguir lidar com as exigências dos dois domínios de realização

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
6.1. Rotinas/ Estratégias diárias Quando os participantes descrevem aspectos importantes das suas rotinas diárias	6.1.1. Prioridade ao desporto		Quando referem que dão prioridade ao domínio desportivo, face ao domínio académico	"Agora que penso e faço uma análise, as minhas opções seriam sempre em benefício do andebol. Acho que quando é para decidir nem penso muitas vezes, é por aquilo que me leva mais [o andebol]..."
	6.1.2. Prioridade à universidade		Quando referem que dão prioridade ao domínio académico, face ao domínio desportivo	"A minha prioridade definitivamente agora são os estudos. Se eu tiver de faltar a um treino para estudar, vou faltar."
	6.1.3. Importância da organização		Quando referem a importância de serem organizados nas suas rotinas	"... acho que sempre consegui conciliar. Acho que sempre fui muito organizada no sentido de que quando eu tinha de estudar... sabia que no meu dia, se terminava às quatro e eu tinha de treinar às seis, se tinha de estudar era naquele tempo. E se eu sabia que em duas semanas ia ter um teste e não ia ter tempo até lá eu tinha de aproveitar aqueles dias para estudar. Se no fim-de-semana ia ter jogo sábado e domingo não ia conseguir estudar. Portanto, tinha de arranjar outros momentos para conseguir estudar. Acho que nisso sempre fui extremamente organizada."
	6.1.4. Importância do descanso		Quando referem a importância do descanso nas suas rotinas	"Porque às vezes tenho um tempo livre, mas aquele tempo livre não é para sair ou assim... é para aproveitar para descansar, para repor energias. Para mim descansar é ficar em casa e não fazer mesmo nada, ver televisão..."

	6.1.5. Importância do lazer		Quando referem a importância de realizarem actividades de lazer nas suas rotinas	"Praticar golfe é extremamente bom para relaxar, vemos outras paisagens. Ver boas paisagens acho que faz bem ao cérebro e relaxa imenso. Estar no golfe a conversar entre uma tacada e outra temos tempo para conversar e ver a paisagem..."
	6.1.6. Faltar a aulas		Quando referem que faltam às aulas para assegurarem compromissos desportivos	"Outra estratégia era faltar a algumas aulas que achava que não havia necessidade de estar na aula por que tinha a noção de que a passagem dos conteúdos não era feita da melhor forma, ou poderia estudar aquela matéria mais teórica em casa. Faltava a essas aulas para poder rentabilizar o meu tempo. Faltar às aulas era às vezes uma solução para poder rentabilizar o tempo. "
	6.1.7. Faltar a treinos		Quando referem que faltam aos treinos para assegurarem compromissos académicos	"Nos primeiros anos de universidade sentia que tinha mais tempo para consolidar a matéria em casa. Agora também começamos no hospital, a trabalhar, a estagiar, começamos a estudar de tarde. Às vezes o tempo não é suficiente. Agora sinto isso. Mas... estou a conseguir lidar, não é? Antes não era preciso faltar a treinos, agora se for preciso faltar respiro fundo ligo ao meu treinador e digo "hoje não posso ir, tenho mesmo de estudar" e pronto."
	6.1.8. Faltar a competições		Quando referem que faltam a competições para assegurarem compromissos académicos	"Eu antes nunca faltava a nenhum jogo, sou sincera, nunca. Mas agora, nesta situação falto. Já no ano passado faltei a dois jogos, este ano já faltei pelo menos a dois, também... Mas já é uma opção definida desde o início porque se não... É o que eu estava a dizer, neste momento já começo a pensar em outras coisas, tenho outras preocupações e outras prioridades. "
	6.1.9. Aproveitar todos os momentos		Quando referem a importância de aproveitar ao máximo todos os momentos das suas vidas	"Por exemplo visitar México e Índia, China, Coreia... não só a viagem como conhecer os

				países, comidas... e isso tudo. E isso mais nenhum deles as há-de ter e eu tento aproveitar ao máximo as oportunidades porque sei que estão ali a substituir outras. “
6.2. Perdas e fraquezas/dificuldades Quando os participantes referem a sua percepção pessoal daquilo que perdem por seguir uma carreira dual, desportiva e académica	6.2.1. Vida pessoal		Quando os participantes referem que sentem dificuldades ou que perdem vida pessoal na gestão entre os dois domínios de realização	“Perco às vezes paciência e às vezes se calhar perco tempo que... não sei, não sei se vou chegar daqui a cinco anos e pensar que estou a ser mesmo burra por achar que isto me faria feliz e perdi tempo com amigos e família que não consigo recuperar, não é? Ou tempo para viajar, para conhecer não sei o quê, outros países... às vezes penso nisso, de que a vida é para ser aproveitada e às vezes não tenho tempo para aproveitar a vida como que queria.”
	6.2.2. Vida social e familiar		Quando os participantes referem que sentem dificuldades ou que perdem vida social ou familiar na gestão entre os dois domínios de realização	“A minha família, se calhar, também ficou um bocado prejudicada. Eu vejo a minha mãe a envelhecer e vejo os meus sobrinhos a crescer e o tempo que eu perdi por estar fora no desporto, e não acompanhei esse crescimento ou envelhecimento.”
	6.2.3. Rendimento		Quando os participantes referem que sentem dificuldades ou que perdem rendimento na gestão entre os dois domínios de realização	“O tempo! O tempo... eu tenho algumas cadeiras para trás e algumas delas deixei-as por não estar nas aulas. Foi estar duas semanas na Rússia e perder metade de uma cadeira. Estar duas semanas na Índia e perder uma cadeira inteira. No primeiro dia de aulas foi a apresentação, no dia seguinte vou para a Índia, venho e no dia a seguir foi aula de revisão. O que vou aprender? Nada.”
6.3. Ganhos e pontos fortes Quando os participantes referem a sua percepção pessoal daquilo que ganham por seguir uma	6.3.1. Competências de vida		Quando os participantes referem que sentem que ganham competências de vida por seguirem uma carreira dual	“Acho que o facto de me adaptar facilmente a diversas situações. Acho que um estudante-atleta consegue valorizar isso muito mais do que um atleta normal ou do que um estudante normal. E também em termos de organização, este tempo para isto, aquele tempo para

carreira dual, desportiva e académica				aquilo... Sou muito mais analítica em relação às coisas, o que é que eu consigo fazer, o que é que não consigo fazer. E dentro do que consigo fazer com que qualidade o consigo fazer. Acho que sou muito mais multitasking e de me adaptar a qualquer tipo de situação porque quer no desporto quer no curso vivo coisas diferente e ao mesmo tempo."
	6.3.2. Experiências de vida		Quando os participantes referem que sentem que ganham experiências de vida por seguirem uma carreira dual	"Foi aqui que eu trouxe as experiências de fora. Foi ir à Índia e ver situações muito precárias de vida, ir ao México e ver favelas... tudo isso faz-me pensar que estou aqui a queixar-me porque não vou sair quarta à noite, estourar dez euros à minha mãe e há aqui gente que nem dinheiro tem para comer. Faz-nos descer à terra e pensar que aquilo que eu tenho não é nada mau, tenho saúde, tenho o que comer, vestir, não tenho de me preocupar com isso..."
	6.3.3. Rendimento		Quando os participantes referem que sentem que ganham rendimento por seguirem uma carreira dual	"Pelo desporto que faço, um desporto cheio de valores, respeito e hierarquia... isso trouxe muitos benefícios para a escola."
	6.3.4. Amizades		Quando os participantes referem que sentem que ganham amizades por seguirem uma carreira dual	"Ganhei muitos amigos. Acho que tenho uma família ali dentro do taekwondo, a minha segunda família. Costumo dizer que o meu treinador é o meu segundo pai porque passo tanto ou mais tempo com ele do que com o meu pai. E ele ensinou-me muito, também sobre a vida. Passei grandes momentos com ele e com os meus amigos. Por aqueles amigos eu punha qualquer parte do corpo no fogo, já não é só a mão, porque estão comigo desde os seis, sete anos. Aqueles são amigos para vida."
	6.3.5. Contactos		Quando os participantes referem que sentem que ganham contactos para o futuro por seguirem uma carreira dual	"Ajudou-me nos contactos e foi uma janela de oportunidade para ter o meu emprego porque, felizmente, fui convidada para ficar a trabalhar

				nos SASUM, na parte desportiva, no departamento de deporto. Por isso, a mim, só me beneficiou."
	6.3.6. Alegrias		Quando os participantes referem que sentem que ganham a possibilidade de fazerem algo que gostam, e as alegrias associadas, por seguirem uma carreira dual	"Ganho a alegria de poder fazer um desporto de que eu gosto muito e isso é incomparável. Dentro de campo, só quem viveu aquelas emoções... eu acho que se deixasse o futsal para mim seria uma tristeza, se estou lá é porque supostamente me dá alegrias. Aí ganho. A abdicar de alguma coisa vai ser sempre do futsal... a minha vida futura vai ser baseada na medicina, não vai ser no futsal e por isso é que tenho de me lembrar todos os dias dos motivos pelos quais eu jogo, das alegrias. Os motivos pelos quais eu estudo são claro, é porque eu quero ser médica, porque é isso que me vai deixar realizada profissionalmente e que me vai fazer feliz. E os motivos pelos quais eu jogo futsal têm de ser relembrados. Se algum dia tiver de abdicar de alguma coisa é disso que vou abdicar e por enquanto o futsal ainda me dá alegrias. É verdade que quando eu me lesionei no joelho e puseram em causa a hipótese de ter de ser operada eu questionei-me muito... mas o futsal ainda me faz ganhar muita coisa, ainda tenho muitas alegrias. E é por isso que continuo a ser estudante atleta e é isso que eu ganho."

7. TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS

Estratégias ou competências psicológicas que são aplicadas, com sucesso, em outros domínios de realização

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
7.1. Competência (Weiss, et al., 2014)	7.1.1. Regulação de emoções		Capacidade de manter a calma em situações desafiadoras ou stressantes, controlando as emoções através da reflexão sobre desempenhos	"Acho que o desporto me ajudou a não ficar nervosa para os exames e, pronto, isso ajuda muito."

Quando identificam as competências que são transferidas entre domínios de realização			passados, relaxamento, ficar focado, persistir, ficar positivo, e procurando a ajuda de outros	
	7.1.2. Formular objectivos		Capacidade de formular objectivos alcançáveis, importantes, positivos, específicos, controláveis, planeados passo a passo e revistos sempre que necessário	"E o lutar em prol de um objectivo desenvolvi muito no desporto, e depois consegui trazer também para o estudo."
	7.1.3. Lidar com desafios		Capacidade para lidar com os problemas encontrados ao tentar alcançar um objetivo	"Acima de tudo a capacidade de persistência e de ambição que eu acho que desenvolvi muito com o desporto."
	7.1.4. Competências de gestão e organização		Capacidade de manter a sua vida e tarefas organizadas e de gerir o tempo e as exigências com sucesso	"Sim, conciliar horários. Eu acho que a maior parte das pessoas não entende como é que eu tenho tanto tempo para tanta coisa. Às vezes quando conto aos meus colegas que treino todos os dias eles ficam "ah, como? Como é que tu consegues?"."
7.2. Domínio/ Especificidade de origem Quando identificam o domínio de origem das competências que são utilizadas, com sucesso, em outros domínios de realização	7.2.1. Desportivo		Quando identificam o contexto desportivo como sendo o contexto onde desenvolveram competências transferíveis	"Eu acho que o que consegui transpor do andebol para a universidade foi a minha competitividade e o tentar ser o melhor. Por isso que tento sempre tirar as melhores notas. Quando eu faço alguma coisa tenho de ser o melhor. Talvez é o ser atleta, o ser competitivo, ser melhor do que os outros. Eu não consigo entrar numa coisa e fazer por fazer, e não ser para ganhar."
	7.2.2. Académico		Quando identificam o contexto académico como sendo o contexto onde desenvolveram competências transferíveis	"Desde que sou pequena que os meus pais me dizem sempre isso "Enquanto estudares isso é o teu trabalho e tu tens de ser a melhor que conseguires no teu trabalho". E aquilo que eu pensava para o estudo pensava para o futsal, enquanto jogar futsal quero jogar ao mais alto nível."
	7.2.3. Familiar		Quando identificam o contexto familiar como sendo o contexto onde desenvolveram competências transferíveis	"Se eu orientar a minha vida de acordo com os valores que os meus pais me deram, se orientei assim o taekwondo e correu bem, fixe. Se na

				minha carreira de taekwondo aprendi novos valores e juntei aos dos meus pais e consegui continuar a prosperar e atingi níveis que, se calhar, eram impensáveis quando era mais novo é porque as coisas correram bem. Se eu os aplicar às outras bases, ou outros grupos da minha vida, as coisas vão correr bem. É assim que as coisas funcionam... Em equipa que ganha não se mexe."
	7.2.4. Lazer		Quando identificam o contexto de lazer como sendo o contexto onde desenvolveram competências transferíveis	"Naquelas situações mais conflituosas ser capaz de manter a calma, acho que consigo fazer essa transferência do golfe aprender a ter a calma no desporto. Um desporto de classe alta, não é?, onde é preciso manter a calma, pouca emotividade, e então tentar transportar isso para a minha área específica. Sinto que ajudou bastante, da mesma forma que o bilhar, a estratégia, o ter que um rival só, ser uma coisa mais individual, um duelo mais individual, fazia-me ter na minha modalidade... ficava enervada quando alguém passava por mim. Tornava os duelos individuais mais renhidos ainda, o que era extremamente bom para evoluir no colectivo, na equipa."

8. PERCEPÇÕES PESSOAIS DE EXCELÊNCIA

Percepções pessoais sobre a excelência e o seu alcance, e o seu reconhecimento como um estudante-atleta universitário de excelência

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
8.1. Percepção de excelência pessoal e características que o diferenciam dos restantes			Quando os participantes referem que se se percepcionam como estudantes/atletas de excelência ou quando identificam as suas características pessoais que os distinguem dos restantes pares	"O trabalho é o segredo, em qualquer profissão, se trabalharmos, se dermos sempre o nosso melhor, vamos ser os melhores, nem que seja para nós próprios. Eu trabalho dia após dia e tento rodear-me das melhores pessoas, fazer os

				sacrifícios diários para poder dar o meu melhor e fazer o que tanto gosto."
8.2. Ingredientes identificadores para a excelência Quando os participantes referem que consideram que são reconhecidos como excelentes (engloba o reconhecimento externo) e quais as características que identificam como necessárias para atingir rendimentos superiores	8.2.1. Factores mentais		Quando identificam factores mentais como ingredientes identificadores de excelência	"Querer é sem dúvida muito importante. Além do querer, estar disposto a fazer sacrifícios e... aprender. Quem aprende mais rápido ganha, seja onde for."
	8.2.2. Factores físicos		Quando identificam factores físicos como ingredientes identificadores de excelência	"O organismo, a predisposição física, o próprio corpo, como ele é feito, isso é muito importante. Por exemplo, eu tenho retroversão da bacia, o rabo para fora, empinado, e isso é característico de atletas potentes, como o Hulk, o próprio Cristiano Ronaldo, são atletas mais explosivos. Isso é algo que eu já tinha e depois também potenciei muito."
	8.2.3. Factores de treino		Quando identificam factores de treino como ingredientes identificadores de excelência	"Trabalho, sem dúvida. A seguir à sorte vem o trabalho. Ou mutuamente com a sorte vem o trabalho. O trabalho e a inteligência de saber em que é que somos bons e em que é que somos maus. E sermos humildes ao ponto corrigir aquilo em que somos maus e sem nunca deixar de aperfeiçoar aquilo em que somos bons. E acho que essa determinação e essa exigência tem de existir em qualquer ramo da nossa vida. Não nos contentarmos, às vezes, com aquilo que temos."
	8.2.4. Factores externos		Quando identificam factores externos como ingredientes identificadores de excelência	"Gostar do que faço. Ser mentalmente forte. E acho que é isso. E ter boas bases, boas fontes de apoio. Os meus pais, os meus treinadores e os meus amigos. Ajudam-me bastante. Acho que sem esses três grupos não conseguia."

9. PERCEPÇÃO DE EVOLUÇÃO PESSOAL

Referência à percepção de evolução pessoal quer mental quer de rendimento

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
9.1. Evolução de rendimento			Quando os participantes referem a percepção de evolução de rendimento ao longo do seu percurso	"Há momentos em que vejo os combates e penso que nunca na vida pensei em fazer aquilo."
9.2. Evolução de mentalidade			Quando os participantes referem a percepção de evolução de mentalidade ao longo do seu percurso	"Sempre fui muito lutadora e com grande espirito de sacrifício. Recordo-me de quando era mais nova, de que treinava imenso, era capaz de fazer trezentos abdominais por dia e ia correr e isso demonstrava o meu espirito de sacrifício. Mas, lá está, nessa altura não era bem realizado. O muito não significava bem. Era pouco dirigido. E neste momento continuo a ter o mesmo espirito de sacrifício, mas já sei o que faço. Portanto, acho que a experiência me tornou numa atleta mais capaz e mais forte."

10. PERSPECTIVAS DE FUTURO / CARREIRA DUAL

Aquilo que antecipa ser o seu futuro e suas ambições

Dimensão	Categoria	Sub-categoria	Codificação	Exemplo
10.1. Aposta na carreira desportiva			Quando os participantes referem uma aposta na carreira desportiva no futuro	"Até 2016 vai ser desporto, desporto, desporto."
10.2. Aposta na carreira académica			Quando os participantes referem uma aposta na carreira académica no futuro	"Para o ano estou no meu sexto ano, para o ano vai acabar o desporto. Não é o desporto de ir ao ginásio ou coisas assim, acho que faz bem fazer uma actividade. Mas o voleibol, a competição, vai acabar porque tenho o exame de especialidade, tenho o Harrisson's e não dá para conciliar, não dá mesmo. Este ano já me está a custar e nem sequer tenho o exame de

				especialidade, este ano já está a ser difícil para mim e sei que... mas é uma coisa natural."
10.3. Indecisão			Quando os participantes referem as suas incertezas para o futuro	"Acho que há dois caminhos muito possíveis de acontecer, que é eu deixar de jogar entretanto, no prazo de dois anos, como vejo... ou melhor, até acabar o doutoramento eu não quero deixar de jogar porque acho que é também uma forma de eu me libertar um pouco enquanto vou lá uma hora e meia... pronto, é uma forma de eu me libertar do stress do dia-a-dia, de eu estar enfiada o dia todo no gabinete. Depois ou vou deixar de jogar ou então, se não tiver nenhum trabalho cá, possivelmente tentarei lá fora algo relacionado com o andebol. Não estão definidos, são duas portas..."