

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**ANA FLÁVIA DE PAULA ROSADO**

**INFLUÊNCIA DO ESPORTE NO PROJETO DE VIDA DE  
ADOLESCENTES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**CAMPINAS**

**2024**

**ANA FLÁVIA DE PAULA ROSADO**

**INFLUÊNCIA DO ESPORTE NO PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM  
ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

**CAMPINAS**

**2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R788i	<p>Rosado, Ana Flávia de Paula</p> <p>Influência do Esporte no Projeto de Vida de Adolescentes: Um Estudo Exploratório / Ana Flávia de Paula Rosado. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>90 f.</p> <p>Orientador: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia. 2. Psicologia do Esporte. 3. Projeto de Vida - Adolescência. I. Dellazzana-Zanon, Letícia Lovato. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências da Vida. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia. III. Título.</p>
-------	--

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**ANA FLÁVIA DE PAULA ROSADO**

**INFLUÊNCIA DO ESPORTE NO PROJETO DE VIDA DE**  
**ADOLESCENTES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação defendida e aprovada em 27 de setembro de 2024 pela  
Comissão Examinadora



---

Prof. Dra. Leticia Lovato Dellazzana-Zanon  
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dra. Vera Engler Cury  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dr. Evandro Morais Peixoto  
Universidade São Francisco  
(USF)

Dedico esta dissertação aos meus pais,  
Reinaldo Luiz Bueno Rosado e Rosimar  
Borges de Paula Rosado, que nunca  
mediram esforços para me ajudar a  
realizar cada sonho que meu coração  
ousou sonhar.

## **Agradecimentos**

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus pais, Reinaldo Luiz Bueno Rosado e Rosimar Borges de Paula Rosado, e à minha irmã, Giovanna de Paula Rosado, por serem meu porto seguro e sempre estarem ao meu lado me apoiando, independente da distância física que por vezes nos separa,

À minha companheira Maria Luiza Ribeiro Silva, por acreditar tanto em mim, ser minha maior incentivadora e segurar minha mão em todas as aventuras da vida,

À minha orientadora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, que há tantos anos me ensina sobre pesquisa, mas principalmente por todo zelo e suporte para além dela,

Aos professores que aceitaram compor minha banca de qualificação e também de defesa Evandro Peixoto e Vera Cury, que se disponibilizaram e contribuíram tanto para amadurecer e melhorar o desenvolvimento minha pesquisa,

Aos meus queridos amigos, Arícia dos Santos Perlingeiro, Caroline de Fátima Francisco-Ritoni, Carlos Henrique Ferreira da Silva, Daiane Cruz Pimenta, Daniela Delmando de Freitas, Deborah Oliveira de Carvalho, Nathalia de Moreira e Gonçalves e Sabrina Cibelly Farias Silva, por estarem ao meu lado nos altos e baixos da vida, me incentivarem e darem todo apoio necessário para seguir em frente,

Gostaria de registrar um agradecimento especial à minha companheira Maria Luiza Ribeiro Silva e aos meus amigos Caroline de Fátima Francisco-Ritoni e Carlos Henrique Ferreira da Silva por terem dividido comigo tantas angústias e incertezas da jornada e, principalmente, por me lembrarem sempre de respirar e manter a calma,

Aos meus colegas de grupo de pesquisa por todas as trocas que tivemos,

Em especial Juliano Porto de Cerqueira Leite, Maria Júlia Scarparo, Pedro Dante Mendonça Zambrano e Samantha de Oliveira Souza, que caminharam lado a lado comigo pelas vivências da vida acadêmica,

A equipe de vôlei que me autorizou a realizar esta pesquisa,  
Às participantes do estudo que dividiram comigo seus projetos de vida,  
A todos e todas que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui,  
Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo  
financiamento e apoio a minha pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

“No momento em que estabelecemos metas e sonhos e criamos nossas próprias expectativas, somos capazes de surpreender.”

(Marta, 2022)

## Resumo

O projeto de vida é um conjunto de objetivos, definidos pelo indivíduo, significativos para o eu e para o mundo além do eu. A adolescência é uma fase central para a construção de projetos de vida, os quais podem motivar o desenvolvimento pró-social, contribuir para a escolha de comportamentos saudáveis na adolescência e ser um fator de resiliência. Alguns fatores de proteção que podem ser desenvolvidos e estimulados no contexto esportivo são planejamento de atividades e rotina, aquisição de competências cognitivas e sociais, vivência de experiências positivas fora do contexto familiar, construção da autoestima e desenvolvimento de habilidades para enfrentamento de situações diversas. O objetivo deste estudo foi compreender qual a influência da inserção no esporte de alto rendimento no desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes. Pretendeu-se: (a) investigar como a vivência cotidiana de adolescentes inseridas em um time de base de voleibol da região metropolitana de São Paulo auxilia no desenvolvimento e construção de seus projetos de vida; e (b) entender como essa vivência auxilia no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades socioemocionais das adolescentes em questão. Participaram do estudo nove adolescentes atletas que integravam a equipe sub-19 de um time de vôlei da região metropolitana de São Paulo. Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos e o Protocolo de Entrevista Semiestruturada sobre Esporte e Projeto de Vida para Adolescentes Atletas de Voleibol, elaborados para este estudo. As atletas foram entrevistadas individualmente, de forma presencial e on-line, e as entrevistas foram gravadas em áudio. Os dados foram analisados por meio de Análise Temática. Foi seguido o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)* para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa. Os resultados da Análise Temática permitiram a identificação de dois temas: Implicações do Esporte na Construção de Projetos de Vida e Habilidades Socioemocionais no Contexto do Esporte, nos quais foram contemplados aspectos diversos acerca dos projetos de vida das adolescentes e das diferentes categorias atribuídas às habilidades socioemocionais. Os resultados indicaram a centralidade do esporte para a construção de projetos de vida das adolescentes entrevistadas. Compreendeu-se, portanto, que a vivência cotidiana destas atletas na equipe da qual fazem parte as auxilia a estruturarem os planos que desenvolvem para suas vidas, independentemente de como o vôlei seja projetado por elas em seus futuros. Além disso, as relações interpessoais desenvolvidas no contexto esportivo se mostraram significativas para o aprimoramento de habilidades socioemocionais diversas, tais como autogestão, resiliência emocional, respeito e autoestima. Este estudo contribui para a Psicologia do Esporte por lançar luz ao papel do esporte no desenvolvimento de projetos de vida atletas adolescentes de alto rendimento. Espera-se que este estudo evidencie o impacto e favorecimento do contexto esportivo na construção de projetos de vida e auxilie a atuação de profissionais que atuem nesse contexto. Sugere-se que novos estudos sejam realizados com essa população, visando ampliar mais os conhecimentos acerca da temática.

Palavras-chave: Psicologia do Esporte, Projeto de Vida, Adolescência

## **Abstract**

Life purpose is a set of goals, defined by the individual, that are meaningful to the self and to the world beyond the self. Adolescence is a central phase for building life projects, which can motivate pro-social development, contribute to the choice of healthy behaviors in adolescence and be a factor of resilience. Some protective factors that can be developed and encouraged in the sporting context are planning activities and routine, acquiring cognitive and social skills, having positive experiences outside the family context, building self-esteem and developing skills to face different situations. The objective of this study was to understand the influence of participation in sport on the development of adolescents' life projects. The aim was to: (a) investigate how the daily experience of teenagers included in a volleyball team in the metropolitan region of São Paulo helps in the development and construction of their life projects; and (b) understand how this experience helps in the development and improvement of socio-emotional skills of the adolescents in question. Nine teenage athletes who were part of the under-19 team of a volleyball team in the metropolitan region of São Paulo participated in the study. The Sociodemographic Data Questionnaire and the Semi-Structured Interview Protocol on Sport and Life Project for Adolescent Volleyball Athletes, developed for this study, were used. The athletes were interviewed individually, in person and online, and the interviews were audio recorded. The data was analyzed using Thematic Analysis. The Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ) was followed to ensure the quality of qualitative research. The results of the Thematic Analysis allowed the identification of two themes: Implications of Sport in the Construction of Life Projects and Socio-emotional Skills in the Context of Sport, in which different aspects of the adolescents' life projects and the different categories attributed to socio-emotional skills were considered. The results indicated the centrality of sport in the construction of life projects for the adolescents interviewed. It was understood, therefore, that the daily experience of these athletes in the team they are part of helps them structure the plans they develop for their lives, regardless of how volleyball is projected by them in their futures. Furthermore, the interpersonal relationships developed in this sporting context proved to be significant for improving various socio-emotional skills, such as self-management, emotional resilience, respect and self-esteem. It is expected that this study will highlight the impact and favor of the sporting context in the construction of life projects and help the work of professionals who work in this context. It is suggested that new studies be carried out with this population, aiming to further expand knowledge on the subject.

Key-words: Sport Psychology, Purpose, Adolescence

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	10
<b>1. Introdução</b> .....	12
1.1 Psicologia do Esporte.....	12
1.2 Adolescência.....	16
1.3 Desenvolvimento Positivo de Jovens .....	18
1.4 Projeto de Vida .....	26
1.5 Justificativa e Objetivos.....	32
<b>2. Método</b> .....	33
2.1 Delineamento .....	33
2.2 Participantes.....	34
2.3 Instrumentos.....	36
2.4 Procedimentos e Coleta de Dados.....	36
2.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	37
2.6 Considerações Éticas .....	39
<b>3. Resultados e Discussão</b> .....	39
3.1 Análise Temática .....	39
3.2 Análise Temática I.....	39
3.3 Análise Temática II.....	45
3.4 Síntese dos Resultados e Discussão.....	54
<b>4. Considerações Finais</b> .....	62
<b>Referências</b> .....	66
<b>Anexos</b> .....	77
Anexo A.....	78
Anexo B.....	81
<b>Apêndices</b> .....	86
Apêndice A.....	87
Apêndice B.....	88

## **Apresentação**

O esporte surgiu na minha vida muito antes da Psicologia. Na verdade, o esporte talvez tenha sido uma das primeiras coisas que surgiu na minha vida. Venho de uma família que ama o esporte em sua totalidade. Desde muito nova acompanhei competições esportivas de diversas modalidades, mas o vôlei sempre teve uma posição especial. Acompanhei jogos presencialmente e pela televisão por anos, conheci atletas que foram e são meus ídolos, e vivi experiências incríveis com o esporte. Mas em todo esse tempo o esporte sempre pareceu muito distante da minha vivência profissional.

Durante a graduação ouvi muito pouco sobre a Psicologia do Esporte, o que fez com que ela não fosse algo com que eu me visse trabalhando no futuro. A graduação foi acontecendo e eu descobri a pesquisa, comecei a participar do grupo de estudos da Professora Doutora Letícia Lovato Dellazzana-Zanon quando ela se tornou minha professora nas disciplinas de Ética e Desenvolvimento Humano e fiz meu primeiro projeto de pesquisa na Iniciação Científica.

O período de Iniciação Científica me aproximou muito da temática do desenvolvimento e, em especial, de Projeto de Vida. Foi a partir dessa aproximação que encontrei e desenvolvi meu próprio projeto de vida profissional, pois entendi que a pesquisa era um caminho que eu desejava para minha carreira. Meu projeto de Iniciação Científica estava relacionado ao instrumento Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e gerou a publicação de um artigo científico (Dellazzana-Zanon et al., 2019).

Anos depois, a pandemia da Covid-19 me afastou da pesquisa quando, recém-formada, me direcionei profissionalmente para a área clínica, onde trabalhei durante meus anos iniciais como psicóloga. Em 2022 surgiu o processo seletivo de mestrado e foi quando vi a oportunidade de me redirecionar para a pesquisa, que eu tanto almejei

profissionalmente, associando-a a um velho interesse, o esporte. Recalculei a rota e me reencontrei com um Projeto de Vida antigo, atribuindo a ele novos sentidos e formas de concretização. Busquei uma maneira de unir duas das minhas maiores áreas de interesse na vida e, por ter contato com algumas atletas jovens que estavam iniciando suas carreiras em equipes adultas do voleibol, decidi que pesquisaria sobre a relação do esporte com o desenvolvimento de Projetos de Vida de adolescentes inseridas em contextos esportivos.

Ao longo do processo de mestrado tive inúmeras trocas com professores e colegas pesquisadores que contribuíram imensamente para o amadurecimento e melhoria do meu projeto de pesquisa e me auxiliaram a chegar até aqui. Esta dissertação é fruto de uma longa jornada de desenvolvimento pessoal, profissional e de reestruturação do meu próprio Projeto de Vida.

## 1. Introdução<sup>1</sup>

O presente estudo objetivou compreender a influência do esporte no desenvolvimento do Projeto de Vida de adolescentes. Apesar dos estudos sobre a influência do esporte para diminuição de comportamentos de risco e aumento dos pró-sociais, nota-se uma lacuna na literatura acerca do impacto da prática esportiva e do contexto competitivo para a elaboração de Projetos de Vida. Assim, esta pesquisa tem a intenção de trazer luz à temática proposta.

Serão discutidos assuntos que englobam aspectos do tema da pesquisa. Os tópicos apresentados serão a Psicologia do Esporte, Adolescência, Desenvolvimento Positivo de Jovens e Projeto de Vida. Por fim, a justificativa, os objetivos, o método e os resultados do estudo serão descritos.

### 1.1 Psicologia do Esporte

Ao longo do tempo, o esporte, fenômeno sócio-histórico-cultural, vem ganhando um espaço cada vez mais significativo na vida dos indivíduos, se transformando em uma atividade de grande repercussão na sociedade atual. Evidências desse crescimento, no Brasil, podem ser observadas com a alta expansão quantitativa do esporte no país. Nota-se um crescimento significativo no número de praticantes de diversas modalidades esportivas e de profissionais ocupando múltiplos espaços de trabalho relacionados ao esporte. Além disso, observa-se cada vez mais transmissões de eventos das mais diversas modalidades esportivas nos veículos midiáticos (Rodrigues & Scarparo, 2012).

Com a expansão do esporte em veículos midiáticos e com a globalização, a prática de esportes assume também uma forma de espetáculo (Gonzalez et al., 2019). Desse modo, o esporte passa a ser percebido como conjunto de práticas esportivas cotidianas, as quais podem se apresentar em diferentes níveis de intensidade,

---

<sup>1</sup> Esta dissertação seguiu as normas da 7ª edição da *American Psychological Association* (APA).

regularidade e intencionalidade, agregando sentido e valor para quem o pratica (PNUD, 2017).

Diante disto, o crescimento da Psicologia do Esporte como campo de intervenção e de área de conhecimento se dá na medida em que há um aumento da consciência sobre a necessidade de se compreender o funcionamento psíquico dos atletas e de integrar mente e corpo. Desse modo, cabe à Psicologia do Esporte maximizar o desenvolvimento e o rendimento de indivíduos inseridos nos contextos de esporte e exercícios físicos (Nakano, 2019).

A *American Psychological Association* (APA, 2005) define a Psicologia do Esporte e do Exercício como responsável pelo estudo de fatores psicológicos associados ao desempenho e ao envolvimento com esporte de alto rendimento e competitivo ou ao exercício físico, a fim de investigar como as práticas esportivas refletem no desenvolvimento psicológico, saúde e bem-estar ao longo da vida. Dentre os objetivos da Psicologia do Esporte, destaca-se a busca por compreender como os fatores psicológicos afetam o desempenho físico de um indivíduo e, por outro lado, como a participação esportiva afeta o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das pessoas (Weinberg & Gould, 2017).

A Psicologia do Esporte atua em situações que envolvem motivação, liderança, bem-estar, agressividade e personalidade de atletas e se apresenta como um espaço em que os contextos clínico, social e educacional se complementam (Rubio, 1999; Sonoo et al., 2010; Vieira et al., 2010). Diante disso, destacam-se quatro campos de aplicação da Psicologia do Esporte, determinados a partir dos níveis de esporte previstos na legislação brasileira: esporte educacional, esporte de participação, esporte de rendimento e esporte de reabilitação (Castro & Souza, 2015; Samulski, 1992).

O esporte educacional é aquele praticado nos sistemas de ensino, sem a finalidade competitiva e com foco no desenvolvimento integral e formação do indivíduo; esporte de participação envolve práticas esportivas com a finalidade de integração social e promoção de saúde; e o esporte de rendimento se refere à prática realizada de acordo com regras nacionais e internacionais e cujo objetivo é atingir resultados (Castro & Souza, 2015). Por fim, o esporte de reabilitação se caracteriza pela prevenção e intervenção em pessoas em processo de recuperação de lesão, seja ela decorrente da prática esportiva ou não, além de casos de deficiências físicas ou mentais (Samulski, 1992).

Alguns fatores de proteção que podem ser desenvolvidos e estimulados no contexto esportivo são: planejamento de atividades e rotina, oportunidade de assumir responsabilidades ao cumprir horários e cuidar da saúde e condicionamento, aquisição de competências cognitivas e sociais, manutenção de uma atmosfera pró-social, vivência de experiências positivas fora do contexto familiar, construção da autoestima, nível apropriado de controle, aquisição de habilidades para enfrentamento de situações diversas e estrutura do meio ambiente (Sanches, 2007). Trombeta (2000) também aponta a relação entre a prática esportiva e fatores como expectativa de sucesso no futuro, uma vez que o esporte pode ser compreendido como possibilidade de ascensão e conquista social, disciplina pessoal, reconhecimento e desenvolvimento das próprias habilidades e engajamento em atividades direcionadas a metas de curto e longo prazo.

De acordo com Sanches (2007), projetos sociais cujo esporte é a atividade principal podem, portanto, se tornarem locais nos quais os indivíduos encontram apoio tanto de colegas quanto de profissionais. Em contrapartida, segundo esse autor, a ausência de modelos apropriados e a socialização inadequada podem se apresentar como fatores de risco.

A evolução do esporte ao longo dos anos fez com que ele se tornasse plural. Diante desta pluralidade, entende-se que a finalidade ou os significados da participação dos indivíduos em atividades esportivas são diferentes. O esporte no contexto escolar está relacionado ao ensino das práticas esportivas, focado não apenas na aprendizagem de técnicas e táticas, mas também nos benefícios associados a essas práticas e nas condições em que elas são realizadas, permitindo que os alunos se comprometam com elas (Gonzalez et al., 2019).

A participação de crianças e adolescentes em atividades esportivas representa um hábito relevante para seu desenvolvimento, uma vez que o envolvimento no esporte possibilita melhorias nas habilidades mentais, sentimentais, sociais e cinestésicas (Gonzalez et al., 2019). O envolvimento de adolescentes em práticas esportivas permite o aprendizado da convivência com vitórias e derrotas e o desenvolvimento de habilidades motoras, além de estar relacionado à prevenção de doenças e à melhora na saúde (Gonzalez et al., 2019). As motivações para que adolescentes se envolvam com a prática esportiva estão relacionadas à busca pelo sentimento e reconhecimento de serem bons em algo, além do desenvolvimento das relações sociais no que diz respeito ao pertencimento ao grupo em que se está inserido. (Gonzalez et al., 2019).

Segundo Medeiros (2016), desde o início dos Jogos Olímpicos da era moderna, nota-se uma crescente no aprimoramento do desempenho esportivo em âmbito mundial, o que aumentou a pressão para treinar, competir e vencer. Para essa autora, mesmo fora das temporadas, em períodos de férias das competições, os atletas precisam manter seu condicionamento físico. Desse modo, tem-se na cultura esportiva do alto rendimento, um discurso e uma prática que incentivam a superação dos limites a qualquer custo, gerando uma imagem de invulnerabilidade e uma crença de que o atleta é capaz de todos os sucessos (Medeiros, 2016).

Stambulova et al. (2009) consideram que a carreira esportiva de um atleta se refere à prática de uma atividade esportiva, escolhida voluntariamente pelo indivíduo em questão, por muitos anos, cujo objetivo é alcançar sua melhor performance em uma ou diversas modalidades. Para Souza e Martins (2018), esta concepção enfatiza a escolha individual para se tornar atleta e o compromisso de anos para que isso ocorra. As autoras apontam diferentes estágios da carreira esportiva, sendo eles: (a) iniciação diversificada, (b) desenvolvimento e especialização, (c) aperfeiçoamento e anos de investimento, (d) final e anos de manutenção do desempenho, e (e) anos de destreinamento e descontinuidade do envolvimento competitivo.

No voleibol brasileiro as competições são divididas de acordo com a faixa etária dos atletas participantes, sendo representadas por categorias que variam, também, em relação à altura da rede (Bravo, 2015). De acordo com a Federação Paulista de Voleibol (FPV), as categorias no voleibol se dividem em: (a) sub-13, (b) sub-14, (c) sub-15, (d) sub-17, (e) sub-19, (f) sub-21, e (g) adulto. Apesar do longo caminho até chegar à categoria adulta, a partir dos 15 anos de idade (categoria sub-16) os melhores atletas começam a ser convocados para disputar importantes campeonatos pelas Seleções (Bravo, 2015)

## **1.2 Adolescência**

A adolescência é um processo centralizado no aspecto biológico, o qual realça o desenvolvimento cognitivo e de personalidade (Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS], 2008). A OPAS (2008) compreende como adolescência a etapa do desenvolvimento que ocorre entre os 10 e os 19 anos de idade. Além disso, essa organização considera que o período da juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Para a OPAS (2008), o desenvolvimento é compreendido a partir das subdivisões de uma série

de domínios alcançados, progressivamente, pelos sujeitos: corporal, cerebral, sexual, emocional e social.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990) apresenta uma definição de adolescência e não de juventude. A partir desse documento, os adolescentes consistem em indivíduos dos 12 aos 18 anos. São evidentes as diferenças entre os conceitos juventude e adolescência, os quais, na literatura atual, têm sido empregados como sinônimos (Silva, 2011). Para fins deste estudo, a fase do desenvolvimento humano em foco é a adolescência.

A adolescência foi caracterizada por Erikson (1976) como um processo de busca de identidade e confusão de papéis, que simboliza a transição entre a infância e a vida adulta. Para além disso, à concepção de adolescência associam-se características como rebeldia, estresse e comportamentos de risco (Bock, 2007).

A visão social da adolescência parte de um viés de senso comum, à medida em que se atribui às mudanças biológicas os comportamentos negativos e a vulnerabilidade emocional dos adolescentes (Gross & Hardin, 2007). Além de imprecisa, a percepção social da adolescência como problemática é muito prejudicial para os adolescentes, podendo acarretar neles problemas futuros de saúde mental (Buchanan & Bruton, 2018). Ademais, associa-se aos adolescentes uma visão negativa acerca da regulação emocional, o que pode influenciá-los a não se preocupar em desenvolver um controle de suas emoções, apresentando comportamentos agressivos e exagerados (Qu et al., 2020).

Um dos aspectos relevantes deste momento do desenvolvimento é a forma como os adolescentes vivenciam seu tempo livre. Paradiso et al. (2012) consideram que os adolescentes compreendem como tempo livre o momento em que não estão se ocupando de atividades obrigatórias, sejam elas escolares ou de trabalho. As atividades de tempo livre são escolhidas pelos adolescentes, feitas em seu próprio interesse podem ser

experienciadas e sentidas de diversas formas e com funções distintas para cada um (Paradiso et al., 2012).

Paradiso et al. (2012) relatam que o tempo livre é compreendido pelos adolescentes como tempo de liberdade, de prazer e de ócio. No primeiro caso, associa-se à ideia de um tempo sem compromisso, caracterizado pela possibilidade de realizar escolhas autônomas e sem controle do meio externo. O tempo livre como tempo de prazer diz respeito ao fato de ser um momento focado em obter satisfação, seja por meio de interações sociais ou da realização de tarefas individuais prazerosas. Já a visão de tempo livre como tempo de ócio envolve três aspectos: (a) tempo produtivo, no qual são realizadas atividades envolvendo os contextos cultural, social e pessoal; (b) atividades de distração; (c) ações com o objetivo de compensar o cansaço resultante da execução de tarefas do dia a dia (Paradiso et al., 2012).

Por fim, compreende-se o tempo livre como período privilegiado para contribuir com a elaboração e execução dos projetos de vida de adolescentes, os quais influenciam positivamente diferentes dimensões de seu desenvolvimento. Para tal, as atividades que cada adolescente realiza em seu tempo livre são escolhidas considerando os recursos que estão disponíveis no contexto em que ele está inserido e sua própria avaliação das atividades que contribuirão para a realização de seus objetivos (Paradiso et al., 2012).

A fim de se contrapor a ideia da adolescência como fase tempestuosa do desenvolvimento humano, marcada por conflitos, surge a visão do desenvolvimento positivo de jovens, pautada em destacar as potencialidades dos adolescentes (Winters et al., 2018).

### **1.3 Desenvolvimento Positivo de Jovens**

A abordagem do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) considera as potencialidades dos adolescentes, as quais podem ser observadas, reconhecidas e

aprimoradas (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Esta perspectiva sobre a adolescência e início da idade adulta surge em contraponto à visão da adolescência como período marcado por muitos conflitos e problemas (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

Catalano et al. (2004) descrevem o DPJ, de forma estruturada, como uma abordagem que visa atingir um ou mais dentre os objetivos de: (a) promover vínculo; (b) promover resiliência; (c) desenvolver competências sociais; (d) desenvolver competências emocionais; (e) desenvolver competências cognitivas; (f) desenvolver competências comportamentais; (g) desenvolver competências morais; (h) promover autodeterminação; (i) promover espiritualidade; (j) promover autoeficácia; (k) promover identidade positiva; (l) desenvolver crenças no futuro; (m) promover o reconhecimento de comportamentos positivos; (n) promover oportunidade para envolvimento pró-social; (o) desenvolver normas pró-sociais. Além disso, esta perspectiva considera os adolescentes como protagonistas de seu próprio crescimento, ao passo em que se desenvolvem em suas potencialidades a partir dos recursos aos quais dispõem (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Lerner et al. (2005) propuseram um modelo denominado 5C's para a compreensão/definição do DPJ, o qual foi embasado na proposta de Little (1993) dos 4 C's. Os cinco componentes do modelo dos 5Cs são: (1) caráter; (2) confiança; (3) competência; (4) cuidado; (5) conexão. As características do modelo 5Cs, segundo apontam diversos estudos, podem influenciar tanto o desenvolvimento positivo quanto o comportamento adaptativo, como ações de liderança, empatia e relações interpessoais (Silva et al., 2024).

O caráter é referente ao respeito por regras sociais e culturais, à presença de comportamentos adequados diante de um senso moral de certo e errado e à integridade (Dellazzana-Zanon et al., 2018). No contexto do esporte, este componente se relaciona

ao desenvolvimento de valores morais e espírito esportivo, como nas competições saudáveis. Atletas participantes de um estudo proposto por Sanches e Rubio (2011) mencionaram que a competitividade é uma de suas principais vivências e, para alguns, é considerada como útil para o estímulo de comportamentos positivos como os de cooperação e respeito. A presença de um *fair play* promove comportamentos associados ao caráter e estimula os atletas a trabalharem juntos e de forma respeitosa entre si (comportamentos associados à conexão e ao cuidado) (Silva et al., 2024).

Quanto à confiança, diz-se do sentido interno de autoestima e autoeficácia positivas (Dellazzana-Zanon et al., 2018). A confiança, no ambiente esportivo, se refere à autoconfiança e ao quanto os atletas acreditam nas suas habilidades e capacidade de ter sucesso no esporte em que pratica (Côté et al., 2016; Lerner et al., 2005). Destaca-se, a partir do estudo proposto por Gencer e Öztürk (2018), uma associação entre a autoconfiança e a conexão dos atletas com seus treinadores (Silva et al., 2024).

A competência se refere à visão positiva das ações em contextos específicos - social, escolar, cognitivo e profissional -, destacando bons desempenhos, hábitos e habilidades (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Quando relacionada ao esporte, a competência diz respeito à capacidade que os atletas demonstram na execução de seu esporte (Côté et al., 2016; Lerner et al., 2005). O desenvolvimento e desempenho dos atletas são impactados pela qualidade das relações estabelecidas no ambiente esportivo, tanto com treinadores quanto com os demais atletas, ao passo em que possibilita a eles criarem metas e objetivos a serem superados, adquirindo assim uma maior confiança e eficácia em sua prática esportiva (Jowett & Cockerill, 2003).

A competência pode ser percebida em três aspectos: habilidades técnicas, responsáveis pelo desempenho esportivo dos atletas a partir dos movimentos específicos desempenhados em cada modalidade; habilidades táticas, as quais englobam as tomadas

de decisão dos atletas em situações de competição; e capacidades físicas, referentes às aptidões biológicas que auxiliam em sua performance (Peixoto et al., 2019).

O componente de cuidado ou compaixão diz respeito aos sentimentos de simpatia e empatia por terceiros (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Esse componente está relacionado aos comportamentos pró-sociais, como respeito, empatia, senso de responsabilidade e integridade, e aos sentimentos de compaixão, os quais podem estar direcionados a si mesmo (autocompaixão) ou ao outro (Côté et al., 2016; Lerner et al., 2005). A empatia é vista como uma facilitadora das relações esportivas e no desenvolvimento do caráter, uma vez que pessoas empáticas tendem a apresentar mais comportamentos pró-sociais e menos atitudes agressivas (Silva et al., 2024). Além disso, o fato de o cenário esportivo ser um contexto social é compreendido como facilitador para desenvolvimento da empatia (Silva et al., 2024).

O autocuidado e a compaixão são favoráveis para atletas que estão inseridos em um contexto que estimula o clima competitivo, pressões internas e externas e dificuldades emocionais, as quais se pautam, também, no medo do fracasso (Crozier et al., 2019). Atletas com altos níveis de autocompaixão tendem a apresentar maior crescimento pessoal, responsabilidade, perseverança e propósito de vida, o que, por consequência, minimiza a prevalência de comportamentos e pensamentos negativos, favorecendo o aumento da autoconfiança (Ferguson et al., 2014;2015).

Por fim, em relação à conexão, destacam-se os vínculos positivos mantidos com pessoas e instituições e as trocas bidirecionais com os mesmos, nas quais ambas as partes contribuem para a relação (Dellazzana-Zanon et al., 2018). No esporte, a conexão se refere à qualidade das relações entre as pessoas ali envolvidas, entre as quais estão, atletas, treinadores e árbitros (Côté et al., 2016; Lerner et al., 2005). Essas relações permitem ao atleta desenvolver autoconsciência, responsabilidade e autocontrole, além

de ajudarem a promover a moralidade. Quando positivas, essas relações incentivam maior engajamento, satisfação com a prática esportiva e promovem aspectos essenciais para o desenvolvimento dos atletas (Silva et al., 2024).

Praticar esportes contribui potencialmente para o desenvolvimento positivo de adolescentes em, pelo menos, três dimensões: (a) características físicas, pois proporciona que sejam fisicamente ativos; (b) habilidades motoras, presentes de modo fundamental tanto na prática esportiva recreativa quanto na inserção no esporte de alto rendimento; e (c) desenvolvimento psicossocial, possibilitando o aprendizado de habilidades como cooperação, liderança, autocontrole e disciplina (Peixoto et al., 2019).

Além disso, compreende-se que o esporte carrega consigo um conjunto de potencialidades que atraem e mantem os jovens fiéis de modo mais constante que em outras atividades, como as escolares, podendo ter um papel essencial na formação de identidade dos indivíduos a partir da transmissão de valores (Esperança et al., 2018). O esporte possui particularidades que podem promover o DPJ, ao passo em que exige muito esforço e concentração do atleta (Vierimaa et al., 2017). Desse modo, ao praticá-lo, o jovem atleta pode se tornar mais responsável e adquirir habilidades para a vida, tais como tomada de decisão, trabalho em equipe, determinação de metas, que poderão ser aspectos cruciais para auxiliar na busca por sucesso em diferentes contextos (Santos et al., 2016). Ademais, a partir da prática esportiva, o atleta também aprende a lidar com o fracasso, a estabelecer relações de afeto e confiança e a cooperar com outros indivíduos (Waid & Uhrich, 2019).

Destaca-se no DPJ um grande esforço para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, ou capacidades para a vida, as quais se definem como habilidades para a vida que podem ser aplicadas em diferentes contextos. Dentre tais habilidades pode-se citar liderança, controle das emoções, caráter, realização e autoestima (Peixoto

et al., 2019). A prática de esporte e as vivências do contexto esportivo se apresentam como potencial auxiliador para o desenvolvimento positivo de adolescentes, uma vez que fortalecem características como empatia, trabalho em equipe, relações sociais e liderança (Holt et al., 2017; Vierimaa et al., 2018; Waid & Uhrich, 2019). Compreende-se que o desenvolvimento dessas características se dá a partir da relação estabelecida entre a atleta e seu técnico/treinador e seus pares (Santos et al., 2016; Vierimaa et al., 2017).

No contexto esportivo, entende-se que aos treinadores cabe proporcionar um aprendizado aos jovens, podendo abordar os temas próprios do esporte, como trabalho em equipe e liderança (abordagem implícita), ou referências para além do cenário esportivo, como desempenho escolar e relação familiar (abordagem explícita) (Bean et al., 2016). Na abordagem implícita os treinadores priorizam o ensino de competências específicas do esporte, sem intenção formal de desenvolver competências para a vida (Camiré, 2022). Propõe-se que, nessa abordagem, mesmo que não haja a intencionalidade em ensinar as competências para a vida, ao promoverem o contexto esportivo, com regras claras e em um ambiente de aprendizagem saudável, os jovens podem adquirir tais competências por meio da socialização (Holt et al., 2017).

Em contrapartida, a abordagem explícita diz respeito a um ensinamento intencional por parte dos treinadores de competências para a vida, utilizando-se de mensagens e iniciativas dessas competências durante seus treinamentos. Nesse caso, entende-se que essas mensagens e iniciativas proporcionam oportunidades de os jovens discutirem e praticarem as competências para a vida, se tornando capazes de pensar e se comportar mais adequadamente (Camiré, 2022).

Poczwadowski et al. (2019) postulam que a relação entre treinador e atleta é estruturada por uma proximidade, compromisso, complementariedade e coorientação. A

proximidade diz respeito ao relacionamento, pautado em confiança e respeito, e é fundamental para gerar resultados pessoais e relacionais positivos. O compromisso faz referência à motivação dos atletas e treinadores em manterem a relação entre si, o que envolve sacrifícios e valorização mútua. Na ausência do comprometimento, normalmente tem-se o rompimento dessa relação. Já a complementariedade refere-se à distribuição de poder e controle, além da cooperação e esforços de ambos a fim de garantir sucesso no desempenho. As percepções de trabalho em equipe que surgem a partir da complementariedade promovem um ambiente saudável, com incentivo de melhora no desempenho. Por fim, a coorientação está associada aos relacionamentos cognitivos, afetivos e comportamentais que são combinados pelos componentes supracitados.

De acordo com um estudo realizado por Santos et al. (2016) com treinadores de hóquei, estes se referiram como exemplos de habilidades de vida no contexto de treinamentos, à medida em que ensinam sobre valores, respeito e trabalho em equipe. Segundo relato desses treinadores, cabe a eles ensinarem estratégias que estimulam as habilidades por meio do esporte, impactando positivamente na experiência dos jovens. Sobretudo, compreende-se que o treinador tem papel fundamental de ensinar os jovens a fazerem a transferência de tais habilidades do contexto esportivo para a vida, reforçando a importância dos benefícios dessa transferência, como prosperidade e contribuição (Holt et al., 2020).

O trabalho em equipe também se apresenta como aspecto importante no processo de desenvolvimento, uma vez que o ambiente de grupo promove um suporte que pode estar associado a um maior prazer, atitudes positivas em relação às pessoas e a um maior compromisso com o esporte (Silva, 2021). Bruner et al. (2011) apontam que os relacionamentos mais fortes com os colegas de grupo podem proporcionar um

ambiente social de apoio e aprimoramento de habilidades sociais e pessoais para os jovens.

Portanto, entende-se que o foco do DPJ está no investimento de características positivas, como liderança, responsabilidade, inteligência emocional e autoestima, às quais têm seu desenvolvimento e aprimoramento influenciado por aspectos individuais e recursos contextuais (Holt et al., 2020). Quando o indivíduo se engaja com atividades físicas, as ditas habilidades socioemocionais podem ser compreendidas, assimiladas e aperfeiçoadas (Esperança et al., 2018). Desse modo, no cenário esportivo é necessário alinhar o potencial individual do jovem com os recursos contextuais, visando um desenvolvimento saudável (Silva, 2021).

As habilidades socioemocionais são um conjunto de sentimentos, comportamentos e pensamentos individuais que se referem a padrões ou tendências do indivíduo a responder de determinadas formas frente a contextos específicos (Nascimento, 2019). As habilidades socioemocionais englobam, sobretudo, a capacidade do adolescente de gerenciar suas próprias emoções, agindo de forma responsável, e de se conectar com os outros de maneira respeitosa e significativa, apreciando seus pontos de vista (Kankaraš et al., 2022).

Estas habilidades se relacionam a questões de personalidade, visto que também dizem respeito a características que influenciam na vida desse indivíduo a longo prazo (Santos & Primi, 2014). Compreende-se que as habilidades sociais se desenvolvem através de experiências de aprendizagem, formais ou informais e são valorizadas socialmente e culturalmente por prepararem a pessoa para o desempenho futuro na vida adulta (Primi et al., 2016).

De Fruyt et al. (2016) apresentam uma compreensão do funcionamento das habilidades socioemocionais a partir do modelo de personalidade Big Five,

organizando-as em cinco categorias relacionadas a classificações do modelo supracitado: engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional, autogestão e abertura ao novo. Silva (2021) organizou as definições dessas categorias a partir dos estudos de Santos e Primi (2014) da seguinte forma: (a) engajamento com os outros é compreendido como ato de empenhar-se na relação com o outro; (b) amabilidade diz respeito à tendência a não agir de forma egoísta, apresentando comportamento cooperativo e amável; (c) resiliência emocional se refere à capacidade de se adequar às demandas do contexto social diante de fatores adversos; (d) autogestão é a capacidade de estabelecer e cumprir metas para si mesmo; e por fim, (e) abertura ao novo diz respeito à capacidade de estar aberto ao novo e interessado a participar de novas vivências.

A aprendizagem socioemocional acontece à medida em que há a intenção de auxiliar nas necessidades de crianças e adolescentes. Ela tem início a partir do núcleo familiar e, posteriormente, recebe contribuições de outros contextos nos quais os indivíduos se inserem ao longo de seu desenvolvimento (Silva, 2021). No contexto do esporte, essas competências emocionais também podem ser desenvolvidas, uma vez que as práticas esportivas promovem melhorias quanto às atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar metas, desenvolver e manter relações sociais positivas, entre outros fatores (Gonzalez et al., 2019).

#### **1.4 Projeto de Vida**

A Psicologia tem se dedicado ao estudo da temática projeto de vida (PV) desde os estudos desenvolvidos por autores clássicos do Desenvolvimento Humano como Piaget e Erikson (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Para Piaget (1964/2007), os “planos de vida” (p.62) são considerados importantes fatores para formação da personalidade do indivíduo, no processo de integração do adolescente ao mundo social adulto. Por outro

lado, Erikson (1968/1976) compreende o desenvolvimento de um projeto de vida como uma boa resolução para a chamada crise de identidade. Desse modo, o autor entende o projeto de vida como elemento fundamental para promover o bem-estar do adolescente e orientação de seus principais objetivos de vida.

A definição de projeto de vida que tem sido mais utilizada na literatura foi elaborada por Damon et al. (2003) (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018). Os autores postulam que o projeto de vida consiste em “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (p. 121).

Damon (2009) compreende o projeto de vida como uma razão motivadora que atribui significado às metas que orientam o dia a dia do indivíduo. O autor determina que apesar de os projetos de vida poderem ser compreendidos como meta, eles são mais estáveis e possuem intenção de longo prazo. Destaca-se que a estabilidade do projeto de vida, proposta pelo autor, está relacionada ao seu caráter duradouro, ainda que flexível. Além disso, a existência de um projeto de vida pode ser compreendida como uma maneira de participar ativamente da sociedade, a fim contribuir com causas que vão além de seu interesse próprio (Klein & Arantes, 2016).

A partir dessa definição, compreende-se o PV como um objetivo que organiza e dá sentido à vida, durando tempo o suficiente para motivar e mobilizar comportamentos e planos de curto e longo prazo (Araújo et al., 2020). Além disso, Damon (2009), descreve que o PV é uma preocupação central, que representa o motivo pelo qual o indivíduo se esforça para cumprir uma tarefa e alcançar um objetivo. Sendo assim, ele é, portanto, a razão que move os comportamentos diários.

Ademais, o PV é definido tanto como um fenômeno pessoal quanto social, visto que é construído internamente e manifestado nas relações interpessoais (Damon, 2009).

Isso significa que a construção de um projeto de vida se dá unindo o campo dos interesses individuais e o dos valores culturais do contexto em que se está inserido (Araújo et al., 2020). O PV é também um importante fator para auxiliar os adolescentes a se organizarem em suas vidas e motivá-los em novas realizações e aprendizagem (Damon, 2009).

A adolescência é compreendida como um período profícuo para a construção do projeto de vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Hill & Burrow, 2020). Contudo, acredita-se que a construção do projeto de vida permeia as diversas fases do desenvolvimento e ocorre de inúmeras maneiras, visto que se inicia na infância, por meio do convívio social e familiar e envolve toda a vida adulta, graças ao seu caráter de projeção futura (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Damon (2009), em seus estudos, utiliza-se de uma metáfora em que compara o PV com um farol, que se apresenta como um guia para o adolescente em momentos de tempestade. Desse modo, complementando a metáfora, ainda que condições externas ao barco, como tempestades e ventos, possam tirá-lo de seu curso, a luz forte do farol se manterá como indicador da direção a ser seguida (Araújo et al., 2020). Assim, um projeto de vida estruturado pode se apresentar como fator de proteção para diversos comportamentos de risco, como uma ideia de futuro frágil ou inexistente e uma dificuldade por parte do indivíduo em se projetar no futuro (Damon, 2009). Portanto, trabalhar projeto de vida com adolescentes possibilita que tenham um direcionamento para suas vidas, o que pode ajudar a evitar os comportamentos de risco esperados desse momento do desenvolvimento humano (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Damon et al. (2003) referem que adolescentes que não possuem um projeto de vida claro apresentam maior propensão a desenvolver doenças psicossomáticas, comportamentos agressivos, problemas psicossociais e depressão. Em contraponto, a

presença de um projeto de vida se relaciona a um desenvolvimento positivo de jovens, uma vez que os adolescentes que têm um projeto de vida claro possuem vivências mais positivas em sua vida, relacionadas à satisfação com a vida, bem-estar psicológico, felicidade e esperança no futuro (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Outros benefícios associados à presença de um projeto de vida durante a adolescência são experiências acadêmicas significativas e menor incidência de depressão e ansiedade, somados à redução de índices de comportamentos de risco (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Além disso, o desenvolvimento de um projeto de vida também favorece a presença de comportamentos pró-sociais no adolescente e o aumento de seu senso de pertencimento à comunidade (Dellazzana-Zanon et al., 2020). A presença de um projeto de vida proporciona para o adolescente a aquisição de mecanismos de enfrentamento diante de seus desafios psicológicos, possibilitando que foquem em eventos e estados futuros positivos. Dessa forma, o projeto de vida oferece uma visão que concilia momentos presentes e futuros, gerando uma ideia de propósito para si (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Damon (2009) traçou perfis dos projetos de vida a partir de pesquisas realizadas com adolescentes estadunidenses, categorizando-os em quatro grupos: (a) desengajados, (b) sonhadores, (c) superficiais, e (d) os que têm PV. Os grupos se diferem quanto à organização psíquica desses projetos de vida (Araújo et al., 2020). Os desengajados não manifestam nenhum projeto de vida, tampouco apresentam sinais de estarem buscando objetivos. Nesse perfil, os adolescentes se mostram apáticos e desinteressados, realizando buscas exclusivamente egocêntricas, sem se preocupar com o mundo além de si (Araújo et al., 2020).

Sonhadores são aqueles que manifestam ideias sobre projetos de vida que gostariam de ter, porém não apresentam metas e ações para colocá-los em prática. Nesse

caso, os desejos dos adolescentes têm caráter idealista e são difíceis de serem concretizados, o que limita a elaboração de planos de ação para alcançá-los. Por outro lado, os superficiais se envolvem em diversas atividades, porém apresentam poucos sinais de comprometimento, trocando de atividades sem um sentido claro do que pretendem realizar na vida (Araújo et al., 2020).

Os que têm projetos de vida são os adolescentes que descobrem algo significativo ao que se dedicar, mantendo esse interesse por tempo suficiente para mobilizar metas e planos concretos. Dessa forma, passam a agir visando atingir um objetivo em longo prazo que impacte o mundo além de si (Araújo et al., 2020). A partir do estudo com adolescentes estadunidenses para traçar perfis de projetos de vida, Damon (2009) descreveu como fontes desses projetos: família, carreira, realizações acadêmicas, espiritualidade, esportes, artes, serviço comunitário e assuntos sociopolíticos.

De acordo com Araújo et al. (2020), entre os anos de 2009 e 2019 foram realizadas pesquisas com adolescentes brasileiros por pesquisadores da Universidade de São Paulo. Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP). Com base nesses estudos, foram determinadas seis formas como os adolescentes explicam seus projetos de vida: (a) projetos de vida frágeis, (b) projetos de vida idealizados, (c) projetos de vida centrados na família e no trabalho, (d) projetos de vida centrados no trabalho, (e) projetos de vida com intenções altruístas, e (f) projetos de vida centrados no consumismo e na estabilidade financeira.

Os projetos de vida frágeis são caracterizados por falta de engajamento e aceitação de uma vida que segue um curso "natural", sem apresentar grandes expectativas. Já os projetos de vida idealizados são marcados por relatos de projeções

sem muitos detalhes, que apresentam uma visão de vida futura sem problemas (Araújo et al., 2020).

Para os autores, os projetos de vida centrados na família e no trabalho são marcados por projetos que integram as duas instituições, apresentando uma organização em que a ideia da estabilidade financeira atingida por meio do trabalho é essencial para manter e apoiar a família. Por outro lado, projetos de vida centrados no trabalho centram-se exclusivamente na importância do trabalho, o qual se torna objetivo principal de vida, sendo fonte de felicidade, bem-estar e satisfação (Araújo et al., 2020).

Nos projetos de vida centrados em intenções altruístas são somados aos objetivos centrais do adolescente os valores altruístas em relação à sociedade e às outras pessoas (Araújo et al., 2020). Os projetos de vida centrados no consumismo e na estabilidade financeira são marcados pelas conquistas financeiras como fonte real de felicidade e bem-estar. Desse modo, ainda que o trabalho e o estudo sejam centrais nesses projetos de vida, o objetivo principal é atingir a estabilidade financeira (Araújo et al., 2020).

Dentre os importantes valores culturais latino-americanos, Kiang e Fuligni (2008) destacam o senso de que os adolescentes devem respeitar e assistir suas famílias. Nesse sentido, diz-se do conceito de “familismo”, a partir do qual espera-se que o indivíduo coloque a família acima de suas necessidades pessoais e manifeste lealdade e respeito pelos pais e demais familiares. Esse valor cultural de respeito e obrigação em relação à família se refere à expectativa de que os adolescentes auxiliem na manutenção do bem-estar familiar. Além disso, tais obrigações se estendem para o futuro, ao passo em que é esperado que os adolescentes assumam o cuidado da família quando os pais não puderem mais se cuidar (Kiang & Fuligni, 2008).

Para além do senso de obrigação culturalmente conhecido, estudos realizados por Dellazzana-Zanon et al. (2021) dizem sobre a generosidade como uma virtude apresentada por adolescentes que referem projetos de vida que incluem o cuidado com suas famílias de origem. Para esses autores, o conceito de generosidade diz respeito à vontade de retribuir e ajudar a família, além de ser marcada pela disposição em sacrificar seus interesses próprios em benefício dos outros.

Compreende-se ainda que a presença de um projeto de vida influencia diversos aspectos e contextos da vida de um indivíduo, incluindo suas atividades no tempo livre e carreira, os quais se apresentam como componente muito significativo em seu senso de identidade (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Assim, Damon et al. (2003) afirmam que um projeto de vida representa um desejo de trabalhar voltado para a realização de propósitos que façam sentido para si, mas que também impactem de forma produtiva na sociedade. Por fim, entende-se que ter um projeto de vida está diretamente ligado à ideia de se ter um objetivo a cumprir ou conquistar (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

### **1.5 Justificativa e Objetivos**

A partir de uma busca exploratória na literatura nacional de trabalhos científicos, publicadas nos últimos dez anos, utilizando como base o Portal de Periódicos da Capes, não se constatou a existência de estudos que relacionam Psicologia do Desenvolvimento, projeto de vida e esportes. Tal busca foi realizada com os seguintes descritores: psicologia do desenvolvimento, projeto de vida e esporte. Essa lacuna na produção científica nacional da Psicologia do Desenvolvimento indica a relevância científica deste estudo para a área.

Dellazzana-Zanon et al. (2020) afirmam que o projeto de vida influencia diferentes contextos e aspectos da vida do adolescente, proporcionando uma visão que concilia presente e futuro. Dentre esses aspectos, os autores incluem as atividades

realizadas no tempo livre e a carreira profissional. Destaca-se que a existência de um projeto de vida resulta no desejo de trabalhar para alcançar propósitos que garantam ao indivíduo satisfação pessoal (Damon et al., 2003).

A relação entre a prática esportiva e a expectativa de sucesso no futuro (Trombeta, 2000) sugere a relevância de um estudo que permita compreender a influência do esporte no desenvolvimento de projeto de vida de adolescentes. Além disso, a escolha pela carreira esportiva, na qual o indivíduo escolhe voluntariamente um esporte ao qual se dedicará por anos a fim de melhorar sua performance (Stambulova et al., 2009) e o compromisso de anos para que isso ocorra (Souza & Martins, 2018) podem indicar que estar inserido em uma equipe esportiva possa influenciar o desenvolvimento do projeto de vida de adolescentes.

Posto isto, o objetivo do presente estudo foi compreender qual a influência da inserção no esporte de alto rendimento no desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes. Como objetivos específicos pretendeu-se: (a) investigar como a vivência cotidiana de adolescentes inseridas em um time de base de voleibol da região metropolitana de São Paulo auxilia no desenvolvimento e construção de seus projetos de vida; e (b) entender como essa vivência auxilia no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades socioemocionais das adolescentes em questão. A questão de pesquisa do presente estudo é “Como a participação em uma equipe de base de vôlei influencia no desenvolvimento de Projeto de Vida de adolescentes?”

## **2. Método**

### **2.1 Delineamento**

O presente estudo se refere a uma pesquisa qualitativa, ao passo em que busca descrever os eventos da forma como ocorrem e compreender os fenômenos em sua complexidade (Breakwell et al., 2016). Além disso ressalta-se que na abordagem

qualitativa há a busca por explorar, descrever e interpretar as experiências sociais e pessoais dos participantes, a fim de compreender a visão de mundo dos indivíduos da amostra avaliada (Breakwell et al., 2016). Em relação ao objetivo da pesquisa, atribuiu-se a ela um caráter exploratório, ao passo em que visou oferecer uma maior familiaridade com a questão, para torná-la mais explícita ou construir hipóteses a partir dela (Gil, 2002).

A técnica utilizada para coletar dados foi a entrevista semiestruturada, a qual foi orientada por um roteiro preparado previamente passível de sofrer alterações conforme necessário (Breakwell et al., 2016). A entrevista se caracteriza como encontro entre duas ou mais pessoas visando a obtenção de informações sobre o entrevistado ou determinado tema (Cardano, 2017).

A escolha pela técnica de entrevista se deu por oportunizar uma coleta de informações rica em detalhes e proporcionar um conhecimento aprofundado sobre o tema e, especificamente, por essa forma de entrevista proporcionar maior naturalidade na conversa entre participante e pesquisadora (Breakwell et al., 2016). O estudo seguiu o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)* (Anexo A) para assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa (Souza et al., 2021).

## **2.2 Participantes**

Para realização da pesquisa foram entrevistadas nove adolescentes inseridas na categoria de base sub-19 do time de voleibol amador de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Compreende-se que este número de participantes é adequado para realização de estudos qualitativos (Breakwell et al., 2016). Os critérios de inclusão dos participantes foram: (a) ser adolescente com idade entre 15 e 19 anos, e (b) estar inserido na categoria de base sub-19 do time. Os critérios de exclusão foram a participante não permitir a gravação de áudio durante a entrevista ou retirar o

consentimento. Nenhuma participante foi excluída. A descrição das participantes é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Descrição das Participantes*

Participante	Idade	Cidade	Escolaridade	Início no Vôlei
Sheilla Castro	17	Ferraz de Vasconcelos	3º E.M.	15 anos
Jaqueline Carvalho	17	Santo André	3º E.M.	9 anos
Paula Pequeno	16	Ribeirão Pires	3º E.M.	10 anos
Thaís Menezes	18	Ribeirão Pires	Concluído	10 anos
Fernanda Garay	16	São Bernardo do Campo	3º E.M.	7 anos
Ana Carolina Silva	17	São Paulo	3º E.M.	10 anos
Gabriela Guimarães	16	Santo André	2º E.M.	14 anos
Fabiana Alvim	17	Santo André	3º E.M.	9 anos
Caroline Gattaz	17	São Paulo	3º E.M.	14 anos

Nota. Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Os nomes fictícios atribuídos às participantes foram escolhidos em homenagem a atletas brasileiras do voleibol que representaram a Seleção Feminina de Vôlei em conquistas de medalhas nos jogos olímpicos de Pequim (2008), Londres (2012) e Tóquio (2020), sendo elas: Sheilla Castro, Jaqueline Carvalho, Paula Pequeno, Thaís Menezes, Fernanda Garay, Ana Carolina Silva, Gabriela Guimarães, Fabiana Alvim e Caroline Gattaz.

As idades das participantes variaram entre 16 e 18 anos ( $M=16,77$ ). No que diz respeito à escolaridade, uma delas já havia concluído o Ensino Médio, uma estava no 2º ano e as demais no 3º ano letivo. No que diz respeito ao tipo de escola, apenas duas participantes estudavam em escolas públicas (Sheilla e Jaqueline), enquanto as demais (6) estavam matriculadas em escolas particulares.

As participantes residiam em cidades diferentes da região metropolitana de São Paulo, e se deslocavam três vezes por semana para participarem dos treinos da equipe. Oito participantes já haviam jogado vôlei em outras equipes anteriormente e uma não. Vale destacar que a participante que não jogou previamente em outra equipe treina no clube atual desde a categoria anterior, sub-16. As idades com as quais as adolescentes começaram a jogar vôlei variaram de 7 a 15 anos.

### **2.3 Instrumentos**

Foram utilizados dois instrumentos:

Questionário de Dados Sociodemográficos (Apêndice A), elaborada para este estudo, a fim de coletar informações para descrição da amostra.

Entrevista Semiestruturada sobre Esporte e Projeto de Vida (Apêndice B), desenvolvida especificamente para fins deste estudo. Tal instrumento foi elaborado a partir dos objetivos do estudo a fim de permitir uma compreensão sobre os PV das participantes relacionados ao contexto de esporte em que estão inseridas e demais impactos deste contexto em seu desenvolvimento. Os temas abordados na entrevista foram habilidades socioemocionais no contexto do esporte e a conexão entre o esporte e os PV.

### **2.4 Procedimentos e Coleta de Dados**

Inicialmente, foi realizado o contato por parte da pesquisadora com o time de voleibol escolhido para apresentação detalhada da pesquisa, bem como seus objetivos e

procedimentos, e coleta da assinatura da Carta de Autorização por parte dos responsáveis pela equipe.

Os responsáveis legais das adolescentes menores de idade e as adolescentes que já atingiram a maioridade que se enquadraram nos critérios de inclusão deste estudo foram convidados a participar da pesquisa e solicitados a oficializar a autorização para a realização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente ao consentimento dos responsáveis, a pesquisadora realizou um encontro com as adolescentes para explicar sobre os objetivos da pesquisa e convidá-las a participar. As adolescentes que aceitaram participar assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Além disso, foi solicitado às participantes e responsáveis legais a autorização para que as entrevistas fossem gravadas em áudio para posterior transcrição.

Foi realizado um estudo piloto com uma participante para checar a adequação do roteiro de entrevista elaborado para a pesquisa. A partir desta verificação, deu-se início às demais entrevistas, as quais foram realizadas entre os meses de março e abril de 2024.

Sete adolescentes foram entrevistadas individualmente de forma presencial no ginásio da equipe, após o horário de treino, de modo a não prejudicar suas atividades escolares ou do time. Duas entrevistas ocorreram de forma *online*, por meio da plataforma *Google Meet*, por ser mais conveniente para as participantes entrevistadas. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos com cada participante.

## **2.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados das entrevistas foram analisados por meio da análise temática (AT) (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2019), cujo objetivo é identificar e analisar padrões contidos em tais dados. Este método possibilita a riqueza de identificação,

análise e descrição dos dados como um todo (Braun & Clarke, 2006). Os dados coletados foram analisados em seis fases (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2019):

A Fase 1, Familiarização, é marcada pela imersão da pesquisadora nos dados coletados. Neste momento as entrevistas realizadas foram transcritas e lidas repetidas vezes pela pesquisadora com o objetivo de familiarizá-la o máximo possível com os dados obtidos. Inicialmente foi realizada uma leitura livre até que se tornou possível identificar padrões entre as falas das participantes.

Na Fase 2, Codificação, foi realizada a identificação dos padrões encontrados nos dados, por meio de uma codificação sistemática. Esta codificação é focada em responder aos objetivos do estudo e norteia a construção da análise. O processo de identificação de códigos e associação dos mesmos com os objetivos da pesquisa foi realizado utilizando a ferramenta Excel.

Na Fase 3, Procurando por Temas, realizou-se a análise dos códigos gerados na fase anterior. A pesquisadora iniciou um processo de agrupamento dos códigos a partir das possíveis relações entre eles, criando, a partir de então, temas potenciais.

Na Fase 4, Revisão dos Temas, foi feita a revisão e o refinamento dos temas identificados. Foi realizada a verificação de cada tema identificado em relação aos códigos e, posteriormente, a revisão de todo o conjunto de dados. Os temas potenciais então foram unidos em temas maiores.

A Fase 5, Definição e Nomeação dos Temas, foi o momento destinado à nomeação e à redação de uma breve definição para cada tema identificado. A definição serve para evidenciar a essência dos temas.

Por fim, a Fase 6, Escrita, última fase, consistiu na produção de um relato a partir da compilação das observações analíticas do processo em resposta à questão da pesquisa (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2019).

## **2.6 Considerações Éticas**

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob o parecer nº 6.595.090 (CAAE: 76283323.7.0000.5481) (Anexo B) e seguiu as diretrizes determinadas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia quanto à realização de pesquisas com seres humanos. A coleta de dados foi iniciada apenas após aprovação no referido Comitê. Os dados coletados serão mantidos pela pesquisadora em arquivo digital por um período de cinco anos após conclusão da pesquisa, segundo determinação da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

## **3. Resultados e Discussão**

### **3.1 Análise Temática**

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados seguindo as etapas da Análise Temática (AT). Foram realizadas análises distintas para responder aos objetivos específicos do estudo, os quais eram (a) investigar como a vivência cotidiana de adolescentes inseridas em um time de base de voleibol da região metropolitana de São Paulo auxilia no desenvolvimento e construção de seus projetos de vida; e (b) entender como essa vivência auxilia no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades socioemocionais das adolescentes em questão. A seguir são apresentados os dados e particularidades de cada AT.

### **3.2 Análise Temática I**

As fases 3 e 4 da AT resultaram no tema “Implicações do Esporte na Construção de Projetos de Vida”, conforme descrito na Tabela 2.

**Tabela 2***Mapa temático da Análise Temática I*

Códigos	Temas Potenciais	Temas Definitivos
Vôlei como PV	Esporte como PV	Implicações do Esporte na Construção de Projetos de Vida
Vôlei como Sonho		
Faculdade como PV	PV fora do Esporte	
Dificuldade em seguir Carreira no Vôlei		
Vôlei como <i>Hobby</i> /Lazer	Esporte como Meio	
Vôlei como Meio para outro PV		
PV Relacionado à Família		

Nota: PV: Projeto de Vida

A partir da fase 5 da AT, o tema “Implicações do Esporte na Construção de Projetos de Vida” se constituiu de extratos dos relatos que consideram o esporte como fator central para o desenvolvimento dos projetos de vida das atletas entrevistadas. Este tema refere-se, portanto, a todos os projetos de vida que foram construídos com base no esporte, ainda que a carreira profissional no vôlei não seja o foco principal.

Acerca do Vôlei como um PV Principal, Jaqueline contou desejar um futuro no vôlei: “[gostaria de] *seguir carreira no voleibol, jogando por algum clube ou aqui do Brasil ou de fora*”. Caroline também mencionou visualizar para seu futuro uma carreira no esporte:

*O vôlei é muito importante pra mim, que eu quero seguir carreira, né. Quero seguir como profissão e um dia poder chegar na seleção brasileira. ‘To’ planejando me destacar nesses campeonatos que vão ter esse ano e ano que vem e já procurar um time de sub 21. O time que eu puder entrar pra sub 21 vai ser ótimo que aí eu já começo a jogar a ir pra fase de seleção brasileira, porque se você se destaca mesmo no sub 21 já pode conseguir convite de seleção.*

Para Sheilla o futuro se constituiu com o Vôlei como Sonho. A atleta disse acreditar nesse sonho apesar das dificuldades para realizá-lo e o enxerga como sua maior prioridade:

*Agora que eu to conhecendo esse lado da Federação é muito diferente. Os treinos, acredito que a competição também seja muito mais puxada, então eu não sei. Mas o que eu realmente tenho vontade e que eu espero que dê certo pra mim é o vôlei. Antes de eu entrar pra cá minha mãe queria me mandar pra fora, pra colocar o estudo primeiro e depois jogar vôlei, no sentido de eu entrar com uma bolsa de estudo pelo meu vôlei. Eu fiz um tempo o curso de inglês pra justamente fazer isso, só que eu falei “mãe, é o meu sonho, se eu não conseguir entrar aí a gente opta por essa parte”.*

Para Jaqueline o sonho do vôlei foi descrito de forma mais específica e envolveu clubes nos quais deseja jogar:

*Olha, uma coisa que eu tenho muito em específico seria no Brasil que eu quero muito jogar por um desses 3 clubes: pelo Praia, Osasco ou Minas. E se Deus quiser chegar na seleção brasileira. É os três clubes que se eu entrar eu vou olhar e falar “eu consegui, eu realizei um dos meus sonhos”.*

Quanto ao tema potencial “PV fora do Esporte” têm-se códigos referentes ao desenvolvimento de projetos de vida que ultrapassavam o esporte. Um desses códigos diz respeito à Faculdade como PV. Caroline descreveu um PV alternativo ao seu plano inicial de ser atleta profissional:

*Eu vou começar na faculdade já ano que vem, educação física. Isso abre margem de eu ser professora de educação física, personal trainer. Eu quero ter a minha carreira de fazer graduação, pós-doutorado se der. Técnico seria um outro plano meu também, não só ser atleta.*

No caso de Sheilla o ensino superior se manifesta como um PV secundário: “Eu pretendo também fazer uma faculdade mais como um plano b e porque eu sei que é

*difícil a gente como atleta conseguir viver disso”.* Para Thaisa, a faculdade também se apresentou como PV mais provável:

*A faculdade é um futuro mais possível. Eu acredito em mim, mas não acho que eu passaria num time forte. Eu queria levar o vôlei pra frente, mas eu acho que eu comecei muito tarde, eu não cuidei do meu corpo a tempo, eu meio que me atrasei e acabei me perdendo.*

Os trechos descritos acima levam a outro fator bastante mencionado pelas adolescentes, a Dificuldade em seguir Carreira no Vôlei, que configurou um outro código do mesmo tema potencial. Fernanda também sinalizou a percepção de ter iniciado tardiamente no esporte:

*Sendo bem sincera eu acho que a faculdade é um futuro mais possível, porque como no vôlei eu comecei muito tarde é muito difícil, são muitas meninas que tenho que competir que jogam desde o sub 13, desde a escolinha. Então como eu comecei tarde eu acho muito difícil eu ter algum futuro, mas é algo que eu quero bastante. E a faculdade eu acho que é mais fácil, porque eu não sou uma pessoa que tira nota ruim, então se eu pegar pra estudar realmente eu acho que eu consigo uma faculdade.*

Ana Carolina foi enfática ao dizer que não seguiria carreira profissional no vôlei pelos diversos desafios associados à jornada:

*Eu acho que o salário é um pouco desvalorizado. O que eu vejo é que as que ganham melhor, elas ganham mais com publicidade, propaganda, coisa assim. E também porque eu vejo que é uma profissão que tem um tempo muito curto de carreira. E eu vejo também que é uma coisa que é muito difícil você se dar bem com vôlei, porque cada ano que passa vai se afunilando mais, as meninas que passam, as meninas que ficam. Acho também que tem que ter muito psicológico pra conciliar*

*tudo, a vida acadêmica com a vida do vôlei, familiar, amigos e tal. Apesar do vôlei ser uma coisa que eu gosto muito de fazer eu prefiro arrumar alguma coisa que eu também goste de fazer em relação a trabalho e ganhar bem do que seguir com o vôlei e encerrar minha carreira com uns 40 anos, não sei, e depois não ter por onde seguir, sabe? Além de ter o risco de se machucar e ter que parar mais cedo ainda né.*

Fabiana também refere dificuldades que a fazem não enxergar o vôlei como uma possibilidade de carreira: *“é uma coisa muito difícil, principalmente pra [a posição de] líbero<sup>2</sup> e se fosse pra eu conseguir ter um futuro maior nisso eu já teria que ter sido reconhecida por times maiores e tudo mais”*.

Diante disto, surgiram relatos nos quais o vôlei foi colocado apenas como um lazer para a realidade futura das adolescentes. Tais relatos foram agrupados no código Vôlei como Hobby/Lazer, ainda dentro do tema potencial “PV fora do Esporte”. Nesse sentido, Thaisa descreveu que: *“eu acho que em 10 anos eu posso ter o vôlei como um hobby e estar trabalhando, trabalhando sozinha, me cuidando”*. Para Paula, o vôlei é parte fundamental da vida que ela visualizou para si no futuro:

*É mais pro lazer mesmo e também pra não engordar. E é uma terapia também, sem isso aqui eu fico maluca, ao invés de ir pra terapia eu venho pro vôlei. É o lugar que eu venho pra esquecer todos os meus problemas, depois eu lido com isso. Eu quero continuar jogando, com certeza. Jogar na faculdade ou algum [time de voleibol] master<sup>3</sup> da vida. Eu jogo vôlei com a minha família, minha avó, meus pais, o vôlei ‘tá’ sempre comigo. Eu gosto de assistir também.*

---

<sup>2</sup> A líbero é especialista nas funções de recepção e defesa. Ela atua no passe para a levantadora e tem o objetivo de evitar que o adversário pontue nos saques e ataques (Matias & Greco, 2011).

<sup>3</sup> Campeonato de voleibol para atletas veteranos dividido em categorias 35+, 40+, 45+, 50+, 55+, 59+, 63+, 67+ e 70+ nos naipes feminino e masculino. A partir do ano de 2024 haverá uma competição nacional da modalidade, a nova Superliga Master (CBV, 2024).

O último tema potencial apresentado, denominado “Esporte como Meio”, corresponde à visão do esporte como meio para alcançar outros projetos de vida, relacionados à família, estudos e formação profissional. Ana Carolina mencionou que: “[jogo vôlei] *mais por gosto mesmo, mas também é um meio de abrir portas pra mim no meio acadêmico. Eu penso em conseguir bolsa, entrar em faculdade por causa do vôlei*”.

Fernanda também associou o esporte a uma forma de abrir portas para realizar outros desejos:

*Eu queria jogar fora né, inclusive eu ‘tava’ pensando em faculdade fora, tipo, usar o esporte como uma porta pra entrar em faculdade no exterior. Eu queria usar isso a meu favor também pra tentar estudar fora, com o esporte. Aí vou ficar lá jogando até terminar a faculdade, né.*

Assim como Fernanda, Fabiana também apresentou desejo de estudar fora do país com bolsa de atleta, o que, no caso dela, já está em vias de acontecer: “*eu quero fazer faculdade fora, né. Eu ‘tô’ indo no meio do ano, na verdade, eu vou pra Utah fazer o último ano do ensino médio lá e depois eu quero fazer faculdade ou lá ou no Canadá*”.

Para além dos objetivos individuais, Caroline também mencionou metas relacionadas ao cuidado com sua família:

*Eu queria poder aposentar meus pais o mais cedo possível, então é focar nisso de tentar receber um bom salário e comprar o que eles desejam. E eu que gostaria de ter um apartamento meu, um carro meu e poder acompanhar a fase de crescimento da minha irmã.*

Sheilla, assim como Caroline, também citou o desejo por conseguir prover para sua família no futuro, além das metas que tem para si mesma:

*Eu quero tentar dar uma condição melhor pra minha mãe e pro meu pai, não que eles tenham uma condição ruim, mas agora eles me bancam e eu quero que mais tarde eles não precisem mais trabalhar e eu ajude eles, sabe? Eu quero já ter uma estabilidade financeira, emocional também e eu quero que minha mãe e meu pai fique tranquilo, sabe, que eles não precisem mover um dedo pra fazer nada. E eu espero, tipo, conseguir tudo que eu 'tô' almejando muito agora, principalmente no esporte, que é uma coisa muito importante pra mim.*

### 3.3 Análise Temática II

A partir das fases 3 e 4 da AT, conforme descrito na Tabela 3, constituiu-se o tema “Habilidades Socioemocionais no Contexto do Esporte”. Para discussão dos dados analisados, destacam-se as cinco categorias nas quais De Fruyt et al. (2016) organizam as habilidades socioemocionais: engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional, autogestão e abertura ao novo.

#### Tabela 3

*Mapa temático da Análise Temática II*

Códigos	Temas Potenciais	Tema Definitivo
<u>Identificação com o Esporte</u>	Autogestão	Habilidades Socioemocionais no Contexto do Esporte
<u>Percepção de Habilidades no Vôlei</u>		
<u>Comprometimento com o Vôlei</u>		
<u>Autoavaliação</u>	Resiliência Emocional	
<u>Mecanismos de Enfrentamento</u>		
<u>Reação Emocional aos Jogos</u>	Engajamento com os Outros e Amabilidade	
<u>Relação com Pares</u>		
<u>Relação com Comissão Técnica</u>		

O tema “Habilidades Socioemocionais no Contexto do Esporte”, conforme a fase 5 da AT, se refere a trechos das entrevistas nos quais as participantes relatam sobre suas habilidades compreendidas como socioemocionais no contexto esportivo em que estão inseridas. Destaca-se que quatro das cinco categorias de habilidades

socioemocionais foram percebidas claramente nos relatos, tendo sido utilizadas como norteadoras para a constituição dos temas potenciais supracitados.

Em relação ao tema potencial “Autogestão” cabe retomar que o termo diz respeito à capacidade de estabelecer e cumprir metas para si mesmo. Nesse sentido, acerca do código Identificação com o Esporte, Thaisa mencionou: *“o vôlei para mim sempre foi uma válvula de escape, onde eu me encontrava, onde eu me distraía, então eu sempre amei [...]. Eu gosto muito de esporte.”*

Seguindo a mesma linha sobre a importância que o esporte representa em sua vida, Fernanda afirmou:

*O esporte pra mim é tudo. Eu vivo mais pelo esporte, segunda, quarta e sexta, quando não tem treino eu penso no treino do dia seguinte, então pra mim hoje em dia é basicamente tudo mesmo. Tipo, tudo eu penso no esporte, toda hora eu 'tô' pensando no esporte.*

A ideia do esporte como parte central da vida e de suma importância também é reforçada no relato de Gabriela que afirma que o esporte, para ela, é *“tudo. Muita coisa. Representa a maior parte da minha rotina. Representa tudo, tudo”* e de Fabiana, que afirmou:

*[O vôlei é] tudo. A minha vida é baseada no vôlei. Eu deixo de ir em lugar por causa do vôlei, eu só vou marcar compromisso se eu souber os treinos da semana, se eu tiver tabela de jogos eu marco viagem, se eu não tiver eu não marco. Então assim, o vôlei ele faz tudo na minha vida.*

No mesmo sentido, Jaqueline refere que o esporte:

*Representa uma parte minha [...] uma parte minha, uma essência. Quando você que é acostumada desde pequena a jogar, ter contato com o esporte, quando você para, não tem nada pra fazer. Eu meio que ficava perdida [quando tive que parar], não*

*tinha pra onde sair, não tinha o que fazer. Então eu escutava barulho de bola, qualquer lugar que tinha, eu ia pra um canto jogar.*

No que diz respeito ao código Percepção de Habilidades no Vôlei de modo geral as atletas referiram notar melhoras em seus desempenhos desde o início de suas trajetórias no esporte. Porém também destacaram possibilidades de melhora, como é o caso de Fernanda que relatou:

*No começo era bem difícil, bem difícil, porque todo mundo já tinha os fundamentos muito bons e eu era meio desengonçadinha assim, só que eu sempre gostei, sempre me cobrei, treinava em casa, fazia paredão, pesquisava como melhorar as coisas. Acho que pra mim nunca 'tá' bom o suficiente, eu acho que sempre dá pra melhorar, então eu acabo ficando meio frustrada, porque as vezes eu vejo as meninas que jogam desde o sub13 e fico pensando "nossa, queria ser igual, queria ter começado antes". Eu sempre fico me cobrando muito em relação às minhas habilidades, por mais que eu esteja boa sempre dá pra melhorar mais.*

Em seu relato, Sheilla, que iniciou sua trajetória no time no ano presente (2024), contou sobre não se sentir tão bem preparada para sua posição de oposta<sup>4</sup>, apesar de também já perceber melhoras em seu desempenho desde o começo de sua trajetória no vôlei:

*Eu acho que eu posso melhorar, mas hoje por exemplo foi um treino que eu fiquei muito feliz, eu acho que eu evolui bastante em relação a minha passada que eu 'tava' com muita dificuldade, o meu ataque eu acho que hoje já entrou melhor, na defesa eu acho que eu 'to' ficando mais ágil. Eu acho que pra minha posição em si eu acho que eu ainda 'to' devagar, mas eu acredito que eu consigo entrar no ritmo*

---

<sup>4</sup> Uma oposta, também chamada de jogadora de saída, tem como especialidade o ataque. É uma jogadora decisiva nos ataques do fundo de quadra (Matias & Greco, 2011).

*agora que eu 'to' conseguindo acompanhar melhor. Eu acho que daqui um pouquinho eu já vou conseguir entrar melhor na minha posição.*

Jaqueline destacou pontos específicos de suas habilidades que podem e devem ser ajustados e melhorados, deixando claro que se enxerga como sendo capaz de alcançar essas metas de progresso no desempenho esportivo:

*De quando eu comecei eu acredito que eu já melhorei muito e me vendo assim eu acho que eu posso melhorar mais, eu sei que eu tenho capacidade pra isso. Às vezes eu me privo por medo ou alguma coisa na minha cabeça que me trava, não sei explicar, mas eu sei que eu tenho capacidade pra chegar muito longe. Então acredito que seja muito a parte de focar e ajustar pequenos detalhes sobre questão de mão, punho, esse tipo de coisa.*

O código Comprometimento com o Vôlei se constituiu de relatos em diversos sentidos. No que tange ao cuidado com a preparação física, nutricional e de rotina, Jaqueline afirmou que: *“desde que eu comecei a jogar eu sempre procurei me alimentar muito bem, não deixar faltar vitamina, ficar doente, esse tipo de coisa”*. Outro exemplo dessa manifestação de comprometimento foi o de Sheilla, que disse: *“eu também comecei uma alimentação melhor, a dormir mais cedo, coisas que fazem diferença na hora de fazer meu treino. Eu treino com mais disposição, não fico tão sonolenta, fico mais rápida, mais ágil, meu corpo responde melhor, sabe?”*

Outro aspecto do comprometimento com o esporte envolve tempo dedicado a estudar posições do vôlei e desenvolver habilidades específicas, como foi sinalizado por Gabriela, que até o ano anterior jogava na posição de central <sup>5</sup>e atualmente joga como ponteira<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> A central, ou jogadora de meio, é responsável principalmente por bloquear os ataques adversários (Matias & Greco, 2011).

<sup>6</sup> A ponteira, ou ponta, é responsável pelas recepções/defesas e pelo ataque de bolas em diferentes velocidades (Matias & Greco, 2011).

*Nas férias eu passei muito tempo estudando a posição de ponteira e isso me ajudou muito, sabe, me deu uma luz. Eu estudei primeiro as P's [posições da quadra] né, porque eu sou muito diferente, tipo, as meninas olham as P's (P1, P2, P3...) pela levantadora<sup>7</sup> né, porque a P é a posição na quadra que a levantadora tá, então P1 a levantadora tá na 1 eu olho pela central, eu sempre sei a P pela central, então sempre que eu fui central eu sempre organizava a quadra, e como ponteira as vezes eu fico meio perdida, só quando eu 'to' no fundo. Então eu estudava posição de defesa delas, o ataque delas, como elas faziam, sabe, pra consertar a bola, mas eu estudava muita defesa. Então eu pegava os jogos delas, eu assistia muitos jogos, pegava muito jogo e ficava vendo.*

Para além dos aspectos supracitados, Fabiana contou sobre o significado de ser atleta e o comprometimento que exige de si mesma, o qual impacta em atitudes que ultrapassam o contexto esportivo:

*Eu sou uma pessoa muito focada, sempre fui, se eu comecei alguma coisa eu vou terminar não importa o que aconteça e eu sou muito regrada com tudo no vôlei, tipo, eu sempre coloco ele em primeiro lugar, ele e a escola, então já deixei de fazer várias coisas por causa do vôlei, eu passo em nutricionista, eu sigo a minha dieta certinha, eu durmo cedo e acordo cedo, eu evito ao máximo ao máximo pular academia porque eu sei o quanto isso é importante. É até estranho, ser atleta muda a visão de tudo na vida, porque eu vejo meus amigos e penso "caramba, como eles conseguem ficar o dia inteiro deitados, comendo e vendo série?", não entendo, sabe? Não entra na minha cabeça porque eu 'to' tão acostumada com isso [sua rotina] que pra mim esse é o normal e não o que é o normal pra maioria das pessoas. Até de sábado e domingo eu vou na academia, eu faço um treino mais leve.*

---

<sup>7</sup> A levantadora, através dos levantamentos, é responsável pela organização tática do jogo, determinando o sistema de ataque da equipe (Matias & Greco, 2011).

Em relação ao tema potencial “Resiliência Emocional”, referente à capacidade de se adequar diante das adversidades do contexto no qual se está inserido, as atletas mencionaram a maneira como se autoavaliam, analisando seus erros, acertos e postura no contexto esportivo. Além disso, também relataram olhar para aspectos coletivos, avaliando a performance da equipe como um todo. A exemplo disso, Jaqueline disse:

*Eu sempre procuro ver onde eu acertei e onde eu errei, focando em mim e depois eu vejo no coletivo. Eu vejo muito o pessoal e o coletivo, porque querendo ou não o vôlei é um esporte coletivo, a gente não trabalha sozinha. Então sempre que eu posso eu olho e falo “eu errei nisso, não foi a outra pessoa, fui eu” e aí eu corrijo ou “a equipe errou naquilo” e aí a equipe corrige isso. Então sempre que eu posso eu vou ajustando.*

As adolescentes também se referiram ao esporte como parte essencial para desenvolverem mecanismos de enfrentamento para lidar também com situações que extrapolam o contexto esportivo. Nesse sentido, Ana Carolina afirmou:

*Quando eu comecei lá [no primeiro time de vôlei] eu era muito tímida e isso é uma coisa que eu percebo que me atrapalhou muito no começo, e tipo, coisa que eu não conseguia falar com as pessoas, sabe. Mas com o vôlei eu melhorei bastante, acho que isso me ajudou muito. E [o vôlei] é uma coisa que me ajuda também a ter disciplina, responsabilidade, coisas assim.*

Caroline também citou o impacto do esporte para seu desenvolvimento emocional:

*Se não fosse o esporte eu acho que eu não teria a mente que eu tenho hoje. Eu tenho uma mente muito forte e eu sei lidar sob pressão, eu sei segurar bastante meus sentimentos, tipo, não mostrar que eu ‘to’ com raiva, não mostrar que eu ‘to’ aflita com aquilo. Ele [o esporte] me representa também muita garra, muito esforço, pois é*

*através do esforço que você vai conquistar. Se você não é esforçada, principalmente no voleibol que você tem que se jogar, tem que correr, tem que atacar tem que bloquear, se já defendeu tem que levantar, já tem que esperar outra bolada, você não vai conseguir ir pra frente.*

O código de Reação Emocional aos Jogos se referiu à percepção das atletas da forma como se sentem frente aos confrontos, sejam amistosos ou campeonatos oficiais. Diante disto, algumas adolescentes contaram que o nervosismo pré-jogos diminuiu desde o início de suas jornadas esportivas. Thaisa contou que:

*Eu fico ansiosa com os campeonatos, eu fico nervosa pensando no jogo a noite, a dificuldade é de dormir a noite pensando no jogo seguinte. Mas antes eu era muito mais nervosa, agora eu tento manter a calma na quadra e quando eu mantenho a calma eu vou de boa. Quando eu paro pra fazer com capricho eu vou de boa. O meu problema é quando eu 'to' muito afobada. Mas aí quando eu vou mal no jogo eu fico pensando em casa que eu podia ter ido melhor, mas não igual antes. Antes eu chorava, não falava com ninguém. Hoje não, eu jogo mal, mas saio da quadra feliz, saio falando que no próximo eu vou melhor. Eu melhorei nessa parte.*

Fernanda contou sobre sua primeira experiência disputando uma partida oficial de campeonato e sua evolução desde então e destacou a importância do apoio da equipe:

*Foi bem assustador. O primeiro jogo que eu joguei, se eu não me engano foi Pinheiros ou Bradesco, e são times muito fortes, as meninas são muito altas muito fortes, eu entrei assim, tinha acabado de começar, eu me assustei, é um nível totalmente diferente do que eu jogava. Agora 'to' mais acostumada né. Antes dos jogos, quando 'ta' chegando no lugar eu começo a ficar nervosa, mas aí eu chego, vejo minhas amigas, dou uma acalmada, vou brincando, converso. Sempre que eu 'to' nervosa eu respiro fundo várias vezes pra me acalmar, começo a pensar*

*no que eu tenho que fazer, eu acho que é assim mais ou menos que eu controlo minha ansiedade. E se eu tiver muito nervosa eu peço apoio pro time.*

O tema potencial “Engajamento com os Outros e Amabilidade” diz respeito à duas categorias das Habilidades Socioemocionais (De Fruyt et al., 2016), as quais são definidas respectivamente como o ato de se empenhar na relação com os outros e a tendência a não agir de forma egoísta. Este tema foi composto por trechos das entrevistas que relatavam as relações das atletas com seus pares e comissão técnica.

No que tange à relação com as colegas, Sheilla, que se juntou à equipe no início do ano, contou que: *“nesse time, por incrível que pareça, eu me encaixei super bem, as meninas são tranquilas, não existe bafafá pra lá e pra cá, fofoca ali fofoca aqui, as meninas eu vejo que elas são mais unidas, mais amigáveis”*. Jaqueline definiu a relação entre elas como: *“uma coisa muito leve, bem saudável, a gente brinca a gente zoa. É aquela relação que a gente sabe a hora pra brincar, mas quando tem que fazer as coisas sérias a gente sabe, a gente leva a sério”*.

Caroline, em sua fala, salientou a importância da união do grupo para o desempenho coletivo:

*No voleibol, tipo assim, uma menina do time fica aflita, o time inteiro já fica aflito também, então tem que ter muita conexão, uma amizade dentro do time, que aí uma levanta a outra, uma ajuda a outra, uma torce pela outra e eu gosto disso. Eu já passei por vários times e é a primeira vez que eu ‘to’ em Federação, né? Esse time, por ser Federação, eu ‘to’ achando ele bem unido e olha que tem bastante meninas novas, eu sou um exemplo. ‘Ta’ bem unido já e só vai melhorar cada vez mais. A gente estreia em maio né, então a gente tem que se unir cada vez mais, porque o time que é o mais unido acaba vencendo pela união.*

A relação com a comissão técnica foi vista, em unanimidade, como uma relação positiva. Paula descreveu que: *“eles [a comissão técnica] são muito legais e eu me sinto super feliz aqui. Eu sou muito feliz aqui”*. Nesse mesmo sentido, Fabiana declarou que: *“com a comissão me dou muito bem. Esse é o melhor treinador que eu já tive, sem brincadeira”*.

A relação positiva com a comissão técnica foi apresentada por algumas das adolescentes em comparação com experiências anteriores. Exemplo disso é o relato de Caroline:

*Eu acho que é uma relação muito boa, é uma relação formal, mas de amizade, eu me sinto bem com eles. Não pego ranço quando vem brigar comigo, quando vem apontar meu erro, eu fico até feliz porque eu sei o que eu vou ter que ajustar. E eu já conheci vários técnicos né, e o nosso é super de boa, é rígido, mas ele é como se fosse um paizão.*

Sheilla também sinalizou a diferença entre a relação que mantém com seu treinador e uma experiência prévia em outra equipe:

*Eu achei que ia ser pior, sabe? Em um outro time que eu fui foi um pouquinho mais complicado, eu não gostava muito do jeito que o técnico tratava. E o nosso técnico é super tranquilo, sabe, ele pega no pé sim, mas ele é muito tranquilo. Eu, particularmente, esperava muito pior por ser uma Federação, eu esperava o cara gritar, xingar, assim, sabe, fazer todo alvoroço.*

Por fim, destaca-se que, ainda que não tenha se tornado um tema potencial com códigos específicos, a quinta categoria das habilidades socioemocionais, denominada Abertura ao Novo, pode ser percebida de modo geral nos relatos, uma vez que as atletas se mostraram dispostas e interessadas a vivenciar experiências novas relacionadas tanto

ao esporte, como à participação em campeonatos, quanto para além deles, por exemplo, ao visualizarem a possibilidade de ingressar na universidade.

### **3.4 Síntese dos Resultados e Discussão**

#### **Dados Sociodemográficos**

A partir da análise das informações coletadas sobre as participantes por meio do Questionário de Dados Sociodemográficos, três participantes tinham 16 anos (Paula, Fernanda e Gabriela), cinco tinham 17 (Sheilla, Jaqueline, Ana Carolina, Fabiana e Caroline) e uma já havia completado 18 anos (Thaisa). Nenhuma das adolescentes residia na cidade do clube, tendo que se deslocar de suas cidades de origem à cidade do time para realizar os treinos três vezes na semana. Quanto à escolaridade, uma já havia concluído o Ensino Médio, enquanto as demais estavam cursando o segundo (1) e terceiro (7) anos. Duas participantes estavam matriculadas em escolas públicas, sendo elas Sheilla e Jaqueline, enquanto as demais adolescentes estudavam em colégios particulares de suas respectivas cidades.

No que diz respeito ao histórico no voleibol, todas elas já praticavam o esporte anteriormente ao momento da pesquisa. Duas delas, apesar de já terem participado de outras equipes, estavam disputando pela Federação pela primeira vez no ano da pesquisa. A idade com a qual iniciaram no vôlei variou entre 7 e 15 anos, sendo que Fernanda iniciou aos 7 anos, Jaqueline e Fabiana aos 9, Paula, Thaisa e Ana Carolina aos 10, Gabriela e Caroline aos 14 e Sheilla aos 15 anos.

Todas as adolescentes entrevistadas residiam com seus familiares, os quais foram descritos em unanimidade como sendo apoiadores para que elas permanecessem praticando o esporte.

## **Análise Temática 1**

Por meio dos resultados da AT 1 foi possível identificar o tema “Implicações do Esporte na Construção de Projetos de Vida”, que se refere ao impacto do esporte na construção e desenvolvimento de projetos de vida das adolescentes entrevistadas. De modo geral, notou-se que o esporte se apresentou como fator central para o desenvolvimento e planejamento de projetos futuros e metas que as atletas determinaram para suas vidas, seja de forma direta ou indireta.

A partir dos dados analisados, pode-se compreender que para as adolescentes, bem como proposto por Damon (2009), os projetos de vida contemplam as dimensões de conquista pessoal e a longo prazo, ao passo em que elas mencionaram planos em diversos contextos, como esportivo, profissional e familiar, que se desenhavam em metas que orientavam seus comportamentos para alcançar o futuro que desejavam. Além disso, para duas das participantes (Sheilla e Caroline) a ideia do esporte com um sonho se alinha à metáfora do PV como um farol, o qual orienta o percurso mesmo em situações adversas, uma vez que mesmo percebendo as dificuldades em seguir a carreira profissional de atletas, as adolescentes se mantêm na direção de tentar concretizar seus PV.

Inicialmente esses planos de futuro apresentados por Sheilla e Caroline remetem à ideia de projetos de vida sonhadores, os quais se manifestam como planos de caráter idealista e difíceis de serem concretizados (Araujo et al., 2020). Os relatos apresentam a ideia de sucesso profissional no vôlei de maneira idealizada, marcados por uma visão de vida futura sem problemas. Entretanto, apesar do caráter sonhador desses projetos de vida, ambas as atletas referem algumas ações práticas cotidianas que as colocam na direção de atingir tais objetivos. Diante disso, vale questionar se a visão idealizada do

sonho não estaria relacionada a uma fantasia criada por não compreenderem exatamente quais os desafios de se realizar esse PV.

Sabe-se que a presença de um projeto de vida está relacionada a um desenvolvimento positivo de jovens, ao passo em que promove vivências mais positivas, maior bem-estar psicológico e esperança de futuro (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Diante disso, observou-se que, para as participantes, o esporte se apresenta, muitas vezes, como meio para um fim, ou seja, um facilitador para que alcancem outros projetos de vida.

O fato de a maioria das adolescentes visualizarem o esporte como secundário em seus planos futuros não o torna menos relevante para a construção de seus projetos de vida. Muitas delas sinalizaram a intenção de ingressar no ensino superior por meio do vôlei, com bolsas de atletas, além de considerarem trabalhar em áreas correlatas, mantendo a proximidade com o esporte. Diante de tudo isso, cabe-se questionar se o fato de o vôlei ter sido poucas vezes sinalizado como objetivo final pode ser reflexo da realidade do esporte feminino no país, em especial no recorte sociocultural no qual estas adolescentes estão inseridas – jogando em um clube municipal de voleibol amador em uma cidade do Estado de São Paulo.

Outra perspectiva que surgiu com muita frequência nos relatos é a do vôlei como parte da rotina, inserido nas atividades de tempo livre e lazer. Ainda que os projetos de vida principais não envolvam o esporte diretamente, as atletas, em unanimidade, sinalizaram que o bem-estar que sentem ao praticarem o esporte é muito valioso e o torna parte essencial de suas vidas. Além disso, o vôlei foi, muitas vezes, considerado pelas adolescentes como parte de quem são. Estes relatos estão em consonância com a compreensão de que a presença de projetos de vida influencia o contexto de atividades

de tempo livre e carreira, os quais se manifestam como componente significativo no senso de identidade dos indivíduos (Dellazzana-Zanon et al., 2020).

Para além do contexto esportivo, outros projetos de vida surgiram relacionados, em especial, ao estudo, futuro profissional e à família. Estes aspectos estão em concordância com os estudos de Damon (2009) que postulam, entre outros, que família, carreira e realizações acadêmicas se manifestam como fontes de projetos de vida. Além disso, os projetos de vida envolvendo a família reforçam os estudos que indicam que os adolescentes apresentam, muitas vezes, um senso de retribuição em relação às suas famílias de origem. Essa necessidade de devolver à família tudo o que receberam ao longo da vida pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como reflexo da cultura latino-americana e como um indicador da virtude de generosidade, que fazem com que as adolescentes incluam em seus projetos de vida planos que visem o cuidado e a manutenção do bem-estar de seus familiares (Kiang & Fuligni, 2008; Dellazzana-Zanon et al., 2021).

O desenvolvimento de um projeto de vida também favorece a presença de comportamentos pró-sociais no adolescente, além da aquisição de mecanismos de enfrentamento diante dos desafios psicológicos (Dellazzana-Zanon et al., 2020). Essa ideia se aproxima dos expostos na AT 1, a qual apresentou a relevância do aprimoramento de habilidades socioemocionais, também responsáveis por favorecer comportamentos pró-sociais e o desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento, no contexto esportivo. Esse aspecto foi descrito como uma das dimensões que compõem o projeto de vida nos estudos de validação da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA), nomeada “aspirações positivas” (Dellazzana-Zanon et al., 2019)

Por fim, diante do exposto, compreende-se que a vivência das adolescentes no clube do qual fazem parte se apresenta como fator essencial para a estruturação de seus projetos de vida. Independentemente da maneira como o vôlei é projetado na visão de futuro das atletas, a rotina semanal de treinos, o comprometimento que precisam ter com o esporte e as relações interpessoais desenvolvidas no contexto esportivo fazem com que o esporte seja compreendido como peça central para estruturar a forma como elas enxergam seus futuros. Vale ressaltar que as adolescentes entrevistadas praticam e vivenciam uma rotina com o esporte de rendimento, o que representa um contexto esportivo específico. Desse modo, supõe-se que para atletas de outro nível de vivência esportiva (educacional ou de participação), possivelmente o esporte teria outro impacto na construção de projetos de vida e perspectiva de futuro.

### **Análise Temática 2**

A partir dos resultados da AT 2, identificou-se o tema Habilidades Socioemocionais no Contexto do Esporte, que se constituiu a partir da definição de habilidades socioemocionais como um conjunto de comportamentos, sentimentos e pensamentos individuais relacionados a padrões ou tendências de uma pessoa a responder de determinadas maneiras diante do contexto em que estão (Nascimento, 2019). Esse tema foi composto por três temas potenciais, “Autogestão”, “Resiliência Emocional”, “Engajamento com os Outros e Amabilidade”, os quais dizem respeito a quatro das cinco categorias de habilidades socioemocionais descritas por Santos e Primi (2014).

Sabe-se que a prática de esportes contribui positivamente para o desenvolvimento de adolescentes em aspectos físicos, motores e psicossociais, sendo essencial para o aprimoramento de habilidades de liderança, autocontrole e disciplina (Peixoto et al., 2019). Além disso, acredita-se que o esporte atrai jovens mais fiéis, que

se comprometem fortemente com as atividades realizadas naquele contexto, o que o torna essencial na formação identitária desses jovens a partir da transmissão de valores (Esperança et al., 2018).

Diante do conceito de autogestão, definido como a capacidade de estabelecer e cumprir metas para si mesmo (Santos & Primi, 2014), observou-se uma aproximação com os relatos das adolescentes acerca de sua identificação com o esporte que praticam, bem como de sua percepção sobre suas habilidades esportivas e seu comprometimento para com a rotina de atletas. Nesse mesmo sentido, foram identificadas falas que se aproximaram da ideia de que ao praticar um esporte o adolescente potencialmente se torna mais responsável e adquire habilidades cruciais para auxiliá-lo em ambientes além do contexto esportivo (Santos et al., 2016). Tais falas apresentaram mecanismos de enfrentamento de situações cotidianas da realidade esportiva, como modos de lidar com sentimentos pré e pós competições, e de outros contextos, à medida em que referiram serem mais disciplinadas e responsáveis a partir da vivência no clube.

Além disso, destaca-se o comprometimento com o vôlei, apresentado pelas atletas, como direcionador de comportamentos em prol dos objetivos autodeterminados para o desenvolvimento de suas habilidades e desempenho esportivos. Esses resultados reforçam a ideia de que existe uma relação entre a prática esportiva e fatores de expectativa de sucesso no futuro, visto que ao esporte está associado ao engajamento em atividades direcionadas à realização de metas de curto e longo prazo (Trombeta, 2000). Esse comprometimento apresentado reforça o quanto o esporte é um aspecto organizador da vida e dos projetos de vida dessas adolescentes.

Uma das atletas entrevistadas (Fabiana) relatou um espanto ao notar que outros adolescentes de seu convívio, não envolvidos em atividades esportivas, não apresentam o mesmo tipo de comprometimento que ela tem em sua vida. Pra ela foi uma surpresa

notar que outros adolescentes ocupam seu tempo livre com atividades como assistir séries de televisão, uma vez que para ela, que vive uma rotina de atleta, o tempo é ocupado com treinamentos e preparações para objetivos relacionados ao esporte ou ao estudo. Apesar de se descrever muito comprometida com o vôlei, a adolescente também referiu as dificuldades da rotina de uma atleta. A partir disso, reforça-se a ideia de que atletas com altos níveis de autocuidado e autocompaixão, habilidade favorável para auxiliar no enfrentamento emocional de situações adversas, tendem a apresentar maior crescimento pessoal, responsabilidade, perseverança e propósito de vida, o que, por consequência, minimiza a prevalência de comportamentos e pensamentos negativos, favorecendo o aumento da autoconfiança (Crozier et al., 2019; Ferguson et al., 2014; 2015).

Sabe-se que o contexto esportivo alinha o potencial individual do jovem com os recursos contextuais, visando um desenvolvimento saudável e proporcionando um aperfeiçoamento das habilidades socioemocionais, as quais são valorizadas por prepararem as pessoas para o desempenho futuro na vida adulta (Esperança et al., 2018; Silva, 2021; Primi et al., 2016).

Por outro lado, os relatos voltados para a autopercepção quanto às habilidades e capacidade de sucesso no esporte em que pratica, apresentados por muitas participantes, estão em consonância com o componente de confiança do modelo dos 5Cs do DPJ (Lerner et al., 2005), o qual no ambiente do esporte, está mais voltado para a autoconfiança enquanto atleta. Para além do individual, cabe destacar também a associação entre a autoconfiança e a conexão com outras atletas da equipe e comissão técnica (Silva et al., 2024).

Quanto às relações interpessoais estabelecidas, tanto entre as atletas quanto com a comissão técnica, ficou muito evidenciado o respeito e a boa convivência. Diversas

falas apresentadas pelas adolescentes possibilitaram perceber uma presença sólida do componente de cuidado, dos 5Cs do DPJ, o qual se relaciona a comportamentos pró-sociais e de compaixão, voltados tanto para si quanto para o outro (Côté et al., 2016; Lerner et al., 2005). Vale destacar que muitas atletas apresentaram falas que corroboram a compreensão da empatia como facilitadora das relações, uma vez que favorece atitudes menos agressivas (Silva et al., 2024). Tais falas sinalizaram que a partir de vivências anteriores, boas ou ruins, as atletas se preocupavam em ter comportamentos respeitosos e de companheirismo para melhorar a relação com as demais adolescentes e promover um melhor desempenho coletivo da equipe.

De modo geral, as relações desenvolvidas no ambiente esportivo permitem que a atleta se desenvolva em responsabilidades, autoconsciência e autocontrole, além de incentivarem um maior engajamento na vivência do esporte (Silva et al., 2024). No que tange à relação entre atleta e comissão técnica, entende-se que cabe aos treinadores proporcionar aprendizado às adolescentes a partir de temas próprios do esporte, promovendo, ainda que sem a intenção direta, um contexto esportivo com regras e saudável, a fim de possibilitar a aquisição de tais competências por meio da socialização (Bean et al., 2016; Holt et al., 2017).

Somado à aprendizagem propiciada pela comissão técnica, o trabalho em equipe por si só já se apresenta como fator importante para o desenvolvimento das adolescentes. Desse modo, as falas apresentadas pelas participantes acerca da boa relação que mantém entre si e da união do grupo corroboram a compreensão de que o ambiente de grupo oferece um suporte que pode estar associado a um maior prazer, atitudes positivas em relação às pessoas e também a um maior compromisso com o esporte (Silva, 2021).

No que tange a aspectos emocionais, as atletas referiram o impacto do esporte na maneira como lidam com situações diversas, tanto no contexto esportivo quanto para além dele. De acordo com os relatos apresentados, o manejo emocional é aprendido tanto pelas vivências cotidianas no esporte, como nas experiências de treinamentos e jogos, quanto pelas relações interpessoais ali desenvolvidas, com as demais adolescentes e com a comissão técnica. Esses relatos fortalecem a ideia de que a prática e a vivência esportiva auxiliam no desenvolvimento positivo de jovens, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como controle das emoções, caráter, realização e autoestima (Holt et al., 2017; Peixoto et al., 2019; Vierimaa et al., 2018; Waid & Uhrich, 2019).

Os dados coletados, portanto, reafirmam a ideia de que ao se engajar em atividades físicas, os indivíduos podem assimilar e aperfeiçoar suas habilidades socioemocionais (Esperança et al., 2018). Além disso, compreende-se que o contexto esportivo no qual as participantes estão inseridas auxilia no desenvolvimento de características positivas, como senso de responsabilidade, autogerenciamento emocional e autoestima, o que pode ser percebido por meio dos relatos em que faziam autoavaliações acerca de suas competências sociais, emocionais e no vôlei.

#### **4. Considerações Finais**

Este estudo pretendeu compreender qual a influência da inserção no esporte de alto rendimento no desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes, levando em conta a vivência cotidiana no contexto esportivo e as habilidades socioemocionais ali construídas. Para tal, considerou-se adolescentes que integravam a equipe sub-19 de um time de voleibol amador de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, as quais tinham entre 16 e 18 anos.

Constatou-se que os objetivos propostos pela pesquisa foram alcançados. A partir dos resultados, foi possível compreender que o esporte representa um papel central na construção do PV das adolescentes que participaram do estudo. Além disso, foi evidenciado o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades socioemocionais dessas atletas no contexto esportivo no qual estavam inseridas a partir das vivências e relações ali existentes.

Em relação à construção dos projetos de vida, observou-se que as dificuldades do contexto do esporte feminino, em especial no vôlei, foram apresentadas como um fator determinante para que as adolescentes não considerassem a carreira profissional de atleta como um futuro muito provável para si. Desse modo, apesar de tantos relatos sobre a identificação com o esporte e sobre gostarem muito da prática esportiva, outros projetos de vida se apresentaram como prioritários para as participantes. Tais dificuldades referidas perpassam por questões econômicas, no que tange ao baixo retorno financeiro e reconhecimento, e de rotina, uma vez que a rotina de atleta exige muitos sacrifícios e dedicação no cotidiano. Entretanto, mesmo com todas as dificuldades percebidas no esporte brasileiro, duas adolescentes referiram o desejo em permanecer profissionalmente nesse contexto mesmo que não se tornem atletas profissionais, atuando em comissões técnicas ou na equipe de saúde.

Ademais, o esporte também foi amplamente considerado pelas adolescentes como um facilitador para atingir outros projetos de vida. Nesse sentido, o esporte se apresentou para muitas delas como porta de entrada para a universidade, garantindo que, por meio das bolsas de estudo para atletas, pudessem se graduar e se inserir no mercado de trabalho, realizando seus planos futuros profissionais e financeiros. Por outro lado, o esporte também foi considerado por duas participantes como uma possibilidade de, para

além da realização pessoal, ser o caminho pelo qual conseguiriam assistir suas famílias no futuro.

Além disso, outro aspecto muito claro a partir dos resultados foi o aprimoramento de habilidades socioemocionais, tais como respeito, trabalho em equipe e, principalmente, o autogerenciamento, dentre as quais se destacam mecanismos de enfrentamento de situações adversas. Uma vez adquiridas e aperfeiçoadas, tais habilidades podem e são transferidas para contextos que extrapolam o esportivo.

Partindo do pressuposto de que o ambiente esportivo saudável proporciona a aquisição e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cabe destacar aqui a importância das relações interpessoais entre a equipe e com a comissão técnica descritas pelas adolescentes como positivas. As experiências relatadas por elas, em especial quando comparadas a outras vivências prévias menos positivas, reforçam os benefícios advindos da interação social em um ambiente seguro e saudável.

Diante do fato de todas as atletas participantes da pesquisa serem de um mesmo clube e estarem inseridas no contexto do alto rendimento, levanta-se um questionamento quanto às influências do esporte de outros níveis na construção de projetos de vida de adolescentes com vivências esportivas. Desse modo, sugere-se a realização de novos estudos na mesma linha que abordem indivíduos envolvidos em esportes educacionais e de participação.

Observa-se uma limitação da pesquisa no que se refere aos dados sociodemográficos coletados, os quais não contemplaram uma investigação objetiva acerca de dados socioeconômicos das participantes. O acesso a tais poderia ter auxiliado no aprofundamento da compreensão dos dados analisados.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, constatou-se que a técnica de coleta de dados da entrevista facilitou o contato da pesquisadora com as participantes. O

roteiro da Entrevista Semiestruturada sobre Esporte e Projeto de Vida para Adolescentes Atletas de Voleibol garantiu uma maior fluidez na interação com as adolescentes e possibilitou uma coleta de informações rica sobre a experiência de ser atleta em um time de voleibol amador que disputa diversos campeonatos ao longo do ano. Destaca-se também que a realização do estudo piloto contribuiu muito para verificar adequação dos instrumentos do estudo. A análise dos dados realizada por meio da Análise Temática contribuiu amplamente para a compreensão, o enriquecimento e o aprofundamento dos temas da pesquisa.

Destaca-se, a partir dos dados analisados, que a vivência das adolescentes participantes do estudo nessa equipe de voleibol sub-19, bem como sua rotina de treinos semanais e seu comprometimento com o esporte se manifesta como fator essencial para a estruturação de seus projetos de vida. Os relatos apresentados por elas revelaram que todas as atitudes que tomam em prol de seus planos futuros passam pela vivência que elas têm com o esporte atualmente. Desse modo, independentemente de como o vôlei irá se colocar em suas vidas futuras, no presente ele é chave central para estruturar a visão que elas têm para si mesmas em seus próximos anos de vida.

Compreende-se que a pesquisa conduzida apresentou contribuições significativas para estudos de dois campos da Psicologia: a Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia do Esporte. Além disso, também é esperado que os resultados desta pesquisa possam auxiliar profissionais da saúde envolvidos no contexto do esporte, desde treinadores à equipe de saúde mental, na elaboração de ações que favoreçam a construção do PV para os atletas, tanto a partir das possibilidades reais que possuem em sua modalidade esportiva, bem como projetos que extrapolem o esporte.

Tendo isso em vista, entende-se que esses dados ressaltam a importância de se estudar o impacto e favorecimento do contexto esportivo na construção de projetos de

vida. Por fim, sugere-se que futuros estudos com adolescentes inseridos em diferentes níveis esportivos, bem como com atletas que pratiquem outras modalidades, sejam realizados a fim de investigar mais profundamente o impacto e a relação entre o esporte, a aquisição de habilidades socioemocionais e a construção de projetos de vida.

### Referências

- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus Editorial.
- Bean, C., Kendellen, K., & Forneris, T. (2016). Moving beyond the gym: Exploring life skill transfer within a female physical activity-based life skills program. *Journal of Applied Sport Psychology, 28*(3), 274-290.  
<https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1124155>
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional, 11*(1), 63–76. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572007000100007>
- Brasil (1990). Ministério da Justiça: Lei Federal nº 8069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília: DF*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Bravo, F. G. (2015). *Evolução do modelo de jogo nas categorias de base do voleibol feminino*. Dissertação de mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo.

- Breakwell, G. M., & Rose, D. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In: G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith. *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3.ed., pp. 21-41, F. R. Elizalde, Trad.). Artmed.
- Bruner, M. W., Hall, J., & Cote, J. (2011). Influence of sport type and interdependence on the developmental experiences of youth male athletes. *European Journal of Sport Science*, *11*(2), 131-142.  
<https://doi.org/10.1080/17461391.2010.499969>.
- Buchanan, C. M., & Bruton, J. H. (2018). Storm and Stress. In J. R. L. Roger (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (2nd ed., pp. 3814-3826). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4\\_111](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_111)
- Camiré, M. (2022). The two continua model for life skills teaching. *Sport, Education and Society*, *28*(8), 915–928. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073438>
- Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa* (E. R. Conill, Tra.). Vozes.
- Castro, S. B. E., & Souza, D. L. (2015). Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e de rendimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *29*(3), 507-518.  
<https://doi.org/10.1590/1807-55092015000300507>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, *591* (1), 98-124.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2019). Análise temática. In J. A. Smith. *Psicologia Qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 296-327). Vozes.

- Confederação Brasileira de Voleibol (CBV). (2024). Vôlei Master define os primeiros classificados para a Superliga Master 2024. <https://cbv.com.br/volei-master-define-os-primeiros-classificados-para-a-superliga-master-2024/#:~:text=V%C3%B4lei%20Master%202023&text=Ser%C3%A3o%20170%20equipes%20em%20a%C3%A7%C3%A3o,com%20mais%20de%2035%20anos>.
- Côté, J., Turnnidge, J., & Vierimaa, M. (2016). A Personal Assets Approach to Youth Sport. In K. Green, & A. Smith (Eds), *Routledge Handbook of Youth Sport* (pp. 273-286). Routledge.
- Crozier, A. J., Mosewich, A. D., & Ferguson, L. J. (2019). The Company we Keep: Exploring the Relationship Between Perceived Teammate Self-compassion and athlete Self-compassion. *Psychology of Sport and Exercise, 40*, 152-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.10.005>
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003) The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science, 7*(3), 119-28. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2)
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida?: Como pais e professores podem orientar emotivar os adolescentes*. (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- De Fruyt, F., Primi, R., John, O., & Santos, D. D. (2016). Plasticity of Socio-Emotional Skills: Age Differences During Adolescence. In OP John and R, Primi (Chairs). *Socioemotional Characteristics in the United States and Brazil: Structure, Measures, Change, and School Effects, Symposium conducted at the meeting of the AERA, Washington, DC*.

- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia, 19*(2), 281-292. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D. & Gobbo, J. P. (2018). Projetos de vida do adolescente. Implicações para a escolarização positiva. In: T. C. Nakano (Ed.), *Psicologia Positiva aplicada à Educação* (1. ed, pp. 41-62). Vetor Editora.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Noronha, A. P. P., Oliveira, M. V., & Rosado, A. F. P. (2019). Evidências preliminares de validade da escala de projeto de vida para adolescentes. *Avaliação Psicológica, 18*(4), 429-437. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18602.11>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Araújo, M. F., Vieira, G. P., & Freitas, L. B. L. (2020). O papel do projeto de vida no desenvolvimento de adolescentes. In E. S. Ferrão, S. R. F. Enumo, & M. B. M. Linhares (Eds.), *Infância em Segurança: Interdisciplinaridade na Proteção do desenvolvimento Sadio Infantojuvenil* (pp. 151-171). Editora CRV.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Tudge, J. R. H., & Freitas, L. B. L. (2021). Life purpose and sibling care in adolescence: possible associations. *Estudos de Psicologia (Campinas), 38*, e200038. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200038>
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Zahar. (Obra original publicada em 1968)
- Esperança, J. L., Dias, C., Brustad, R. J., & Fonseca, A. M. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes

- portugueses. *Análise Psicológica*, 36(4), 427-437. <https://doi.org/10.14417/ap.1420>
- Ferguson, L. J., Kowalski, K. C., Mack, D. E., & Sabiston, C. M. (2014). Exploring Self-Compassion and Eudaimonic Well-being in Young Women Athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(2), 203-216. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0096>
- Ferguson, L. J., Kowalski, K. C., Mack, D. E., & Sabiston, C. M. (2015). Self-compassion and Eudaimonic Well-being During Emotionally Difficult Times in Sport. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1263-1280. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9558-8>
- Gencer, E., & Öztürk, A. (2018). The Relationship Between the Sport-Confidence and the Coach-Athlete Relationship in Student-Athletes. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 7-14. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3388>
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ed.). Atlas.
- Gonzalez, R. H., Barros, A. E. C., Aires, H., Saldanha, D. F., & Balbinotti, C. A. A. (2019). Esporte na educação e formação de jovens. In E. M. Peixoto, & T. C. Nakano (Eds.), *Psicologia do Esporte e Desenvolvimento Humano* (pp.49-75). Viseu.
- Gross, E. F., & Hardin, C. D. (2007). Implicit and explicit stereotyping of adolescents. *Social Justice Research*, 20(2), 140–160. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0037-9>
- Hill, P. L., & Burrow, A. L. (2020). Introduction: The Purpose of Studying Purpose and the Need for an Ecological Perspective. In Burrow, A. L., & Hill, P. L. (Eds). *The Ecology of Purposeful Living Across the Lifespan* (pp. 1-9). Springer.

- Holt, N. L., Deal, C. J., & Pankow, K. (2020). Positive Youth Development Through Sport. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (4th ed, pp. 429- 446). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L. & Tamminen, K. A. (2017). A Grounded Theory of Positive Youth Development Through Sport Based on Results from a Qualitative Meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 1-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic Medallists' Perspective of the Athlete–coach Relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*(4), 313-331.  
[https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00011-0)
- Kankaraš, M., De Fruyt, F. & Primi, R. (2022). Editorial: Theory and empirical practice in research on social and emotional skills. *Frontiers in Education*, *7*, 993878. doi: 10.3389/feduc.2022.993878
- Kiang, L., & Fuligni, A. J. (2009). Ethnic identity and family processes among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 228–241.
- Klein, A. M. & Arantes, V. M. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação e Realidade*, *41*(1), 135-154.
- Lerner, R. M., Almerigi, J.B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The journal of early adolescence*, *25*(1), 10-16.
- Matias, R., & Greco, P. (2011). De Morgan ao voleibol moderno: O sucesso do Brasil e a relevância do levantador. *Revista Mackenzie de Educação Física e*

*Esporte*, 10(2), 49-63.

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2262/3294>

Medeiros, C. (2016). Lesão e dor no atleta de alto rendimento: o desafio do trabalho da psicologia do esporte. *Psicologia Revista*, 25(2), 355-370.

Nakano, T. C. (2019). Psicologia do esporte em diferentes fases do desenvolvimento: revisão de pesquisas brasileiras. In E. M. Peixoto, & T. C. Nakano (Eds.), *Psicologia do Esporte e Desenvolvimento Humano* (pp.19-48). Viséu.

Nascimento, M. F. (2019). *Habilidades socioemocionais em adolescentes: Desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do Senna v.2.0*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco.

Organização Panamericana de Saúde. (2008). *Jovens: escolhas e mudanças: promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes*. (C. Breinbauer & M. Maddelena, Eds.). Roca.

Paradiso, A. C., Favero, E., Bedin, L. M., & Sarriera, J.C. (2012). Tempo livre e projeto de vida: uma proposta orientada aos adolescentes. In J. C. Sarriera, & A. C. Pradiso (Eds.), *Tempo Livre e Lazer na Adolescência: Promoção saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 21- 43). Editora Sulina.

Peixoto, E. M., Cordeiro, E. D. A., Correia, F. M. L., & Bueno, J. M. H. (2019). Desenvolvimento positivo de jovens através do esporte: Explorando o modelo dos 4C's. In E. M. Peixoto, & T. C. Nakano (Eds.), *Psicologia do Esporte e Desenvolvimento Humano* (pp.19-48). Viséu.

Piaget, J. (2007). *Seis estudos de psicologia*. (24. ed.). (M. A. M. D'Amorim & P. S. L Silva, Trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada 1964).

Poczwardowski, A., Lamphere, B., Allen, K., Marican, R., & Haberl, P. (2019). The 5C's model of successful partnerships in elite beach volleyball dyads. *Journal*

*of Applied Sport Psychology*, 32(5), 476-494.

<https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1573205>

- Primi, R., Santos, D., Fruyt, F., John, O. P. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 5-16. doi: 10.1027/1015-5759/a000343
- Qu, Y., Rompilla, D. B., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2020). Youth's Negative Stereotypes of Teen Emotionality: Reciprocal Relations with Emotional Functioning in Hong Kong and Mainland China. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 2003–2019. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01303-0>
- Rodrigues, A. L., & Scarparo, H. B. K. (2012). O uso do esporte na ocupação do tempo livre na juventude: subsídios para uma reflexão crítica. In J. C. Sarriera, & A. C. Pradiso (Eds.), *Tempo Livre e Lazer na Adolescência: Promoção saúde, intervenção e pesquisa* (pp. 189-201). Editora Sulina.
- Rubio, K. (1999). A psicologia do esporte: histórico e áreas de atuação e pesquisa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 19 (3), 60-69. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000300007>
- Samulski, D. (1992). *Psicologia do Esporte*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG.
- Sanches, S. M. (2007). A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 1(1), 01-15.
- Sanches, S. M., & Rubio, K. (2011). A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. *Educação e pesquisa*, 37(4), 825-841. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400010>

- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Instituto Ayrton Senna*. Recuperado em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimentosocioemocional-eaprendizado-escolar.pdf>
- Santos, F. S. F., Camiré, M., & Campos, P. H. F. (2016). Youth sport coaches' role in facilitating positive youth development in Portuguese field hockey. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1187655>
- Silva, M. P. P., Peixoto, E. M., Palma, B. P. & Balbinotti, M. A. A. (2024). Exploración de las redes de relaciones entre las 5C del desarrollo positivo de los jóvenes a través del deporte. *ACTA Colombiana de Psicología*, 27(1), 77-94. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.1.15>
- Silva, R. M. S. (2011). *A Política Nacional de Juventude e o desafio de promover a participação: Um estudo sobre o Programa Jovem Aprendiz do SENAC Pelotas*. IBASE.
- Silva, M. P. P. (2021). *Desenvolvimento Positivo de Jovens no Esporte: Proposta de medida dos 5C's*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco.
- Sonoo, C. N., Gomes, A. L., Damasceno, M. L, Silva, S. R., & Limana, M. D. (2010). Ansiedade e desempenho: um estudo com uma equipe infantil de voleibol feminino. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(3), 629-637.
- Souza, A. C. F. & Martins, M. Z. (2018). O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: Entre o esporte e outra carreira. *Pensar a Prática*, 21(1), 26-39. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v21i1.45075>

- Souza, V. R. D. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34, <https://doi.org/10.37689/actape/2021AO02631> eAPE02631.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP Positions Stand: career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 395-412.
- Trombeta, L. H. A. P. (2000). *Resiliência em adolescentes: estudo preliminar de variáveis e medida*. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Vieira, L. F., Vissoci, J. R. N., Oliveira, L. P., & Vieira, J. L. L. (2010). Psicologia do Esporte: uma área emergente da Psicologia. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 391-399. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000200018>
- Vierimaa, M., Bruner, M. W., & Côté, J. (2018). Positive Youth development and observed athlete behavior in recreational sport. *PLOS One*, 13(1), e0191936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191936>
- Vierimaa, M., Turnnidge, J., Bruner, M., & Côté, J. (2017): Just for the fun of it: coaches' perceptions of an exemplary community youth sport program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 603-617. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341473>
- Waid, J., & Urich, M. (2019). A scoping review of the theory and practice of positive youth development. *The British Journal of Social Work*, 50(1), 5-24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy130>
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (2017). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. Artmed.

Winters, C., Leite, J. P. C., Pereira, B. C., Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L.

(2018). Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação (UMESP)*,

17(35), 39-54. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>

## **Anexos**

**Anexo A**  
**Checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)**  
(Souza et al., 2021)

Critérios consolidados para relatar pesquisa qualitativa			
Nº do item	Tópico	Perguntas/Descrição do Guia	Pág.
Domínio 1: Equipe de pesquisa e reflexividade			
Características pessoais			
1	Entrevistador/facilitador	Quais autores conduziram a entrevista ou o grupo focal?	2
2	Credenciais	Quais eram as credenciais do pesquisador? Exemplo: PhD, médico.	10-11
3	Ocupação	Qual a ocupação desses autores na época do estudo?	10-11
4	Gênero	O pesquisador era do sexo masculino ou feminino?	2
5	Experiência e treinamento	Qual a experiência ou treinamento do pesquisador?	10-11
Relacionamento com os participantes			
6	Relacionamento estabelecido	Foi estabelecido um relacionamento antes do início do estudo?	34-35
7	Conhecimento do participante sobre o entrevistador	O que os participantes sabiam sobre o pesquisador? Por exemplo: objetivos pessoais, razões para desenvolver a pesquisa.	34-35
8	Características do entrevistador	Quais características foram relatadas sobre o entrevistador/facilitador? Por exemplo, preconceitos, suposições, razões e interesses no tópico da pesquisa.	10-11
Domínio 2: Conceito do estudo			
Estrutura teórica			
9	Orientação metodológica e teoria	Qual orientação metodológica foi declarada para sustentar o estudo? Por exemplo: teoria fundamentada, análise do discurso, etnografia, fenomenologia e análise de conteúdo.	38-39
Seleção de participantes			
10	Amostragem	Como os participantes foram selecionados? Por exemplo: conveniência, consecutiva, amostragem, bola de neve.	34-35
11	Método de abordagem	Como os participantes foram abordados? Por exemplo: pessoalmente, por telefone, carta ou e-mail.	37

12	Tamanho da amostra	Quantos participantes foram incluídos no estudo?	34-36
13	Não participação	Quantas pessoas se recusaram a participar ou desistiram? Por quais motivos?	35
Cenário			
14	Cenário da coleta de dados	Onde os dados foram coletados? Por exemplo: na casa, na clínica, no local de trabalho.	37
15	Presença de não participantes	Havia mais alguém presente além dos participantes e pesquisadores?	Não se aplica
16	Descrição da amostra	Quais são as características importantes da amostra? Por exemplo: dados demográficos, data da coleta.	34-36; 54-55
Coleta de dados			
17	Guia da entrevista	Os autores forneceram perguntas, instruções, guias? Elas foram testadas por teste-piloto?	37
18	Repetição de entrevistas	Foram realizadas entrevistas repetidas? Se sim, quantas?	Não se aplica
19	Gravação audiovisual	A pesquisa usou gravação de áudio ou visual para coletar os dados?	37
20	Notas de campo	As notas de campo foram feitas durante e/ou após a entrevista ou o grupo focal?	Não se aplica
21	Duração	Qual a duração das entrevistas ou do grupo focal?	37
22	Saturação de dados	A saturação de dados foi discutida?	54-62
23	Devolução de transcrições	As transcrições foram devolvidas aos participantes para comentários e/ou correção?	Não se aplica
Domínio 3: Análise e resultados			
Análise de dados			
24	Número de codificadores de dados	Quantos foram os codificadores de dados?	40-54
25	Descrição da árvore de codificação	Os autores forneceram uma descrição da árvore de codificação?	40-54
26	Derivação de temas	Os temas foram identificados antecipadamente ou derivados dos dados?	40
27	Software	Qual software, se aplicável, foi usado para gerenciar os dados?	Não se aplica

28	Verificação do participante	Os participantes forneceram feedback sobre os resultados?	Não se aplica
	Relatório		
29	Citações apresentadas	As citações dos participantes foram apresentadas para ilustrar os temas/achados? Cada citação foi identificada? Por exemplo, pelo número do participante.	40-54
30	Dados e resultados consistentes	Houve consistência entre os dados apresentados e os resultados?	54-62
31	Clareza dos principais temas	Os principais temas foram claramente apresentados nos resultados?	54-62
32	Clareza de temas secundários	Há descrição dos diversos casos ou discussão dos temas secundários?	54-62

## Anexo B

### Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Influência do Esporte no Projeto de Vida de Adolescentes: um estudo exploratório

**Pesquisador:** Ana Flávia de Paula Rosado

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 76283323.7.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.587.788

##### Apresentação do Projeto:

Quanto ao projeto apresentado, é notável que ele está bem articulado, apresentando um desenho metodológico robusto e de fácil compreensão para os leitores. Além disso, a introdução está bem desenvolvida, abordando uma variedade de aspectos literários relacionados ao tema de projeto de vida. Isso é particularmente relevante, considerando que a aluna em questão faz parte do grupo de pesquisa de uma docente com vasta experiência na área.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo é compreender como se dá a influência da inserção no esporte no desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes. A questão de pesquisa do presente estudo é "Como a participação em uma equipe de base de vôlei influencia no desenvolvimento de Projeto de Vida de adolescentes?"

Como objetivos específicos pretende-se: (a) investigar como a vivência cotidiana de adolescentes inseridas no time de base de voleibol da cidade de Diadema (SP) auxilia no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades socioemocionais; e (b) entender como essa vivência das adolescentes em questão auxilia no desenvolvimento e construção de seus projetos de vida.

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.587.788

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os participantes serão assegurados do direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como serão cientificados de que podem interromper a coleta de dados a qualquer momento e sem necessidade de justificativa, caso não deseje mais participar. Além disso, será garantido o anonimato, de modo que os nomes e características que possam expô-los serão substituídos ou ocultados. Mesmo assim, caso haja qualquer desconforto decorrente da pesquisa, os participantes receberão atendimento psicológico individual da autora deste estudo, a qual é profissional psicóloga. Ao refletir sobre influência do esporte em seus projetos de vida os participantes dessa pesquisa poderão se beneficiar com reflexões acerca do desenvolvimento de projetos de vida, seja no contexto pessoal ou profissional, no contexto esportivo. Antes da defesa da dissertação será oferecida uma devolutiva por meio de palestra ou oficina para treinadores, pais ou atletas sobre o tema da pesquisa. Os dados serão mantidos pela pesquisadora em arquivo digital por um período de cinco anos após conclusão da pesquisa, segundo determinação da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. No mais, sublinha-se que o arquivo ficará sob sua guarda, armazenado no laboratório de pesquisa da sua orientadora.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este estudo é cientificamente relevante e tem um impacto social significativo. Além disso, a metodologia empregada é apropriada para atingir os objetivos propostos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram apresentados no projeto e nos anexos a Plataforma Brasil.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Existem aspectos que necessitam de revisão antes da aprovação final do projeto.

Primeiramente, observa-se que o cronograma apresentado na Plataforma Brasil diverge da versão enviada no projeto, o que requer uma revisão cuidadosa para garantir a consistência entre ambos.

No que se refere ao TCLE e ao TALE, é essencial que os autores elucidem quais são os possíveis riscos 'mínimos' envolvidos, uma vez que essa terminologia não está clara para os participantes. Essa clarificação contribuirá para uma maior transparência e compreensão dos envolvidos no estudo.

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, n° 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comiteedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.587.788

Além disso, seria benéfico incluir uma estimativa do tempo médio que o participante dedicará ao estudo, englobando tanto as entrevistas quanto o preenchimento de dados pela pesquisadora. Essa informação ajudará os participantes a gerenciarem melhor seu envolvimento no projeto.

Por último, é importante acrescentar aos termos do projeto que os dados coletados serão arquivados por um período mínimo de 5 anos. Após esse intervalo, eles poderão ser destruídos, conforme decisão do grupo de pesquisa. Esse detalhe é crucial para a gestão ética das informações coletadas.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP PUC-Campinas de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, manifesta-se por aguardar o atendimento às questões acima para emissão de seu parecer final. De acordo com a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, AS PENDÊNCIAS DEVEM SER RESPONDIDAS EXCLUSIVAMENTE PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL NO PRAZO DE 30 DIAS, a partir da data de envio do parecer pelo CEP PUC-Campinas. Após esse prazo o protocolo será arquivado. Solicita-se ainda que as respostas sejam enviadas de forma ordenada, conforme os itens das considerações deste parecer, destacando a localização das possíveis alterações realizadas nos documentos do protocolo, inclusive no TCLE.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2253616.pdf	01/12/2023 12:06:29		Aceito
Outros	Termo_uso_de_voz_responsaveis.pdf	01/12/2023 12:04:24	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Outros	Termo_uso_de_voz_participantes.pdf	01/12/2023 12:03:43	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Outros	entrevista_semiestruturada.pdf	01/12/2023 12:02:36	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Outros	Questionario_de_dados_sociodemograficos.pdf	01/12/2023 12:02:08	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.587.788

Outros	Carta_de_Autorizacao_da_Instituicao.pdf	01/12/2023 12:01:08	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento_para_tratamento_de_dados_pessoais.pdf	01/12/2023 12:00:04	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade_compromisso_confidencialidade_orientador.pdf	01/12/2023 11:58:42	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade_compromisso_confidencialidade_pesquisador.pdf	01/12/2023 11:58:26	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Participantes.pdf	01/12/2023 11:57:20	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participantes.pdf	01/12/2023 11:57:10	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis.pdf	01/12/2023 11:56:54	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	01/12/2023 11:55:54	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	01/12/2023 11:55:41	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_Custos.pdf	01/12/2023 11:54:44	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.pdf	01/12/2023 11:54:21	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/12/2023 11:52:14	Ana Flávia de Paula Rosado	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, n° 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comiteetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.587.788

CAMPINAS, 18 de Dezembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Sérgio Luiz Pinheiro**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, n° 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida      **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)

## **Apêndices**

**Apêndice A**  
**Questionário de Dados Sociodemográficos**

*1. Identificação*

a) Nome:

b) Idade:

c) Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

d) Celular: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

e) Cidade onde reside:

*2. Composição familiar*

<b>Grau de Parentesco</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Profissão</b>	<b>Escolaridade</b>

*3. Escolaridade*

a) Escola em que estuda:

b) Ano letivo:

c) Alguma reprovação? ( ) Sim ( ) Não

*4. Esporte*

a) Quando começou a jogar vôlei:

b) Quando começou a jogar no clube atual:

c) Jogou em outros clubes anteriormente? ( ) Sim ( ) Não

**Apêndice B**  
**Protocolo de Entrevista Semiestruturada sobre Esporte e Projeto de Vida para**  
**Adolescentes Atletas de Voleibol**

- Projetos de Vida

- 1) Me fale sobre você, quais são as coisas mais importantes na sua vida?
- 2) Como você se imagina no futuro?
- 3) E daqui há 10 anos?
- 4) Quais projetos de vida você tem para o futuro?
- 5) O que você está fazendo para alcançar esses projetos de vida?
- 6) O que te influenciou a construir esses projetos de vida?

- Esporte

- 7) Como foi o início da sua história com o esporte?
- 8) O que o esporte representa em sua vida?
- 9) Quem são suas referências no esporte?
- 10) Como você vê seu futuro dentro do esporte?
- 11) Como você pretende alcançá-lo?
- 12) Você se imagina jogando profissionalmente em 5 anos?

- Desenvolvimento Positivo de Jovens e Esporte

- 13) Como é sua rotina de treinos e sua preparação para competições?
- 14) Como você se sente sobre suas habilidades no vôlei?
- 15) Como é sua relação com seus colegas de equipe e comissão técnica?
- 16) Como você lida com os resultados dos jogos e campeonatos?

(Resultados positivos e negativos)