






Módulo 3: Interação Treinador-Jogador. (...)



(...) Como otimizar a troca de informações e ter maior impacto no processo de aprendizagem? Entender as condições do ambiente através das quais se facilitam e geram os comportamentos naturalizados do jogador.

-  Unidade 3.1 O Treinador faz parte do Ambiente de Aprendizagem
-  Unidade 3.2 As Informações do Treinador
-  Unidade 3.3 Gerando Contextos de Aprendizagem Ótimos
-  Unidade 3.4 Formar uma Equipe e Considerar o Macro e o Micro
-  Referências

Unidade 3.1 O Treinador faz parte do Ambiente de Aprendizagem

O módulo anterior ajudou a entender as variáveis e os fatores condicionantes que compõem o papel do treinador e, ao mesmo tempo, nos fez pensar sobre como nossa visão desse papel poderia mudar se os estímulos aos quais ele está exposto em seu macroambiente fossem modificados. Nesse sentido, achamos relevante considerar o treinador como um ser humano em interação com o ambiente e que, como o jogador, adquire habilidades e competências para ser cada vez mais eficiente no contexto mutável em que opera. Não podemos cometer o erro de predeterminar a função do treinador e considerá-lo uma mera peça com um papel preestabelecido. É necessário entender que o treinador também passa por um processo de aprendizagem que coexiste com o processo de desenvolvimento dos jogadores e que, conseqüentemente, tem o mesmo direito de explorar, errar e cumprir suas próprias expectativas.

Agora, o que exatamente significa o treinador ser parte desse ambiente de aprendizagem? Não é que faz parte já desde que começa a liderar uma equipe e deve conduzir sessões de treinamento e jogos?

Vamos pensar por um momento sobre a relevância desse papel na prática esportiva de base e no aprendizado das habilidades necessárias para jogar futebol. A presença de um treinador é realmente essencial para os jogadores melhorarem? Se víssemos como, desde crianças na escola, nas ruas ou até em casa, o jogador ou os jogadores se organizam para estabelecer seus próprios jogos e montar suas próprias partidas, entenderíamos que o papel do treinador não é essencial para que uma atividade de futebol seja colocada em prática

O exemplo do futebol de rua ou *street football* (a prática livre e não estruturada do futebol, sobre a qual falaremos mais tarde) também nos mostra a capacidade do jogador de desenhar uma sessão para si mesmo e alcançar altos níveis de desempenho e competição através da aprendizagem entre pares. Os benefícios desse tipo de prática serão detalhados nas próximas seções, pois consideramos que essas características podem ser representadas nas sessões de treinamento planejadas por um treinador e obter o máximo benefício delas.

No entanto, o que a prática guiada pelo treinador nos proporciona? Por que os ambientes em que há um especialista que guia o processo de treinamento foram promovidos quando foi demonstrado que os jogadores podem aprender sozinhos? É precisamente aqui que o conceito de metodologia faz sentido, pois tenta não se concentrar no destino em si, mas no processo que leva a esse destino. Além disso, o treinador, como guia do processo, pode reunir todas as informações do ambiente do atleta e estabelecer um processo gradual para que cada

um dos jogadores possa otimizar e maximizar seu desenvolvimento e aprendizado.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a presença de um treinador que pretende ajudar o jogador a alcançar seu pleno potencial e que entende as restrições extrínsecas e intrínsecas a eles pode acelerar seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é conveniente destacar que, para que isso alcance sua máxima expressão, é necessário que:

- 1 A intenção de ajudar o jogador seja genuína, ou seja, que realmente responda à capacidade do treinador de minimizar muitos dos fatores presentes no ambiente e se concentre exclusivamente no desenvolvimento abrangente do atleta.
- 2 Entendamos que acelerar sua aprendizagem não significa que adquiram certas habilidades definidas por nós, mas que desenvolvam competências para que a aprendizagem se expanda e continue seu curso em múltiplos contextos (o conceito de aprender a aprender será discutido mais tarde).

Prática Livre e Criatividade

Antes de enfatizar mais o valor agregado que o treinador traz ao processo de aprendizagem e como isso pode ser um gerador de

ambientes ótimos para que haja uma troca constante de informações entre a atividade e o jogador, acreditamos que é complementar descrever as condições dadas na prática livre (ou sem a supervisão do treinador) e, assim, introduzir aquelas características essenciais que são necessárias no contexto do desenvolvimento motor. Dessa forma, seguindo o fio da seção anterior, o treinador poderá entender melhor o processo de aprendizagem que o jogador segue e poderá levá-lo em consideração ao propor a prática de treinamento (e, como consequência, otimizar e maximizar a assimilação das informações do jogo pelo jogador).

Em primeiro lugar, vamos esclarecer que não é o jogo de rua como tal que produziu o surgimento de jogadores talentosos e criativos (ou pelo menos sob os critérios geralmente referidos, sendo esses os que descrevem um jogador colorido, altamente técnico e até extravagante), mas sim o conjunto de restrições em diferentes escalas de tempo e o fato de terem ocorrido em um momento específico e determinado que facilitou essa associação entre o jogo de rua e a emergência criativa.

Digamos, por exemplo, que impulsionados pelo estudo dos benefícios do futebol de rua, fosse proposto fazer mais jogos de futebol nas ruas. Seria fácil imaginar que as pessoas envolvidas neste projeto montariam um espaço que se assemelhasse a um asfalto com dois gols (com um design vintage), os jogos começariam a ser organizados, árbitros e um público seriam adicionados e assim por diante, até que

todos os elementos necessários estivessem disponíveis para realizar um jogo de futebol de rua. Talvez, se um bom nível de desempenho fosse alcançado, seria proposta a incorporação de treinadores de futebol de rua, bem como sessões de treinamento três vezes por semana para jogar o jogo oficial no fim de semana.

Com tudo isso, o futebol seria jogado na rua. Mas não manteria a essência que era respirada nesses jogos e provavelmente o tipo de jogo seria muito semelhante ao que vemos hoje (em proporção às regulamentações de ambos). Consequentemente, não se trata de fazer quadras de futebol na rua no contexto sociocultural atual, já que a priori isso teria pouco efeito se o resto das restrições não estiverem alinhadas (tipo de sociedade, tipo de empregos, tipo de entusiasmo pelo futebol, tipo de competições de futebol de base). Pelo contrário, trata-se de entender quais fatores podem ser de comprovada riqueza e como esses podem ser transferidos para o tipo de prática atual. O futebol de rua pode não voltar como tal, mas como treinadores, podemos incentivar que ambientes semelhantes sejam experimentados?

O exemplo acima, com certa ironia, reflete nosso foco no superficial e não no transcendental. Dito isto, é possível mostrar interesse e alguma preocupação pelo aumento da prática estruturada e, derivado disso, pela diminuição da prática livre e não supervisionada, que incentiva a alfabetização física e deve ser considerada um elemento

essencial para o desenvolvimento psicológico, social e motor dos jovens (Barreiro e Howard 2017).

Ainda assim, o elemento diferencial dessa prática de rua (e também de outras práticas não estruturadas) era a auto-organização e autogestão do jogador em relação ao próprio jogo e aos participantes nele. Conseqüentemente, isso promovia condições inigualáveis para o surgimento de comportamentos naturalizados e criativos, bem como uma diversidade de interações entre múltiplos participantes, cada um com suas próprias características únicas.

Isso foi possível em grande parte porque o jogo era a base principal para o jogador regular seus comportamentos e explorar aquelas respostas motoras mais eficientes para o desafio de superar um adversário, passar a bola para um companheiro que não conhecia ou marcar em um gol de dimensões duvidosas. Até mesmo o uso das paredes, o tipo de superfície em que se jogava ou o tamanho da bola que era usada se tornavam um número infinito de novas possibilidades de ação para o aprendiz, cujo único objetivo era jogar.

A esse respeito, o tipo de design que os videogames usam para serem viciantes para as crianças é descrito em um artigo recente, e muitas das características mencionadas não estão presentes nos ambientes esportivos (Lara-Bercial 2020). Por exemplo, o controle excessivo ou o feedback externo (e não vindo do próprio jogo), temporadas longas que mantêm estímulos semelhantes por um longo período de tempo, a

concentração no erro e sua correção, etc., são aspectos que não têm lugar nos videogames. Pelo contrário, os videogames se destacam por fornecer feedback implícito constante ao jogo (ou seja, se o objetivo não for alcançado de uma maneira, novas maneiras devem ser encontradas para alcançá-lo); ser divertido e fornecer dopamina (com novas experiências e modalidades constantes); e baixo risco de falha, pois o estimulante é tentar constantemente.

Sem entrar em muitos detalhes, esse exemplo de *gamificação* é um dos elementos a considerar para o desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas, independentemente do ambiente em que nos encontramos. Por exemplo, Rober (2018) expressa precisamente os benefícios do jogo para aumentar e otimizar o processo de aprendizagem. Este é um aspecto que realmente podemos considerar como treinadores e nos perguntar: meus jogadores **jogam ou treinam** futebol? Jogamos futebol ou fazemos exercícios e tarefas? Aqui está a essência desse futebol de rua, onde gols, ganhar, perder, deram igualmente alegrias e frustrações, mas certamente estavam em segundo plano em relação à importância de querer e poder jogar esse grande esporte.

Voltando para o desenvolvimento da criatividade que ocorre em contextos desse tipo, devemos definir o que exatamente é esse conceito e quando ele se origina. Nesse sentido, e para entender o papel que essa prática livre desempenha no surgimento de comportamentos criativos, a ideia de Orth, van der Kamp e Button

(2018) nos serve quando se referem a ações motoras criativas como um elemento emergente da variabilidade do movimento. Isso enfatiza o fato de que, ao contrário do que geralmente se propôs (uma ideia criativa se origina de forma cognitiva e pode então ser aplicada para resolver um problema), as ações criativas emergem no próprio ato, ou seja, não são anteriores ao ato.

Assim, uma expressão criativa é aquela ação ou interação que é:

- Um novo padrão de movimento para o indivíduo ou grupo, e
- é funcional e eficiente, pois se adapta às restrições do problema que se originou para resolvê-lo.

É importante destacar a importância da exploração nesse processo criativo e como é isso que aumenta as possibilidades de variar padrões de movimento funcionais às mudanças apresentadas pelo ambiente. Consequentemente, dada essa variação constante que o jogo de futebol apresenta, não é que os participantes procurem soluções criativas para resolver, mas à medida que interagem com a atividade e tentam satisfazer as novas restrições que aparecem, descobrem novas ações e interações eficientes (criativas).

E qual é o papel do treinador em todo esse processo?

A detecção, modificação e manipulação das restrições existentes na prática serão a melhor ferramenta para regular, individualizar e atrair comportamentos emergentes para novas soluções eficientes. É fundamental entender que projetar sessões cheias de restrições não é suficiente, mas permitir a exploração é essencial.

Aquele treinador que usa restrições para que os jogadores realizem os comportamentos que ele ou ela deseja corre o risco de sobrecarregar o ambiente de aprendizagem com informações (muitas proibições ou obrigações ou, em geral, um excesso de regulamentações) e que as soluções fornecidas não sejam originais ou funcionais, pois não responderiam ao que as restrições do ambiente exigem, mas ao que as restrições do treinador exigem.

Para otimizar esse processo criativo, será necessário criar contextos que façam prevalecer a emergência do comportamento exploratório, ou seja, que o treinador não esteja necessariamente vinculado o tempo todo ao resultado das soluções, mas que sua principal intenção seja estabelecer uma estrutura de referência (grandes objetivos, uma intenção coletiva, uma dinâmica de jogo) para que o jogador (ou jogadores) possa se desenvolver nelas e conseguir encontrar aquelas interações mais eficientes de maneira variável.

Nesse quadro de prática, o comportamento guiado tem um lugar. O fato de ter intenções gerais em relação à equipe leva o treinador a apresentar sessões de treinamento e situações de simulação preferenciais impregnadas com sua ideia de jogo e que, conseqüentemente, já restringem, em certa medida, os tipos de interações que vão ocorrer (por exemplo, fazer situações sem gols para reduzir as finalizações e aumentar as chances de passe entre os companheiros de equipe, pois a intenção é dar importância a esse aspecto coletivamente). Mesmo assim, se o foco do treinador conseguir estar em propor novos desafios dentro desse contexto (restrições) e não em esperar alcançar uma solução predeterminada, podemos ter certeza de que pelo menos estamos mais perto de contribuir para o desenvolvimento da capacidade criativa.

Para concluir esta seção, na qual se pretende mostrar a importância das condições que permitem o desenvolvimento da criatividade, parece conveniente destacar o seguinte:

- A definição de **exploração** (Cambridge Dictionary 2020), que refere-se à atividade de buscar algo ou de ir a algum lugar para aprender sobre ele. Esta definição é muito adequada para o tema que estamos abordando; e
- O conceito de **restrição** e o potencial que seu uso tem para gerar novos graus de liberdade (paradoxo da

criatividade), conforme explicado no artigo de Torrents, Balagué, Ric e Hristovski (2020).

CONTINUAR

Unidade 3.2 As Informações do Treinador

No paradigma tradicional, é o treinador quem possui o conhecimento e, portanto, é considerado um papel necessário para a transmissão dessas informações ao jogador. Esse processo linear e unidirecional implica a criação de um modelo mental do treinador relacionado ao extenso conhecimento sobre o jogo e seu ensino e é baseado em transferir esse mesmo modelo para o esquema cognitivo do jogador como se fosse uma mochila vazia que deve ser preenchida com novos conhecimentos.

Infelizmente, nem o jogador vem com uma mochila vazia de experiências, nem o futebol é um jogo no qual a informação verbal (saber) pode ser transferida para a prática (saber fazer). Como treinadores, podemos fazer a diferença se entendermos que experiências e situações são novas oportunidades para a troca de informações que são muito mais ricas e significativas.

É por isso que, como apontam Damunt e Guerrero (2020), no novo paradigma, o treinador tem, se possível, um papel ainda mais

transcendental na aprendizagem do jogador. Eles não são apenas portadores de conhecimento, mas estão totalmente ligados ao conhecimento do ser humano e seu potencial. Sua capacidade de entender o jogador, bem como de gerar e gerenciar situações, será decisiva na formação de um atleta competente, ser humano capaz de se relacionar com o jogo, neste caso, mas também com o mundo que os rodeia.

Com esse objetivo, será essencial que o treinador, facilitador da otimização do jogador e gerador de contextos de aprendizagem ótimos, esteja em constante interação com os jogadores.

No entanto, essa interação não será apenas verbal ou diretiva, mas, seja por meio da fala, comunicação não-verbal ou da atividade de aprendizagem, ele estará conectado e inter-relacionado com cada um dos membros da equipe. É importante entender o tipo de informação e o momento dessas interações, pois, sem ter uma fórmula geral para todos os casos, a geração das condições mencionadas será decisiva, permitindo assim o comportamento exploratório.

Balagué, Pol, Torrents, Ric e Hristovski (2019) explicam que as instruções verbais devem ser orientadas em grande medida para processos que se desenvolvem em escalas de tempo mais longas, bem como valores, intenções, estratégias ou grandes objetivos. As instruções relacionadas a processos que são dadas durante o jogo, bem como aquelas que pretendem impor um tipo específico de solução

motora (como driblar, decidir para quem passar a bola, quando finalizar) podem entrar em conflito com as diferentes possibilidades de ação que o jogador percebe e serem contraproducentes.

É importante notar que a instrução verbal atua como mais uma restrição e tem um efeito sobre o participante. Ela pode ser produtiva quando alinhada com as intenções e necessidades em sua busca contínua por soluções motoras; mas pode ser limitante se superar as outras restrições e desabilitar a capacidade de exploração.

Tendo isso em conta, também é importante entender por que esse tipo de comportamento por parte do treinador ocorre frequentemente e qual tipo de papel facilitaria a fluidez na troca de informações entre o treinador e o jogador. O que parece ser evidente é que "quando há interação entre o aluno e o professor, o aprendizado aumenta em relação ao feedback controlado extrinsecamente" (Orth, van der Kamp & Button 2018, p. 148). Consequentemente, a importância do treinador-facilitador no ambiente de prática não deve ser deixada de lado e sim considerar que a participação ativa dele é um elemento fundamental para a geração de contextos de aprendizagem.

Mas então, não é isso o que já acontece em todas as áreas de treinamento? Não é que já existe um professor, um treinador ou um líder de grupo que está acostumado a ser aquele que dá informações

aos alunos, jogadores ou aos demais membros do grupo para que eles aprendam?

Segundo Orth, van der Kamp e Button (2018), na conceptualização que se faz do treinador, seja na pedagogia mais tradicional, como na aprendizagem guiada ou causada por restrições, seu papel se baseia em monitorar, controlar e avaliar o ambiente de aprendizagem projetado. Ou seja, o treinador interage com os alunos através da comunicação verbal e das atividades, mas o treinador não é parte desse mesmo sistema de aprendizagem, está fora dele e o gerencia sem se considerar parte dele.

Por esse motivo, é importante afastar-se de uma abordagem antagônica na qual consideramos que o fato de o jogador se regular e se organizar com base no ambiente, conseguindo aprender por si só, significa que o treinador não é útil ou essencial. Nada está mais longe da realidade. O que as novas propostas metodológicas devem convidar é a questionar o papel atual do treinador e transformar sua liderança e capacidade de canalizar todas as informações presentes, desde que possam transcender para todas as dimensões do jogador.

Se o treinador limita-se a decidir os objetivos de aprendizagem, projetar a sessão de treinamento deixando que as restrições e sua intervenção façam o resto, perderemos a oportunidade de entender que ele também aprende, se adapta e reconhece novas possibilidades de

interação no próprio sistema de aprendizagem. Ou seja, o treinador faz parte desse contexto, não só poderá convidar à exploração e promover o surgimento do comportamento criativo, mas ele próprio estará envolvido em uma rede de interações das quais faz parte e às quais deve constantemente se adaptar e, por que não, explorar novas formas de interação com base no que aprende desse ambiente (também dos jogadores) para ser cada vez mais eficiente.

Como dissemos ao longo das seções anteriores, não podemos esquecer que o treinamento também requer que o treinador aprenda diferentes habilidades. Conseqüentemente, que melhor maneira de treinar do que ser parte ativa e mais um no processo de aprendizagem?

CONTINUAR

Unidade 3.3 Gerando Contextos de Aprendizagem Ótimos

Se entendermos que o treinador não é mais um mero transmissor de informações e que ele também está envolvido na formação do próprio ambiente de aprendizagem, ou seja, faz parte do processo e também aprende com ele, vale a pena refletir sobre quais aspectos ele pode influenciar para gerar contextos ótimos para o desenvolvimento do jogador.

Normalmente, o que prevalece na formação de professores ou treinadores é o **quê**, ou seja, os conteúdos e os ensinamentos que devem ser transmitidos para garantir que o aprendiz atinja o aprendizado necessário em cada área ou em cada disciplina. Às vezes, isso até inclui **como** fazer isso, através de quais atividades práticas e de avaliação; ou o **quando**, ou seja, a organização do momento em que esses estímulos educacionais serão dados, seja na própria sessão ou ao longo da temporada e de acordo com a etapa em que o aprendiz (ou jogador) se encontra.

Porém, nesse modelo esquecemos o que é essencial. Não importa tanto o **quê** queremos ensinar, mas o **quê** queremos gerar em nossos jogadores a partir das necessidades e preocupações que eles podem mostrar no ambiente em que operamos. Da mesma forma, entender **como** é o processo do aprendizado humano, quais condições ele precisa e como é aprimorado, nos ajudará a direcionar nosso olhar educacional para a geração de ambientes ótimos para a aprendizagem e não baseados em estereótipos ou modelos de ensino padrão.

Aqui, o relevante é fazer com que o jogador atinja um estado pelo qual possa processar de forma contínua e prolongada o fluxo de informações presente no ambiente. Como menciona Sampaio (2019), não há profissional que desconecte suas habilidades do ambiente. Não há maneira mais simplificada de representar esse fato do que através do chamado *estado de flow* ou, conforme definido por seu autor original, Csíkszentmihályi (1997),

"o estado mental operacional em que uma pessoa está completamente imersa na atividade que realiza. É caracterizado por uma sensação de concentração da energia, de envolvimento total com a tarefa e de sucesso na realização da atividade. Esse estado é alcançado dando total confiança ao subconsciente, (...) deixando espaço para a mente pensar criativamente e estrategicamente sobre a tarefa em questão." (p. 79)."

Se essa definição não for suficiente para entender a que estado estamos nos referindo, este vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=Mlm0qws5kjE>) pode nos ajudar. Mostra uma menina tocando bateria totalmente conectada àquele momento e sentindo cada uma das ações que realiza para produzir os sons que deseja, sem precisar pensar ou estar ciente do que está fazendo.

Em conclusão, usando a metáfora de um piloto de corrida, a ideia é que o carro não seja um instrumento com o qual o piloto realize as ações que precisa fazer para correr na pista, mas sim que o carro se torne parte dele, que seja uma extensão do seu corpo (incorporado). Dessa forma, o que o carro faz é o produto da conexão entre o piloto (que não racionaliza que está dirigindo um carro) e o ambiente em que opera (ou seja, a pista de corrida).

Podemos obter essa sensação com nossos jogadores? Eles podem estar totalmente conectados ao jogo e às muitas possibilidades de ação que ele oferece sem ver essa conexão interrompida? Abaixo, e como um decálogo para torná-lo mais tangível, são propostas várias estratégias a serem usadas:

1

Avalie o estímulo e não o comportamento: Esse é um aspecto fundamental que se refere à teoria da caixa preta, uma metáfora que indica que em um sistema podemos observar apenas os *inputs* e os

outputs, mas não os processos internos. Ou seja, o comportamento resultante vem da interação e inação de muitos estímulos (alguns dos quais provavelmente nem consideramos no momento de realizar uma prática) e é essencial que mantenhamos um olhar o mais neutro possível para entender por que esses comportamentos surgiram e não para julgá-los e tentar mudá-los diretamente.

Como treinadores, focar em fazer constantemente o que planejamos acontecer ou fazer com que os jogadores interajam de maneira predeterminada pode ser frustrante. Isso nos faz negligenciar informações valiosas que podem servir de referência para continuar formando espaços de aprendizagem de qualidade.

É possível atingir um nível de experiência em que, com altas probabilidades, sabemos quais estímulos podem levar ao surgimento de um comportamento particular (ou série de comportamentos). Mas se manter fixo nisso pode apenas nos levar ao erro de promover situações muito fechadas e pouco permeáveis à inovação. O desprendimento emocional do treinador dos comportamentos emergentes, ou seja, não querer controlar e modificar tudo o que sai do roteiro, torna-se um pilar fundamental para garantir uma conexão entre o jogador e o ambiente.

Faça mudanças no ambiente para incentivar a exploração através da incerteza e imprevisibilidade:

Gerar novos ambientes permite que o jogador seja mantido em condições ótimas de atenção, além de fornecer um contexto que favoreça o surgimento de novos comportamentos transferíveis à prática normal. Assim como explicam Orth, Kamp, Memmert e Savelsbergh (2017), quanto mais aberto for o sistema atleta-ambiente, maiores serão as oportunidades de trocas, interações e exposição a experiências de variedade, novidade, complexidade e desequilíbrio funcional (potencial para momentos criativos), o que reafirma algumas das ideias comentadas sobre a capacidade do treinador de imitar condições semelhantes às da prática livre e não supervisionada.

É importante que o planejamento dessas novas situações seja coerente sem gerar uma variabilidade excessiva, para que o jogador seja capaz de reconhecer esse novo ambiente como propício para se desenvolver na atividade que os ocupa e lidar com as novas perturbações. Para isso, é essencial que esses ambientes sejam caracterizados por fomentar a incerteza, a imprevisibilidade e até mesmo certos níveis de pressão, tensão ou ansiedade; assumindo no jogador um estado mínimo de atenção e conexão com o novo contexto (Ragan 2019).

Aumente o foco no desafio presente: As condições que aumentam a aprendizagem e o desempenho motor estão intimamente ligadas a um foco de atenção na tarefa, seu objetivo e o desafio que implica, e não a um foco em si mesmo e no movimento ou comportamento a ser realizado para concluir a tarefa.

Dessa forma, Wulf e Lewthwaite (2016) propõem um esquema no qual o tipo de motivação e atenção requerida pelo jogador está relacionado para favorecer o acoplamento de suas ações e interações com relação ao objetivo da tarefa. Esse foco no propósito e não na maneira de alcançá-lo (foco interno) aumenta os níveis de desempenho e aprendizagem motora.

De acordo com essa ideia, podemos nos referir aos três elementos essenciais para alcançar as condições de prática que desencadeiam esse processo, bem como as diferentes considerações para otimizá-lo:

- Dar espaço à autonomia do jogador: “Sentir que controlamos e temos um impacto no ambiente em que operamos é uma necessidade biológica” (Wulf e Lewthwaite 2016, p. 11). Além disso, na forma como propomos contextos de aprendizagem, estamos muito próximos de promover seres passivos que

simplesmente recebem informações e agem de acordo. Consequentemente, esse conceito de autonomia não se refere a deixar o jogador ter o máximo possível de graus de liberdade (lembramos do paradoxo da criatividade: reduzir graus de liberdade ajuda no surgimento de novos comportamentos, desde que aconteçam em um contexto que incentiva a exploração), mas se baseia na confiança que depositamos no jogador e em sua capacidade de assumir o controle do seu próprio processo de aprendizagem e enfrentar novos desafios.

Assim, é coerente pensar que essa possível conexão emocional do treinador com os comportamentos desejados pode reprimir a capacidade de autogestão e adaptação do jogador. Se você não partir da confiança no jogador e não lhe der a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, será inviável atender à necessidade biológica de autonomia.

Conforme indicado no mesmo artigo (Wulf e Lewthwaite 2016), escolhas incidentais tão simples quanto escolher a tarefa que se deseja fazer, os parceiros com quem deseja praticar e os momentos de receber feedback aumentam muito a sensação de independência.

- Aumentar as expectativas positivas: Baseia-se em criar condições nas quais os jogadores sentem que o desafio à sua frente é alcançável e que aquilo que fazem lhes permitirá encontrar a solução. “A convicção de que se está indo bem e a confiança de continuar sendo capaz de fazê-lo bem no futuro (...) são condições consistentes que levam ao desempenho e aprendizado ótimos” (Wulf e Lewthwaite 2016, p. 3).
- Ao contrário do que pode ser percebido, o fato de ter expectativas positivas não significa que tudo corra bem e que não tenha sido necessário passar por dificuldades, mas sim estaria mais relacionado ao fato de se sentir confiante, apesar dos desafios que a tarefa implica. Nosso papel como treinadores pode ter um grande impacto a esse respeito, pois nosso conhecimento dos jogadores e do jogo nos permite encontrar o nível ótimo e apropriado para aumentar essas expectativas de desempenho.

Ragan (2019) chama isso de dificuldades desejáveis, aquele ponto exato onde a tarefa não é nem muito fácil nem muito difícil, mas sim leva o jogador a condições de metaestabilidade (um conceito que explica a propriedade dos sistemas de estarem em um estado aparente de equilíbrio, mas que podem facilmente mudar para um estado mais estável) e a flutuar constantemente com o ambiente.

Existem também outros aspectos complementares que permitem aumentar essas expectativas. Por exemplo, podemos destacar, acima de tudo, o *videofeedback* ou o afeto positivo, ambas estratégias relacionadas ao fomento de uma mentalidade de crescimento (Dweck 2006) e permitindo que o jogador vire dono de seu próprio processo de aprendizagem.

- Direcionar a atenção para o objetivo da tarefa (foco externo) promove um uso mais automático, rápido e reflexo dos processos de controle do movimento (o inconsciente) e não dá lugar a um sistema motor restrito no qual há um congelamento de graus de liberdade (paralisia pela análise), um fenômeno que ocorre quando há um foco interno (Wulf e Lewthwaite 2016). Nesse sentido, é essencial poder convidar o jogador a se concentrar no que está à sua frente e aproveitar ao máximo as possibilidades de ação que são apresentadas no contexto projetado. Além disso, é essencial aceitar a incerteza e focar a atenção nos possíveis desafios que emergem dela.

De um ponto de vista mais individual, quando dizemos a um jogador para se mover de uma certa maneira ou para dar um passe com uma superfície específica, vemos como a atenção do jogador não está mais direcionada para a intenção desse movimento ou passe, mas que se concentra em como fazer o

movimento. Isso supõe, em primeiro lugar, uma perda de informações do ambiente que pode ajudá-lo a resolver o problema e, por sua vez, um desacoplamento do ciclo de percepção e ação, produzido ao realizar uma ação motora de maneira desconectada do ambiente.

Coletivamente, o mesmo acontece quando propomos tarefas nas quais o objetivo é realizar um comportamento predeterminado e não relacionar isso à resolução de um problema. Isso leva a propor tarefas com movimentos automatizados ou comportamentos preestabelecidos ou, por outro lado, tarefas altamente restritas para que os graus de liberdade sejam reduzidos a ter que fazer o que se queria. A repetição sistemática dos comportamentos que ocorrem sem um contexto que apoie sua intencionalidade não permitirá direcionar a atenção para as informações relevantes do ambiente, mas será guiada para realizar as interações que se pretendia alcançar segundo o planejado.

É essencial que, do nosso papel como treinadores, saibamos como conviver com os aspectos mutáveis do ambiente e guiar o jogador através dele, direcionando seu foco de atenção (por exemplo, através de perguntas) para aqueles detalhes presentes no jogo que os aproximarão um pouco mais de alcançar o objetivo da tarefa.

Diga o que pensa, mas pense o que diz:_Todos os aspectos mencionados anteriormente não fazem sentido se o treinador não acreditar realmente nesse processo de troca. É comum ver treinadores realizarem algumas das estratégias às quais nos referimos sem o efeito desejado. Quantas vezes fizemos perguntas não para que os jogadores refletissem e buscassem suas próprias respostas, mas para encontrar a resposta que esperávamos? Esse exemplo não representa a natureza da pergunta, que busca envolver o interlocutor e abrir as possibilidades de exploração, mas a pergunta é usada para implicar, sem muito sucesso, o que poderíamos dizer explicitamente.

Se não confiamos no jogador e não transferimos a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, se não somos capazes de partir dessa premissa, nossa intenção de promover autonomia, aumentar expectativas e um foco externo neles será pouco frutífera.

Um elemento-chave é a comunicação, pois "por trás de nossas palavras há uma mensagem subjacente que expressa como pensamos e como nos comportamos" (Harjiv 2019). As pessoas não captam a literalidade do que é falado, mas configuramos o

significado da mensagem através da convivência no mesmo contexto. Isso significa que duas pessoas que dizem as mesmas palavras podem comunicar coisas completamente opostas (veja a ironia ou o sarcasmo). Nós, como treinadores, criamos um contexto com as ações do dia a dia, e esse comportamento tem uma mensagem muito mais poderosa do que qualquer coisa que possamos dizer.

Para estarmos mais cientes do uso que fazemos da linguagem e do que comunicamos através dela, a seguir vamos propor uma série de considerações relacionadas aos pontos anteriormente expostos:

- Otimize as palavras que usamos: Adicione contingência às informações que usamos, evitando formular frases vazias. Ou seja, considere se realmente damos informação e se há um consenso sobre ela entre os interlocutores. Por exemplo, dizer que "precisamos criar mais superioridades" pode parecer muito claro para o treinador, mas talvez esse significado de superioridade não seja compartilhado com o jogador. Além disso, criar superioridades é uma frase tão aberta e interpretável que realmente mostra o contêiner (algo precisa ser feito), mas não o conteúdo (o que precisa ser feito).

- Proporcione um foco externo de atenção: Relacione as palavras usadas com a intenção a ser alcançada e não com a forma de executar uma ação ou aspectos internos dela. O uso de verbos de ação e frases relacionadas a intenções específicas ajudam o indivíduo a concentrar sua atenção naqueles aspectos que lhes permitem interagir com o ambiente.
- Evite julgamentos: Assumir um papel de facilitador e guia nos leva a tomar ações e nos comunicar de forma assertiva e cooperativa. Isso não acontece quando se assume realmente um papel de instrutor corretivo, onde somos o canal de todas as informações verbais e feedback para o jogador. Isso significa que, mesmo que transmitamos reforço positivo, o treinador pode enviar uma mensagem de estar constantemente ciente do jogador e que é ele, e não o jogador, quem tem a solução para o problema. É importante entender que as informações trocadas com o jogador devem ter origem altruísta, ou seja, feitas com a intenção de que ele descubra maneiras de ser eficiente em sua interação com o ambiente e que não sejam alimentadas por outras causas não relacionadas a esse processo.
- Dê qualidade ao *feedback*: Individualizar as informações, identificar os momentos ideais para fornecê-las e especificar sua mensagem são

elementos-chave para promover a internalização do *feedback* pelo jogador e ajudá-lo a gerar expectativas positivas, pois essas informações são adaptadas às suas características e às circunstâncias em que se encontra. É frequente usar os mesmos comentários e tons com jogadores diferentes, como se essa informação fosse assimilada da mesma forma por todos; assim como fornecê-la em momentos em que talvez o próprio jogador já tenha percebido que tenha errado. Essa necessidade de monitorar e responder a todas as ações reduz a capacidade de autonomia do jogador (ele não sente que é ele quem tem um impacto no ambiente), não permite a criação de expectativas positivas (não depende dele superar o desafio) e reduz o foco externo (ele se desconectará das informações do ambiente para se concentrar nas do treinador).

- Evite mensagens limitantes: Em conclusão, trata-se de promover uma linguagem e comunicação abertas, flexíveis, reflexivas e neutras, com a intenção de que o jogador se sinta protagonista de seu próprio aprendizado, mas que possa contar com um guia disposto a ajudá-lo. Aqui é necessário diferenciar o que é limitar o jogador para promover a exploração e descobrir novas formas de expressão (uso de restrições) do que enviar mensagens limitantes contínuas e promover uma mentalidade fixa e rígida (Dweck 2006).

Para encerrar esta longa seção, faz-se referência ao papel do treinador como ajuda e apoio que está presente, mas não é invasivo. Ou seja, não é intrusivo, mas está envolvido.

CONTINUAR

Unidade 3.4 Formar uma Equipe e Considerar o Macro e o Micro

Durante o presente curso, referência constante foi feita à troca entre treinador e jogador. Além disso, simplificamos a diversidade de interações que podem existir entre os diferentes componentes de uma modalidade esportiva coletiva. Dessa forma, pretende-se destacar a necessidade de individualizar o processo e reforçar a ideia de que nosso papel como treinadores é baseado em nos relacionar com seres humanos esportistas e que temos a chance de gerar uma grande influência no desenvolvimento pessoal e esportivo deles.

Ainda assim, essas interações individualizadas acontecem em um contexto de equipe e, portanto, parece uma utopia pensar em ser eficiente e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um dos jogadores. Como é possível combinar a organização de um grupo enquanto se promove o espaço aos comportamentos naturalizados dos jogadores e interações preferenciais entre jogadores?

Continuando com essa mudança de paradigma, Ribeiro, Davids, Araújo, Guilherme, Silva e Gargata (2019) apontam que os programas

de treinamento têm sido tradicionalmente dominados por planejamentos nos quais as tendências coletivas são organizadas através de um processo macro-para-micro imposto pelo treinador, deixando de lado a oportunidade de causar o surgimento de organizações micro-para-macro que nascem das interações espontâneas entre jogadores.

Novamente, será através da manipulação meticulosa das restrições a maneira como "os treinadores podem ajudar os membros de uma equipe a perceber possibilidades de ação compartilhadas (*shared affordances*) que estão em relação aos comportamentos coletivos desejados" (Ribeiro et al. 2019, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02213/full>).

Consequentemente, aqui entra em jogo a capacidade do treinador de promover e gerenciar tendências comportamentais flexíveis e adaptáveis por parte dos jogadores; começando, por um lado, de uma estrutura de intenções (macro ou ideia de jogo) e, por outro, de uma abordagem pedagógica que permite a exploração de novas soluções consistentes com os princípios de jogo propostos e as interações locais e efetivas desenvolvidas (micro ou comportamentos naturalizados).

Aqui, é conveniente entender a importância do papel do treinador, pois representa o elo contínuo entre as intenções coletivas propostas na ideia de jogo e as interações emergentes dos jogadores no desenvolvimento da prática. Assim, a troca entre o treinador e o jogador não partirá de uma dimensão cheia de graus de liberdade, mas

as informações estarão sujeitas a uma estrutura de referência –no melhor dos casos- previamente acordada.

Em conclusão, se aquilo que se pretende é formar uma equipe inteligente e adaptável, o maior desafio que o treinador terá de enfrentar é a criação de sinergias entre as intenções coletivas e as propriedades individuais de cada jogador. Para isso, será necessário desenvolver uma sensibilidade para o processo de aprendizagem e para a autonomia do jogador, além de construir uma estrutura de referência maleável pela qual os jogadores poderão autorregular-se e auto-organizar-se sob a mesma ideia compartilhada por todos.

Aprender a Aprender

Neste módulo temos feito referência constante ao processo de aprendizagem do jogador, sem especificar exatamente o que é a aprendizagem. De fato, para podermos defini-la, certamente precisamos, em primeiro lugar, questionar qual é o verdadeiro objetivo desse processo.

Por exemplo, perguntas como quando a aprendizagem é considerada assimilada? Em que ponto a aprendizagem para? Ou, este é um processo finito e alcançável que temos em todas as áreas? Podem nos ajudar a reconsiderar a definição clássica de aprendizagem,

normalmente relacionada à aquisição de habilidades ou comportamentos particulares que servem para realizar uma atividade.

Com base em todas as informações compartilhadas até agora, a definição de Claxton (2001) parece mais precisa, que considera que a aprender: "é o que fazemos quando não sabemos o que fazer" (p. 137), deixando claro a necessidade de exploração e descoberta para aprender algo novo, bem como considerar a continuidade desse processo ao longo de nossas vidas. Além disso, ele destaca a adaptabilidade necessária que devemos mostrar diante das mudanças às quais estamos expostos todos os dias.

Essa consideração também é válida para o campo que nos concerne, embora não deva ser descartado que o que aprendemos em nossa própria disciplina pode ser transferido positivamente para outras disciplinas ou até para outros campos. No nosso caso, a multitude e infinidade de situações que enfrentamos, sejam jogos ou não, supõem uma necessidade constante de adaptação e mudança de nossos padrões de comportamento. O que nos permite ser cada vez mais eficazes e eficientes no ambiente em que operamos.

Podemos dizer que, em nossa tentativa de otimizar o jogador, é essencial incentivá-lo a "ser melhor em saber quando, como e o que fazer quando não sabe o que fazer" (Claxton 2001) ou, em outras palavras, aprender a aprender. Consequentemente, aprender uma habilidade definida por sua utilidade em um contexto particular será

insuficiente se isso não lhe der novas ferramentas para continuar se relacionando com as mudanças que o ambiente sofre. Aprender a aprender significa desenvolver habilidades e competências que nos permitem aplicar novamente o conhecimento adquirido a novas situações.

Dessa perspectiva, devemos reconhecer que ser treinadores é semelhante a dar um salto de fé, pois realmente não conseguimos perceber quais fenômenos ocorrem durante o processo de aprendizagem, nem quando, mas mesmo assim temos a certeza e a crença de que temos um impacto direto no desenvolvimento de novas habilidades e competências nos jogadores. Vamos imaginar por um momento que, em um período de três semanas, em que três sessões de treinamento e um jogo são realizadas por semana, houve uma certa aprendizagem ou, aos olhos do treinador, uma melhoria na equipe. Esse processo cronológico e linear provavelmente nos convidaria a considerar que, graças às sessões de treinamento que foram realizadas e graças à aplicação do que foi aprendido nelas no jogo subsequente, a equipe aumentou seu nível de competência e experiência.

No entanto, a mesma suposição pode ser feita e analisada de outras perspectivas. Podemos garantir que isso foi um processo de soma no qual, à medida que ambientes de aprendizagem foram propostos, a equipe foi capaz de resolver um maior número de problemas? Se tirássemos as sessões de treinamento que ocorreram entre os jogos,

um nível semelhante de coordenação entre os jogadores teria sido alcançado no último dos jogos? E se os jogadores aprenderam a jogar melhor juntos por causa do tempo que passaram entre eles fora dos campos de treinamento e não por causa das tarefas realizadas juntos?

Do nosso ponto de vista, a única realidade existente é que, em primeira instância, não podemos prever os efeitos do que foi planejado, nem avaliar a posteriori que aquilo que aconteceu foi originado pelo que propusemos. Ou seja, todos os exemplos discutidos poderiam simultaneamente influenciar e afetar esse processo de aprendizagem; um processo complexo, não linear e imensurável.

Por essa razão, achamos importante entender que, como treinadores:

1

Não podemos controlar todos os fatores que têm impacto no jogador em seu processo de aprendizagem.

2

O jogador passa apenas um tempo limitado conosco e em um momento específico de sua história esportiva e, por esse motivo,

3

O jogador não vem até nós com uma mochila vazia que deve ser preenchida, mas já está cheia de experiências que devemos levar em consideração para contribuir para sua jornada.

Portanto, segundo Seymour Papert (1998), "todas as habilidades se tornarão obsoletas, exceto uma: a capacidade de responder corretamente a situações que estão além do escopo do que nos foi ensinado" (<http://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/childpower.pdf>). Isso nos coloca diante do imenso desafio de estimular nos jogadores não apenas experiências futebolísticas, mas curiosidade, autonomia e pensamento crítico, bem como a capacidade de superar continuamente os novos desafios que tanto sua carreira esportiva quanto sua vida irão trazer.

Nesse sentido, temos a oportunidade de compartilhar com eles um tempo valioso no esporte que nos une para deixar uma marca em seu

processo de autoformação como jogadores de futebol. Vamos aproveitar essa chance.

CONTINUAR

Referências

Balagué, N., Pol, R., Torrents, C., Ric, A. e Hristovski, R. (2019). *On the Relatedness and Nestedness of Constraints*. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0178-z>.

Barreiro, J. e Howard, R. (2017). *Incorporating unstructured free play into organized sports*. *Strength and conditioning journal*, 39(2), 11-19.

Cambridge Dictionary (2020). *Exploration*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/exploration>.

Claxton, G. (2001) *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Madrid: Paidós Ibérica.

Csíkszentmihályi, M. (1997) *Fluir una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Damunt, X. e Gerrero, I. (2020). *El entrenamiento sistémico basado en las emociones: propuesta para la optimización del jugador en el fútbol formativo*. España: FDL.

Dweck, C. (2006) *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. United Kingdom: Robinson.

Estate un rato (Usuário) (2018). *Heroica lucha de un bebé oso por escalar una montaña nevada* [Archivo de Vídeo]. Recuperado de https://youtu.be/GzonNdi7_RU.

Lara-Bercial, S. (2020). *What Playing Fortnite With My Kids Has Taught Me About Coaching*. Recuperado de <https://www.icoachkids.eu/what-playing-fortnite-with-my-kids-has-taught-me-about-coaching.html>.

Luque, F. (2014). *El fútbol en la calle y la pérdida de sus beneficios*. Recuperado de <https://futbolenpositivo.com/el-futbol-en-la-calle-y-la-perdida-de-sus-beneficios/>.

Orth, D., van der Kamp, J., Memmert, D. e Savelsbergh, J. (2017). *Creative Motor Actions As Emerging from Movement Variability*. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01903/full>.

Orth, D., van der Kamp, J. e Button, C. (2018) *Learning to be adaptive as a distributed process across the coach–athlete system: situating the coach in the constraints-led approach*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2018.1557132>.

Papert, S. (1998). *Child power: Keys to the New Learning of the Digital Century*. Recuperado de <http://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/childpower.pdf>.

Ragan, T. (2019). *Three Tools for Better Practice*. Recuperado de <https://thelearnerlab.com/tools-for-better-practice-how-to-jungle-tiger/#prettyPhoto>.

Ribeiro, J., Davids, K., Araújo, D., Guilherme, J., Silva, P. e Gargata, J. (2019). *Exploiting Bi-Directional Self-Organizing Tendencies in Team Sports: The Role of the Game Model and Tactical Principles of Play*. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02213>.

Rober, M. (2018). *The Super Mario Effect - Tricking Your Brain into Learning More* [Arquivo de Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9vJRopau0g0&ab_channel=TEDxTalks.

Sampaio, J. (2019). *Organization and disorganization in training*. Formação interna organizada pela Área de Rendimiento do FC Barcelona. Arquivo próprio, inédito.

Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á. e Hristovski, R. (2020). *The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/aca0000291>.

Verheijen, R. (2019). *Football Braining Experience*. Congresso Football Coach Evolution, Lisboa 2019.

Wulf, G. e Lewthwaite, R. (2016). *Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning*. *Psychon Bull Rev.* 23(5), 1382-1414. Doi: 10.3758/s13423-015-0999-9.

CONTINUAR