



Módulo 4: Troca Pedagógica com o Jogador. Estratégias e atmosfera de Aprendizagem



☰ Unidade 4.1 Troca Pedagógica com o Jogador. Estratégias e atmosfera de Aprendizagem

☰ Referências

Unidade 4.1 Troca Pedagógica com o Jogador. Estratégias e atmosfera de Aprendizagem

Ao longo dos anos, a neurociência provou o que a pedagogia há muito tempo compreende: a atmosfera que criamos no treinamento (relação interpessoal) vai ou não apoiar o aprendizado dos jogadores. Além disso, é possível identificar que as estratégias de aprendizagem são tudo o que um treinador pode fazer durante o treinamento (antes, durante e depois da tarefa planejada) para otimizar o aprendizado dos jogadores. Essas estratégias de aprendizagem devem estar alinhadas com o perfil do treinador e os valores do clube, ou seja, dentro desse trinômio é possível colaborar com os processos de formação dos atletas.

Entendemos o perfil do treinador como algo adaptável e modificável ao longo do tempo de acordo com a experiência e a formação que ele possa obter. Não há dúvida de que o treinador age de acordo com seu perfil psicológico, socioafetivo, etc. Por essa razão, a natureza multidisciplinar do treinamento é valorizada positivamente, como foi demonstrado nos primeiros módulos do Curso 1, onde o treinador é convidado a refletir sobre si mesmo e suas ações antes de propor

ferramentas. Sem reflexão prévia, é possível que algumas das propostas apresentadas abaixo sejam descartadas por treinadores que agora têm um perfil diferente daquele que faria essas propostas. Com reflexão prévia, as propostas podem ser igualmente integradas ou rejeitadas pelo treinador-leitor, mas não será devido a um apego incondicional ou uma suposição que evite chegar ao fundo das razões das propostas.

Assim como as estruturas do atleta foram apresentadas no Coach Academy I, que configuram uma visão holística do jogador, o mesmo acontece com o treinador. Várias dimensões interagem para configurar o que entendemos como seu perfil e, em uma ordem hierárquica superior, encontramos seus valores. Mais uma vez, não os entendemos como imóveis, mas no topo da hierarquia, onde também é necessário de mais tempo para observar mudanças qualitativas profundas.

O perfil e os valores do treinador, por um lado, e os valores e a cultura do clube, por outro, devem ser compatíveis. Os valores e a cultura do clube geram uma idiossincrasia do próprio clube, que é limitada pelo seu ambiente: a sociedade da qual faz parte, seus parceiros e fãs, gerentes, grandes treinadores e jogadores, bem como experiências coletivas importantes. Todos eles moldam gradualmente o que é entendido como a maneira de ser do clube. Certamente podemos pensar em grandes equipes e associá-las a adjetivos que as qualificariam. Claro, o FC Barcelona é um caso claro, moldado por sua estreita relação com a cultura catalã, os eventos políticos que

experimentou por esse motivo ou as características da sociedade catalã; mas também a influência da escola holandesa nas origens do Barça Futebol, como já foi notado na Coach Academy I.

Se o perfil do treinador e os valores do clube não estiverem alinhados, os jogadores sentirão (perceberão) que ambas as mensagens são contraditórias, o que pode afetar a credibilidade do primeiro.

Se as propostas de ensino-aprendizagem fossem envoltas em um paradigma clássico de ordem fechada, os jogadores não teriam a possibilidade de obter uma grande quantidade de informações, então nunca sairiam de sua zona de conforto. Em outras palavras, algumas possibilidades de ação não seriam executadas - apesar de serem possíveis no nível coordenativo ou cognitivo - porque a dimensão expressivo-criativa, socioafetiva ou emocional-volicional não permitiria sua emergência. Por essa razão, sua tomada de decisão seria restrita, realizando como resultado aquelas ações que já sabem fazer e lhes dão confiança, o que criará situações em que evitam correr riscos para não perder a bola e, dessa forma, não receber feedback negativo do treinador. Essa maneira de não "quebrar o molde" longe de estimular a criatividade, a suprime, sendo o oposto do caminho que a prática esportiva tem a oferecer com sua inerente variabilidade. Ou seja, os jogadores devem tentar passar por novos cenários, novas preocupações para se aperfeiçoarem como jogadores, evitando fazer apenas o que sabem fazer. Consequentemente, a performance não é

pretendida desde o primeiro instante; pelo contrário, o que se busca é o aprendizado.

Isso também é válido para equipes profissionais: se entendermos desempenho como os jogadores utilizando suas habilidades e competências atuais durante o jogo e a aprendizagem como o processo que transforma suas habilidades e competências atuais para otimizá-las então, a partir de um ponto de vista complexo, onde o contexto nunca permanece o mesmo, os oponentes evoluem e o próprio sistema da equipe muda e, conseqüentemente, precisa de novas ferramentas; quem se atreveria a jogar uma temporada inteira com uma única carta, por melhor que seja? As grandes equipes que permaneceram no topo fizeram isso a partir da ideia de evoluir constantemente e adaptar seu jogo.

Figura 1: Os Valores do Clube e o Perfil do Treinador Influenciam as Estratégias de Aprendizagem que o Treinador Pode Realizar

ORIGINAL TRADUÇÃO

Valores do clube
Club Values

Estratégias de aprendizagem
Learning Strategies

Perfil do treinador
The Coach's Profile

Estratégias de Aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são definidas como aquelas ações que o treinador pode propor ou realizar ao longo de todo o treinamento, ou seja, são eventos contínuos nos quais o treinador, o jogador, o contexto e, conseqüentemente, a tarefa estão imersos. Até o antes e o depois das tarefas também são integrados em busca de otimizar o aprendizado dos jogadores.

A primeira estratégia de aprendizagem que deve ser considerada é aquela em que o jogador demonstra um alto **comprometimento motor** através da tarefa. Ou seja, que participem proativamente e que identifiquem um espaço para motivação e aprendizado na tarefa. Dessa forma, procuram-se evitar propostas analíticas diretas onde os jogadores jovens estão fazendo longas filas, por exemplo. Isso faz com que o tempo de participação seja muito escasso, além da possibilidade de aumentar a desmotivação. Outro exemplo acontece quando três equipes são diagramadas onde duas das equipes participam jogando uma contra a outra, deixando a outra esperando sua vez. Nesse sentido, seria ótimo se a equipe que precisa esperar estivesse realizando outra SSP - para não desperdiçar o tempo escasso de prática esportiva que temos - que os aproximaria de um alto grau de motivação como um fator chave e determinante para sua evolução.

Se o leitor teve a oportunidade de fazer o Coach Academy I, lembrará que Paco Seirullo aponta que SSP deve ser massiva, específica e realizada com variabilidade e continuidade. O comprometimento motor é uma condição necessária, mas não suficiente, para cumprir essa continuidade.

Outra estratégia a considerar é que a tarefa apresente **dinamismo**. Isso também busca principalmente a continuidade, embora também possa estar relacionada à especificidade da tarefa. Dessa perspectiva, o objetivo é que o treinador evite interromper a tarefa com frequência para dar sua opinião sobre como está sendo realizada. Ainda que em algumas ocasiões seja possível e importante fornecer informações durante a tarefa, a intervenção pode ser concedida a um jogador específico quando ele está em um espaço de cooperação e, conseqüentemente, não participando diretamente. O dinamismo também é alcançado através do design adequado da tarefa, promovendo atividades de ciclo contínuo, por exemplo, em vez de tarefas de repetição, como será visto no Curso 3.

Adicionamos a **abordagem baseada em restrições** (*constraint-led approach*) como uma estratégia de aprendizagem, embora mais do que uma estratégia, seja uma metodologia de design de tarefas que deve andar de mãos dadas com a troca pedagógica adequada com o jogador. Baseia-se nos princípios da pedagogia não linear. Incentiva menos intervenção, algo que já surgiu em módulos anteriores, como as referências encontradas no Curso 2. Ao manipular as restrições,

propõe-se ao jogador encontrar suas próprias soluções motoras para as tarefas nas quais está envolvido. Essa abordagem sugere que o jogador atua sob o ciclo percepção-ação, com o qual as informações que percebe do ambiente e de si mesmo o impulsionam a realizar certas ações motoras, que retornam ao contexto e ao próprio executante, alcançando então um acoplamento entre o jogador e a tarefa/ambiente. É por isso que modificar as restrições do ambiente afeta o comportamento do jogador.

Finalmente, o princípio da **individualização**. Isso apoia a ideia de usar ferramentas nas quais o jogador percebe que suas próprias características são levadas em consideração. Além disso, o treinador presta atenção às particularidades de cada jogador. É possível cumprir essa proposta antes, durante e após o treinamento. Por exemplo, quando o treinador interage com o jogador explicando uma situação específica sobre quais possibilidades existem para praticá-la de forma diferente e, assim, alcançar a otimização. Além disso, esse princípio nos leva a aceitar que, diante da mesma tarefa, cada jogador encontrará soluções diferentes, pois a interação de cada jogador com a tarefa levará a decisões diversas. Esses comportamentos naturalizados dos jogadores não devem apenas ser aceitos, mas incentivados.

As primeiras quatro estratégias apresentadas são realizadas através do perfil do treinador. Ou seja, não são ações específicas que o treinador pode introduzir em algumas das SSP planejadas por ele, mas devem ter um longo percurso. É por isso que apelamos ao perfil ou

valores do treinador. Outra peculiaridade é que essas estratégias de aprendizagem são observadas através dos comportamentos dos jogadores exibidos durante a tarefa. Mais tarde, apresentaremos outras estratégias que se referem à troca pedagógica com o jogador por meio da comunicação verbal, como antessala do Curso 2, que é dedicado ao *feedback*.

Essas estratégias, então, aparecem em situações simuladoras preferenciais (SSP), onde ocorre uma experiência sucessiva de fontes específicas de informações. Segundo a neurociência, isso produzirá novas sinapses neuronais, desde que o cérebro perceba que as ações motoras que está realizando têm utilidade social. Ou seja, o cérebro é moldado para aprender o que acontece, especialmente se o perceber como um fator positivo do ponto de vista social, pois a evolução ao longo de milhares e milhares de anos levou o cérebro a entender que o que é positivo para o grupo é um valor básico para sua sobrevivência. No caso do futebol, o ambiente social é a equipe e, se o cérebro perceber que os companheiros de equipe e/ou o treinador aprovam a ação, mesmo implicitamente, ela será entendida como positiva. Como resultado, se o jogador apresentar esse tipo de percepção na tarefa, ele moldará a ação como um evento útil e reforçará as sinapses neurais que permitiram sua realização, podendo posteriormente reutilizar as conexões neurais que foram usadas, mas “reforçadas” por novas sinapses.

Funciona também ao contrário, é claro. Nesse caso, as sinapses neurais diminuirão se a ação for percebida ou sentida como negativa, seja pela compreensão do jogador sobre o jogo, que já sabe que levou a um erro, ou talvez por algum comentário de um companheiro de equipe ou do treinador, que deixa claro o desacordo com a tomada de decisão ou ação motora realizada. Nesse caso, a ação tem se afastado dessa utilidade social.

Agora, quando surgir, essa sinapse leva o jogador ao aprendizado processual, ou seja, novos aspectos relacionados às ações do jogo e interações com colegas são aprendidos e novos atratores emergem ou os existentes se tornam mais flexíveis. Ou seja, em situações semelhantes, o jogador aprende novas ações ou realiza ações que já conhecia, mas adaptadas ao contexto em que as praticou e que causou essas novas sinapses. Obviamente, esse não é um processo automático ou rápido, então os jogadores terão que praticar horas e horas (em massa) em contextos específicos do jogo em continuidade e variabilidade.

Além disso, será necessário focar naqueles atratores muito estáveis, onde a adaptabilidade e a criatividade são difíceis. Isso geralmente acontece com jogadores que baseiam seu jogo em poucas ações, geralmente muito eficientes. Isso os posiciona para ter um alto desempenho em certas idades, mas se não forem capazes de tornar seus atratores mais flexíveis, devem ser propostas tarefas e contextos para esse propósito (ambientes de aprendizagem adequados, como

veremos mais tarde). Caso contrário, o resultado será que eles não se aperfeiçoam como atletas virando jogadores muito previsíveis. Um exemplo são jogadores que, em certa idade, estão em melhores condições do que outros jogadores de sua idade. Isso pode levá-los a confiar nessas habilidades para desenvolver seu jogo, especialmente se o treinador promover o desempenho e não o aprendizado, como já mencionado. Devem ser gerados contextos em que outras capacidades sejam mobilizadas por meio de restrições adequadas, bem como um ambiente de aprendizagem que incentive o jogador a sair de sua zona de conforto. Além disso, é claro, pode-se optar por mover o jogador para uma equipe de idade superior, como uma mudança total de ambiente que irá restringir esse jogador de uma maneira totalmente diferente.

Estratégias de Aprendizagem – Feedback

A ferramenta de feedback é básica e confere um poder sobre a evolução do jogador que merece um curso separado, que o leitor poderá aproveitar ao final deste. No entanto, como uma estratégia de aprendizagem, algumas noções básicas são apresentadas aqui como uma introdução.

A primeira coisa a lembrar é o que foi discutido quando a abordagem baseada em restrições foi introduzida: é necessária menos intervenção do treinador. Naquele momento, tratava-se do design da tarefa, mas também é válido em termos de intervenção verbal, tanto antes, durante, quanto após a conclusão da tarefa.

É comum experimentar como as instruções verbais do treinador ou o feedback de desempenho não têm os resultados esperados. Isso ocorre porque as intenções e o controle consciente do movimento são apenas mais algumas restrições que interagem com a dinâmica intrínseca e a dinâmica da tarefa (Seifert & Davids, 2012) e que muitas vezes são ineficazes ou insuficientes para criar novas sinergias. (Balagué, Torrents, Pol, Seirulló, 2014, p. 66).

Consequentemente, a não linearidade da aprendizagem e, portanto, de suas regras nos leva a entender que mais feedback não significa melhor aprendizado. De fato, pode até ser uma relação inversamente proporcional, devido ao fato de que, com cada feedback - especialmente se for altamente descritivo - o jogador precisa investigar menos e cumprir mais. O timing e o método utilizado são importantes, como será visto no Curso 2.

Com base nisso e entendendo a natureza complexa do jogo e suas dinâmicas não lineares, é possível entender a dificuldade envolvida na prática real em relação ao que o treinador espera que aconteça no jogo. Por essa razão, recomenda-se evitar o uso de instruções de controle, que são ideias padrão que os jogadores devem seguir. Nem as instruções não contingentes contribuem muito, ou seja, o treinamento não deve ser constantemente direcionado (chute, passe, etc.). Para isso, é importante deixar que os jogadores tomem suas próprias decisões, passem por momentos de dificuldades, cometam erros e depois recebam feedback do treinador, se necessário, já que os

jogadores quase sempre sabem quando cometeram um erro ou quando podem melhorar, e a maneira de fazer isso é através da prática, não com feedback teórico sobre como uma determinada ação deve ser feita ou foi feita. Às vezes, a instrução serve para reafirmar em campo os modelos de jogo desenhados no quadro. Mas considerando a natureza complexa, imprevisível/estocástica do jogo, novamente, o melhor que o treinador pode fazer nesses casos é deixar que os jogadores ajam e deixem de lado as ações exemplares.

Por tudo isso, observamos diferenças entre uma instrução e uma diretriz de reflexão. O fato de o treinador intervir incentivando a reflexão do jogador, convidando o jogador a pensar e repensar o que aconteceu, é um grande passo positivo em comparação com as instruções. O ideal é que a diretriz de reflexão seja sincera e tenha mais reflexão do que diretriz. Trata-se de não perguntar esperando ouvir uma resposta específica, que é a que consideramos correta; é necessário ouvir o jogador, criar o espaço para que ele se expresse, se quisermos informações tão interessantes para entender nossos jogadores e complementar nossa observação de suas ações motoras. Ou seja, o fundamental é treinador realmente perguntar ao jogador por que e de acordo com o que ele realizou uma determinada ação, o que ele percebeu para realizá-la, quais limitações (coordenativas, condicionais, de confiança) encontrou que o levaram a tomar essa decisão e o que ele teria feito se não houvesse essas limitações. Em suma, o que ele sentiu ao realizar essa ação, recorrendo às emoções do jogador. Se conseguirmos a conexão necessária com o jogador para que

sua resposta seja o que ele sente e não o que ele acha que queremos ouvir, nossa troca com o jogador será de alto valor.

Figura 2: Estratégias de Aprendizagem - Feedback

ORIGINAL TRADUÇÃO

Consigna
Instrução

Imposición del entrenador
Imposição do treinador

Ejemplo: siempre que te la pasen desde la banda derecha pásala a la izquierda
Exemplo: sempre que te passarem a bola pela banda direita, passe-a para a esquerda.

Pauta de reflexión
Diretriz de reflexão

Cognición del jugador
Cognição do jogador

Ejemplo: ¿has percibido dónde estaba el espacio libre? ¿Qué podrías haber hecho?
Exemplo: você percebeu onde estava o espaço livre? O que você poderia ter feito?

Fonte: elaboração própria.

De acordo com Balagué, Torrents, Pol e Seirullo (2014), as ordens promovem o acoplamento intenção-ação ou instrução-ação em vez do acoplamento percepção-ação, limitando assim a eficácia e a autonomia dos atletas durante a competição. Além disso, será essencial que as diretrizes de reflexão dos treinadores não convidem os jogadores a "jogar pelas regras" ou focar sua atenção no objetivo

processual (por exemplo, jogar no espaço interlinear) sobre o objetivo geral da tarefa (vencer ou marcar).

A tabela a seguir é proposta como um guia para considerar os aspectos relacionados ao feedback ao intervir no processo de ensino-aprendizagem dos atletas. Conforme mencionado anteriormente, são ideias básicas que serão mais desenvolvidas no curso subsequente. Esta tabela é baseada no feedback feito aos alunos em uma sala de aula, mas muitos deles são úteis para um feedback treinador-jogador.

Tabela 1: Regras Básicas de Feedback

Regras Básicas de Feedback

SIM

NÃO

Tenha muita clareza sobre o que você deseja que seus alunos alcancem, o que eles precisam saber e saber fazer	Não interrompa um aluno quando ele está tentando descobrir algo por conta própria
Foque seu feedback no que o aluno sabia, fez ou alcançou	Não foque seu feedback no aluno em si

Comente apenas algumas coisas	Não os sobrecarregue com muitas coisas de uma vez
Compare o trabalho do aluno com um padrão estabelecido, mostrando seu progresso (ou falta dele)	Não compare os alunos com seus colegas
Diga ao aluno o quanto ele progrediu e dê dicas de como ele pode melhorar	Não diga o que deu errado em seu desempenho sem dizer como melhorar
Comunique sua crença de que ele pode fazer melhor	Não diga que um desempenho ruim ou medíocre é tudo o que você esperava
Forneça feedback quando o aluno ainda tiver tempo para melhorar	Não ofereça feedback apenas após avaliações formais
Mude a maneira como você dá feedback para se adequar ao nível de experiência do aluno	Não limite o feedback a notas e comentários sumários como: bom, excelente, decepcionante

Aprenda com as reações dos alunos ao seu feedback	Não transforme as reações dos alunos ao seu feedback em "é problema seu"
Discuta seu feedback com o aluno	Não dê feedback sem permitir que seus alunos peçam esclarecimentos

Fonte: Adaptado de 2017. <https://www.javiertouron.es/las-10-reglas-de-oro-para-dar-feedback/>

Continuando com as estratégias de aprendizagem, serão apresentadas novas propostas que acompanham os processos de formação dos atletas, neste caso aplicáveis a partir das informações verbais que o treinador pode expressar, ao contrário daquelas que vimos no início do módulo.

No entanto, queremos comentar que, como em qualquer processo de troca onde dois ou mais sujeitos estão envolvidos, as informações supostamente emitidas por um deles não precisam ser as mesmas que as recebidas. Isso se deve a múltiplas razões, que vão desde características do orador (devido à sua maneira de se expressar, sua linguagem, o tempo de exposição que causa perda de atenção, bem como seu tom e pausas e um longo etc.) e do destinatário (dificuldade para extrair conceitos, desatenção, etc.). Note que, embora possamos classificá-las entre características do orador e do destinatário, na realidade, a transmissão das informações será ou não bem-sucedida

de acordo com a interação de ambos e o problema não pode ser atribuído apenas a um dos dois (exceto em casos extremos, incapacitantes) inevitavelmente de uma perspectiva complexa.

A esse respeito, pode ser o caso de a forma como o treinador se expressa não coincidir com o principal método de recepção de sinal, que é o estilo de aprendizagem. Muitas contribuições foram escritas sobre como classificar as pessoas de acordo com a maneira como elas aprendem. Mais uma vez, apelamos para a área cinzenta, para o fato de que não podemos rotular ou etiquetar nossos jogadores com base no método de recepção de informações. No entanto, podemos nos acostumar a construir nosso discurso considerando algumas ideias básicas para transmitir melhor nossa mensagem, pelo menos em situações em que nos dirigimos a todo o grupo e, conseqüentemente, há a possibilidade de que existam diferentes maneiras de receber as informações.

Embora existam muitas classificações, uma das mais amplamente utilizadas é a de Honey e Mumford (1986), que os agrupa em quatro estilos:

- **Ativos:** eles procuram novas experiências, estão totalmente envolvidos na tarefa a ser realizada. Geralmente são os primeiros a responder, não se

importam em se expor e têm mente aberta. Eles gostam de competir.

- **Reflexivos:** são observadores por excelência. Bons ouvintes, também aprendem observando os outros desempenharem. Geralmente são silenciosos se os outros estiverem conversando. Eles precisam pensar várias vezes no que vão dizer.
- **Teóricos:** gostam de aprender as teorias, leis fundamentais. São amantes da racionalidade. Precisam analisar e sintetizar as informações e encontrar uma explicação lógica para tudo.
- **Pragmatistas:** gostam de realizar tarefas sem a necessidade de longas explicações, mas também sem sua ausência. Eles se envolvem em tópicos que lhes interessam. Eles também querem saber o propósito do que estão fazendo, então, se isso for muito abstrato ou não virem a aplicabilidade, não se envolverão 100%.

Como dissemos, uma boa maneira de atenuar as diferenças entre os jogadores, caso tenhamos jogadores de estilos diferentes, é tentar comunicar-se em algum momento da maneira que cada um deles deseja.

Um bom método é usar a regra **TEAM**: em toda explicação feita diante do grupo, comece com um **título**, siga com uma **explicação**, depois com uma pequena **anedota** e termine com uma **metáfora**.

Dessa forma, com o título, vamos satisfazer os ativos, que, após o título, já estarão pensando em quais estratégias vão seguir para realizar a tarefa. Podemos então explicar por que precisamos otimizar o objetivo da tarefa para satisfazer os teóricos. Durante a própria explicação, introduziremos uma anedota que chama a atenção dos pragmatistas, que se perdem com longas explicações e precisam sentir algo que os atraia para se envolver. Finalmente, podemos terminar a exposição, se não a introduzimos durante a explicação, com uma metáfora que permitirá aos reflexivos buscar relações entre o que foi explicado e o paralelismo que oferecemos, analisando as informações e, portanto, mobilizando-as e tornando-as suas.

Deve-se lembrar que, com base na abordagem baseada em restrições vista anteriormente, é recomendável que as explicações não forneçam muitas informações sobre o que se espera que aconteça na tarefa (ou seja, as ações motoras a serem executadas) e nem mesmo muito do que os participantes poderão perceber. Ou seja, deixar que eles mesmos descubram quais fontes de informações deverão atender prioritariamente. Ainda assim, há espaço para a regra TEAM. Um exemplo poderia ser o seguinte (anedota e metáfora são apresentadas separadamente para melhor compreensão):

- **Título:** vamos jogar um jogo de posição 4x4+3 e vamos nos concentrar nas ações do jogador de dentro.
- **Explicação:** precisamos otimizar a distância entre os companheiros de equipe e a comunicação entre os companheiros no espaço de ajuda mútua ao jogar nas faixas centrais. Para isso, mudaremos os papéis para que todos os jogadores experimentem isso, todos tendo a chance de ser o curinga central.
- **Anedota:** eu consegui ver como Ansu Fati praticava esses jogos de posição e, apesar de não ser um jogador de dentro, ele se desenvolveu esplendidamente nessa situação. E isso agora permite que ele saia da faixa e jogue por dentro!
- **Metáfora:** porque treinar ao máximo pode levá-lo ao topo do Everest!

Figura 3: Estratégias

ORIGINAL TRADUÇÃO

Alabar la perseverancia y el esfuerzo
Elogiar a perseverança e o esforço

Priorizar la información positiva
Priorizar informações positivas

Brindar información precisa sobre lo sucedido
Fornecer informações precisas sobre o que aconteceu

Evitar la ironía y dirigirse con educación
Evitar ironia e falar com educação

Expresarse apoyando la autonomía
Expressar-se apoiando a autonomia

Focalizar en la acción en lugar del jugador
Focar na ação em vez do que no jogador

Mantener una focalización externa por parte del jugador
Manter o foco externo do jogador

Comparación con otros y percepción de dificultad
Comparaçãõ com outros e percepçãõ de dificuldade

Uso de grabaciones
Uso de gravações

Fonte: elaboração própria.

Agora podemos continuar com as estratégias de aprendizagem aplicáveis a partir das informações verbais que o treinador pode expressar. Algumas delas serão aprofundadas e fornecidas com seu referencial teórico no Curso 2. Em primeiro lugar, surge a ideia de **expressar-se apoiando a autonomia**, nos comunicando aos jogadores enfatizando que eles poderão realizar ações à vontade durante a tarefa, ou seja, tendo algum controle sobre o que pode acontecer. Sob

essa premissa, foi demonstrado que melhora o aprendizado em relação a linguagens que expressam mais controle do treinador (Hooyman, Wulf, Lewthwaite, 2014). Não nos referimos agora ao fato de o treinador simplesmente fornecer autonomia ao jogador, o que também é algo claramente positivo para o seu desenvolvimento, pois gera maior envolvimento na tarefa, motivando-os, como compartilhar a decisão de quantos pontos os gols valem, entre outros. Os jogadores são até capazes de se concentrar mais na tarefa e, assim, aumentar o aprendizado, como demonstraram os autores mencionados. Mas, no caso de expressar-se apoiando a autonomia, referimo-nos, por exemplo, ao fato do treinador se expressar dizendo “no início do jogo, você deve fazer passes curtos e seguros” ou, pelo contrário, indicando “no início do jogo, você pode fazer passes curtos e seguros”. Essa micro modificação verbal fornecerá suporte para a autonomia do jogador, e isso é precisamente o que, de acordo com os autores mencionados, melhorou o processo de aprendizado dos atletas.

Em segundo lugar, concentra-se na ideia de **focar na ação em vez do que no jogador**, ou seja, focar extrinsecamente em vez de intrinsecamente. Sob esse esquema, autores como Chiviacowsky e Drews (2014) demonstraram que as informações sobre a ação implicam um maior aprendizado do que as que se concentram no jogador. É muito comum ouvir treinadores se expressando em relação à maneira como um jogador deve chutar a bola, ou seja, “você deve fazer o passe com a parte interna do pé”. Em vez dessa descrição, é recomendável intervir por meio da palavra com base na proposição, ou

seja, “você deve fazer o passe para tal lugar, faça como considerar”. Esse tipo de abordagem será mais eficaz do que se fizermos o jogador se concentrar na parte interna, pois nas próximas ações ele provavelmente não estará tão focado/centrado na importância da tarefa, que é sempre uma adaptação ao contexto.

Semelhante à anterior, é a estratégia de **manter um foco externo**. Wulf (2007) aponta que alcançar essa manutenção é fundamental em comparação a fazer o jogador estar ciente de suas sensações interoceptivas, movimento corporal ou seus pensamentos ao realizar uma ação motora. A diferença em relação à anterior é que essa estratégia se refere a informações durante a ação, enquanto a anterior se referia ao feedback subsequente. Manter o foco externo melhorará o processo de aprendizado e o desempenho em parâmetros como equilíbrio, precisão, velocidade, resistência, etc. Conseqüentemente, promove-se um controle inconsciente, rápido e eficiente. Em outras palavras, focando na ação, permitimos que o jogador se concentre no objetivo e seja fluente em sua maneira de alcançá-lo; se focarmos na ação técnica, tiraremos o jogador desse estado de inconsciência e esse foco pode causar que o movimento não seja tão coordenado, alcançando exatamente o oposto do que pretendemos. Lembramos que as ações motoras emergem sob o ciclo percepção-ação, onde não há espaço para o consciente, que pode aparecer após a realização da ação. Introduzir o consciente na tomada de decisão implicará mais uma restrição em vez de uma ajuda para o controle motor.

Outro ponto interessante é a **comparação com os outros e a percepção de dificuldade**. Em um estudo realizado por Wulf e Lewthwaite (2016), as autoras enfatizam que oferecer informações sobre o quão bem outras conseguiram realizar uma atividade ou fornecer informações estatísticas sobre a baixa dificuldade envolvida na realização de certas ações proporciona segurança e confiança, levando a um maior aprendizado. Dessa forma, em vez de dizer “talvez no início seja difícil para você”, é possível intervir dizendo “essa tarefa pode parecer complicada, mas eu a fiz com outras equipes em outros anos e deu certo, então também dará certo aqui”. Dá para perceber que são ações simples, mas que permitirão aos jogadores praticar em melhores condições para o aprendizado.

Outra estratégia interessante é o **uso de gravações**. Foi demonstrado que fornecer informações com imagens do que os jogadores acabaram de fazer melhora o aprendizado em comparação a não fornecer essas informações (Clark e Ste-Marie, 2007) e até supera a informação fornecida verbalmente (Ste-Marie, Vertes, Rymal e Martini, 2011). Consequentemente, é possível contar com as gravações, por exemplo, para mostrar na tela as opções de passe que o jogador tinha, em vez de comentar sobre isso e esperar que a situação que ele vivenciou e o treinador observou coincidam. Esse tópico será profundamente discutido no próximo curso.

O sexto aspecto ou estratégia a considerar enfatiza **não fazer uso de ironia, bem como abordar os jogadores corretamente e com**

educação. Parece óbvio, mas é comum que a ironia seja usada na linguagem cotidiana. Devemos estar cientes de que, em certas idades, a concepção de ironia ainda pode não ser compreendida, por isso é aconselhável desativá-la como uma ferramenta de comunicação. Além disso, é essencial que o treinador e os jogadores criem um ambiente de confiança para a otimização do aprendizado, motivo pelo qual é essencial evitar ações como gritar, repreender, gesticular, etc., pois esse tipo de desenvolvimento não permite que o jogador aja livremente dentro do jogo, mas claramente restringe a expressividade, a base da criatividade e do aprendizado.

A sétima estratégia que faz parte dessas ferramentas interessantes trata da ideia de **fornecer informações contingentes e precisas sobre o que aconteceu.** Dentro dessa análise, se for para dar feedback, não basta fornecer as informações de maneira genérica, ou seja, simplesmente um “você fez muito bem”, mas sim o que foi feito bem ou mal deve ser explicado. Que informações você deveria ter percebido? O que você acha que poderia ter feito? Seja concreto, mas sempre após a ação, não antes ou durante ela (provavelmente, então, usaríamos instruções ou diretrizes de reflexão complicadas). Por exemplo, “Se você vir um companheiro em apuros, ajude-o” poderia ser uma instrução complicada. Em vez disso, “Nesta situação que acabou de acontecer, como seu companheiro estava protegendo a bola? Com a cabeça abaixada; nesses casos, você deve oferecer uma linha de passe e chamar sua atenção para que ele possa identificar sua posição” seria mais específico.

Na mesma linha, como a oitava estratégia a considerar, surge a ideia de **priorizar informações positivas**. Isso é apoiado pelas palavras de Bueno (2016), que indica que o cérebro evoluiu em busca de ser aceito na sociedade, como foi comentado anteriormente. Informações positivas, especialmente se forem dadas em público, aumentam as conexões sinápticas das redes neurais que permitiram que fossem valorizadas positivamente. Pelo contrário, as informações negativas, embora às vezes necessárias, devem ser realizadas em particular.

Finalmente, dentro dessa cascata de estratégias propostas, surge a importância de **elogiar a perseverança e o esforço**. Nesse sentido, torna-se substancial elogiar o trabalho e o esforço em vez do talento, habilidades e competências inatas ou adquiridas no passado. Ou seja, elogiar o talento gera autoestima positiva, mas, ao mesmo tempo, torna os jogadores menos persistentes na tentativa, sendo mais propensos ao abandono em cenários mais exigentes. Sob essa ideia, Mueller e Dweck (1998) sugerem que, se o esforço for elogiado, a melhoria que vem através do trabalho se torna evidente, o que causa uma melhoria no próprio jogador. Em conclusão, foi visto que elogiar a perseverança e o esforço é melhor do que elogiar o resultado final, pois se o resultado final for elogiado, a informação implícita implica que o que é bom no jogador é o que ele está fazendo e, se o treinador gosta do que o jogador está fazendo, ele continuará fazendo apenas isso, evitando passar por novos processos onde precisa explorar e inovar; ou seja, tentar realizar outras ações que serão necessárias para que o processo de otimização continue. Pelo contrário, se a perseverança e o

esforço forem elogiados, o treinador estará promovendo essas novas tentativas que são positivas em um contexto de treinamento e aprendizado.

Atmosfera de Aprendizagem

Figura 4: Atmosfera de Aprendizagem: Aspectos Relevantes para Sua Composição

ORIGINAL TRADUÇÃO

Informação sobre o porquê da prática
Information about the purpose of the practice

Manter altas expectativas
Maintain high expectations

Possibilidade de propor ou modificar a tarefa
Possibility to propose or modify the task

Envolver-se no processo de aprendizagem
Getting involved in the learning process

Atmosfera de aprendizagem
Learning Atmosphere

Ambiente sem estresse
Stress-free environment

Permissividade ao erro
Permissiveness to error

Paciência e empatia
Patience and empathy

Possibilidade de desenvolver relações pessoais
Possibility to develop personal relationships

A atmosfera que criamos durante as sessões de treinamento apoiará o aprendizado ou não, independentemente de realizarmos todas ou algumas das estratégias apresentadas acima. Os fatores que criam essa atmosfera de aprendizado ou os fatores que fazem parte dela permitem e incentivam que os jogadores se sintam livres para praticar e expressar suas opiniões durante seu processo de treinamento, graças ao fato de estarem envolvidos em um ambiente favorável.

Abaixo, apresentamos fatores que, entre outros, são considerados importantes para manter essa atmosfera, entendendo que ela não é gerada em um dia, mas é o resultado de manter um estilo, uma maneira de fazer que é desenvolvida e constantemente modificada também devido a situações que podem ocorrer durante a temporada e, claro, aos resultados esportivos em primeiro lugar.

Um aspecto transcendental é a permissividade do erro. Ou seja, em um contexto como o futebol, sob uma perspectiva ecológica dinâmica, discute-se sobre a existência do erro. Em qualquer caso, do ponto de vista de um jogador em formação, o erro existe e não é desejável. Mas, sob essa permissividade, ou seja, se o jogador entender que nada de sério vai acontecer por ter perdido a bola em uma prática de treinamento, são os próprios jogadores que se sentirão livres para

tentar e praticar coisas novas, levando à exploração e promovendo a criatividade.

Outros aspectos a destacar são a paciência e a empatia do treinador, algo que está intimamente relacionado ao perfil dele. Conhecer o jogador é o passo anterior e essencial para a empatia. Não é possível gerar empatia se, como treinador, você estiver distante, se não souber o que acontece com um jogador em sua vida fora do campo, se não o conhecer ou mal falar com ele. Além disso, se os jogadores perceberem que você é um treinador paciente, que os resultados não estabelecem o caminho, mas o processo é que orienta a proposta ou ideia, se a busca pelo desempenho imediato também for evitada, será produzida uma atmosfera de aprendizado ótima.

Em linha com o descrito anteriormente, surge a possibilidade de desenvolver relações pessoais. Isso apoia a ideia de que os jogadores têm um cérebro social, ou seja, que veem a possibilidade de desenvolver relações pessoais com seus companheiros; isso inclui se divertir sem um contexto de confronto ou divisões. Isso criará uma atração onde uma atmosfera de aprendizado pode ser identificada, afastando-se de uma atmosfera de desempenho. O mesmo acontece do ponto de vista social das relações, se for possível gerar espaços adequados para diálogo entre os jogadores sem ser reduzido apenas ao que o treinador diz. Se os jogadores forem mais velhos, isso obviamente será um aspecto positivo. Tudo isso pode resultar em um ambiente sem estresse.

Em termos gerais, o fato de os jogadores terem a possibilidade de propor e modificar um pouco a tarefa - talvez com questões triviais, como as cores dos coletes, que em jogadores de 5 a 7 anos pode funcionar - lhes dará máxima autonomia, envolvendo-os ainda mais na prática, o que gerará uma atmosfera favorável para eles aprenderem, como mencionado acima, embora, nesse caso, a autonomia seja processual, não declarativa.

Outro papel fundamental é dado à importância do treinador como responsável por manter altas expectativas. O treinador deve sempre explicar, mas, acima de tudo, agir por meio do design para que os jogadores entendam que seu treinador espera o melhor deles. É o conhecido efeito Pigmalião. Se, no design das sessões, as tarefas forem excessivamente fáceis (e, conseqüentemente, pouco motivadoras) ou excessivamente repetitivas, implicando que é necessário continuar praticando um objetivo que foi realizado por semanas, isso pode levar a uma falta de autoestima e diminuição das possibilidades de desempenho e aprendizado dos jogadores. É por isso que altas expectativas são positivas: porque alimentam as habilidades do jogador e esses pensamentos positivos reforçam ainda mais as altas expectativas, entrando em um círculo virtuoso altamente motivador.

Em relação ao mencionado anteriormente, é importante explicar o propósito do que será praticado durante as SSP, ou seja, começar pelo "por que fazemos isso?" Em primeiro lugar, isso aumenta o interesse e a motivação por causa da contextualização, mas também pela sensação

de fazer a tarefa por necessidade. Além disso, essa dinâmica permitirá que os jogadores se concentrem em diferentes ações que podem ser de interesse para os treinadores. Por exemplo, se certas SSP servem para otimizar a comunicação entre os jogadores de ajuda mútua, então serão os jogadores que se concentrarão nesse objetivo e não no suporte anterior. É muito comum realizar tarefas com múltiplas fontes de informações, mas preferir focar em certas intenções.

Finalmente, envolver o jogador em seu processo de aprendizado. Aqui, o objetivo é informar os jogadores para se autoavaliar ou reavaliar e, a partir daí, que eles possam tomar decisões sobre o que devem treinar: o que você acha que precisa praticar? Com base em um jogo, por exemplo, como você acha que falhou? De acordo com isso, eles podem ser direcionados através de perguntas, gerando um estado de envolvimento por parte dos jogadores. De fato, muitas das ações neste módulo poderiam ser apresentadas juntas sob o título de envolver o jogador em seu processo de aprendizado. É interessante, de acordo com Jourden, Bandura e Banfield (1991), que os jogadores estejam cientes de saber o que estão aprendendo. Por padrão, se isso não for incentivado, o jogador tende a pensar que, na tarefa que está realizando, não é necessário desenvolver novos aprendizados, um fato que impediria que ele tivesse uma mente aberta para estar disposto a tentar novas ações motoras, por exemplo.

Em conclusão, o objetivo é percorrer diretrizes que partem da *liderança transacional* - onde o treinador é quem ensina a partir de seu

conhecimento e o aluno é quem recebe as informações e tenta reproduzi-las no campo; gerando uma transação por meio de punição-recompensa - para evoluir para uma *liderança transformacional* - onde todos e cada um dos atores que compõem uma equipe terão aspectos a otimizar, incluindo o treinador, e todos juntos se ajudarão a evoluir. O estilo de liderança transformacional foca na motivação e colaboração entre os jogadores para alcançar mudanças para melhor. Líderes transformacionais estabelecem metas para impulsionar os jogadores a níveis mais altos de desempenho, enquanto proporcionam oportunidades de crescimento pessoal e profissional para cada um deles (princípio da individualização). Dessa perspectiva, procura-se a transformação, a unificação como equipe para ser melhores diariamente. Nessa visão, a ideia de líder por imposição ou papel hierárquico não aparece, mas, pelo contrário, sob uma ordem heterárquica, emerge um continuum de aprendizado mais natural, onde todos os agentes fazem parte tanto do ensino quanto do aprendizado. A ideia é descobrir todos os dias como melhorar, todos juntos, em uma situação específica durante o treinamento ou até mesmo em um jogo.

CONTINUAR

Referências

Bueno, D. (2016). Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro. Barcelona, ES: Plataforma Editorial.

Chiviawosky, S. e Drews, R. (2014). Effects of Generic versus Non- Generic Feedback on Motor Learning in Children. PLoS ONE, 9(2). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0088989>

Clark, S. E. e Ste-Marie, D. M. (2007). The Impact of Self-as-a-Model Interventions on Children's Self-Regulation of Learning and Swimming Performance. Journal of Sports Sciences, 25(5), 577-586. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02640410600947090>

Damunt, X. e Guerrero, I. (2020). El entrenamiento sistémico basado en las emociones. Espanha: FDL.

Honey, R. e Mumford, A. (1986). Using your learning styles. Berkshire, GB: Peter Honey Pub.

Hooyman, A., Wulf, G., Lewthwaite, R. (2014). Impacts of autonomy-supportive versus controlling instructional language on motor learning. *Human Movement Science*, 36(1), 190-198. doi: 10.1016/j.humov.2014.04.005.

Jourden, F. J., Bandura, A., e Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 213–226.

Mueller, C. M. e Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

Santos, S. D. L., Memmert, D., Sampaio, J., e Leite, N. (2016). The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 1282. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01282>

Ste-Marie, D. M., Rymal, A., Vertes, K., e Martini, R. (2011). Self-Modeling and Competitive Beam Performance Enhancement Examined Within a Self-Regulation Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(3), 292-307. doi: 10.1080/10413200.2011.558049

Tourón, J. (2017). Las 10 reglas de oro para dar feedback a tus alumnos. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/las-10->

[reglas-de-oro-para-dar-feedback/](#)

Wulf, G. (2007). Attention and motor skill learning. Washington, US: Human Kinetics. <https://psycnet.apa.org/record/2007-04641-000>

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(1), 1382-1414. doi: <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9>

CONTINUAR