



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Educação Física e Desportos

Deborah Touguinhó Gonet

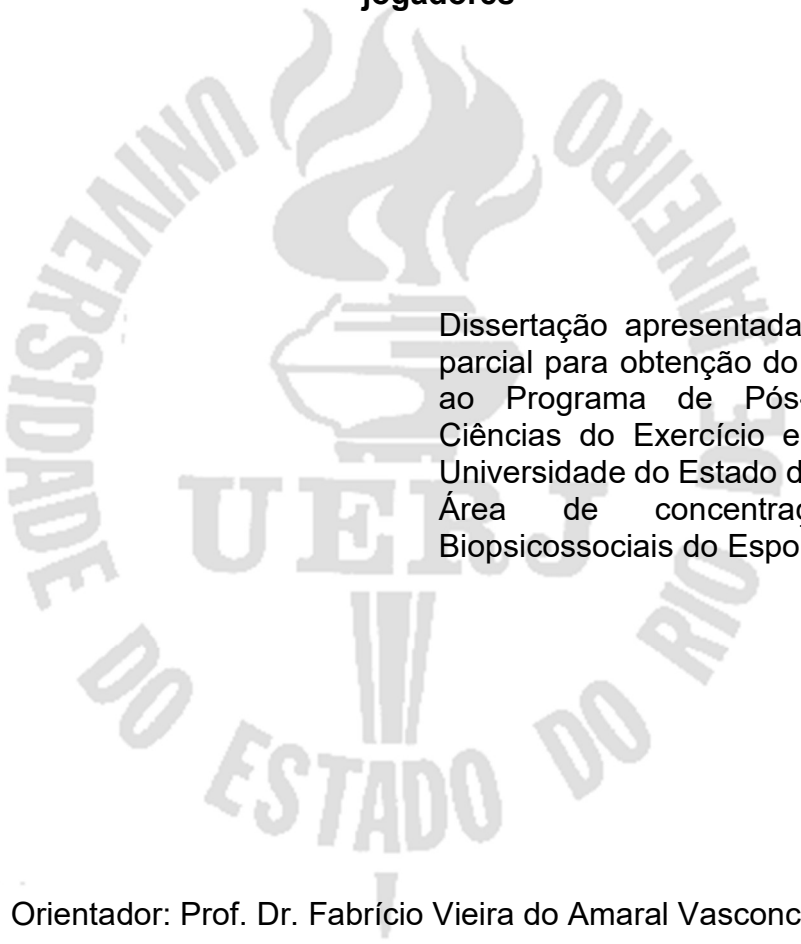
Comportamento de comunicação dos treinadores de futebol: a influência do contexto, da experiência e formação do treinador e das características dos jogadores

Rio de Janeiro

2021

Deborah Touguinhó Gonet

Comportamento de comunicação dos treinadores de futebol: a influência do contexto, da experiência e formação do treinador e das características dos jogadores



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Esporte.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Vieira do Amaral Vasconcellos

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

G638 Gonet, Deborah Touguinhó.
Comportamento de comunicação dos treinadores de futebol: a influência do contexto, da experiência e formação do treinador e das características dos jogadores / Deborah Touguinhó Gonet. – 2021. 102 f.: il.

Orientador: Fabrício Vieira do Amaral Vasconcellos.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Futebol - Teses. 2. Comunicação - Teses. 3. Treinadores de futebol – Teses 4. Jogadores de futebol – Teses. I. Vasconcellos, Fabrício Vieira do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796.332

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Deborah Touguinhó Gonet

Comportamento de comunicação dos treinadores de futebol: a influência do contexto, da experiência e formação do treinador e das características dos jogadores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Esporte.

Aprovada em 28 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fabrício Vieira do Amaral Vasconcellos (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos - UERJ

Prof^a. Dra. Larissa Rafaela Galatti
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Marcos Bezerra de Almeida
Universidade Federal de Sergipe

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Esse momento é muito importante na minha vida, acho que desde que optei pela Educação Física, ainda no ensino médio, já dizia que ia fazer pós-graduação. A caminhada até aqui tem sido deliciosa e é por isso que hoje meu coração está explodindo de gratidão. Deus tem sido muito bom pra mim, não tenho nem palavras para agradecer pelas oportunidades que já me deu e pelo cuidado comigo.

Agradeço por ter uma família tão grande e tão próxima, por sempre me apoiarem e por ensinarem valores e princípios que carrego comigo até hoje e me fazem ser quem sou. Gratidão também a todos os amigos que estiveram comigo durante esse processo, que me ajudaram e incentivaram a continuar nos momentos de desânimo. Meu agradecimento também à CAPES pelo financiamento do trabalho.

Sou muito grata por todas as pessoas que passaram pela minha vida e por cada experiência que tive, boas e ruins, com certeza todas elas contribuíram de alguma forma para minha formação como ser humano e profissional. Não posso deixar de citar as duas instituições de ensino que transformaram a minha vida, o Instituto Padre Leonardo Carrescia e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ambas estarão para sempre no meu coração.

À galera do laboratório, obrigada por viverem junto comigo essa loucura que é o mestrado. Ter a parceria de vocês, ainda mais nesse momento de pandemia, foi fundamental para que as coisas ficassem mais leves. Todos vocês, inclusive aqueles que já finalizaram seus processos e não são mais tão presentes, me ensinaram e ensinam muito, serei eternamente grata.

Ao Prof. Fabrício Vasconcellos, muito obrigada por me aturar ao longo desses 5 anos. Com toda certeza seria tudo diferente se não fosse você, e conseqüentemente, o Labesfut na minha vida. Obrigada por me receber tão bem quando eu ainda estava no 5º período da graduação e pelos infinitos ensinamentos ao longo desse processo. Muito obrigada por tudo!

Por fim, mas não menos importante, minha gratidão aos membros da banca por terem aceitado fazer parte deste momento. Em especial, aos membros titulares, Profa. Larissa Galatti e Prof. Marcos Bezerra, por serem tão receptivos e carinhosos desde o nosso primeiro contato. A dissertação ganha muito com suas contribuições, muito obrigada pelo investimento!

RESUMO

GONET, Deborah Touguinhó. *Comportamento de comunicação dos treinadores de futebol: a influência do contexto, da experiência e formação do treinador e das características dos jogadores*. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

No contexto do futebol, os treinadores assumem grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois através do comportamento de comunicação é possível facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos jogadores. No entanto, o comportamento do treinador pode ser influenciado por diversos fatores, haja vista que é preciso se adaptar às demandas que cada contexto apresenta. Dessa forma, o objetivo da presente dissertação foi analisar o comportamento de comunicação de treinadores de futebol e seus fatores intervenientes. Foi realizada uma revisão sistemática e as seguintes bases de dados foram utilizadas para buscar os estudos: Pubmed, Scopus, Cochrane, Lilacs, Cinahl, Pedro, SportDiscus, Web of Science, Science Direct, Scielo e Eric. Das 1338 publicações selecionadas, apenas 28 corresponderam aos critérios estabelecidos e foram incluídas na revisão. A maior parte dos estudos apresentou qualidade metodológica excelente, obtendo pontuação acima de 80% de acordo com a versão modificada da escala de Downs & Black. Optou-se por dividir os resultados em seis tópicos para facilitar a identificação dos fatores intervenientes, sendo eles: treinamento (n=6), competição (n=7), treino vs jogo vs preleção (n=2), características dos jogadores (n=6), características dos treinadores (n=5) e combinação de fatores intervenientes (n=2). Os estudos analisados apontaram que o comportamento de comunicação dos treinadores tem sido influenciado sobretudo pelo contexto em que o mesmo está inserido e pelas características do treinador. Além disso, destacam o distanciamento entre teoria e prática, demonstrando que a prática dos treinadores de futebol ainda é fortemente baseada na tradição.

Palavras-chave: Comunicação. Treinador. Desenvolvimento de jogadores.

ABSTRACT

GONET, Deborah Touguinhó. *Soccer coaches' communication behavior: the influence of context, coach's experience and education, and players' characteristics*. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Coaches need to take over a great responsibility in teaching-learning process, as communication behavior can facilitate or hinder the development of soccer players. However, coaches' communication can suffer influence of several factors, therefore it is necessary to adapt their behavior to the demands of each context. Thus, the aim of this dissertation was to analyze soccer coaches' communication and behaviors' intervening factors. Systematic review was conducted and the databases used to search the studies were: Pubmed, Scopus, Cochrane, Lilacs, Cinahl, Pedro, SportDiscus, Web of Science, Science Direct, Scielo and Eric. 1338 publications were selected, but only 28 met the established criteria and were included in the review. Most studies had excellent methodological quality, scoring above 80% according to the modified version of the Downs & Black scale. The results were divided into six topics to facilitate the identification of the intervening factors, namely: training (n=6), competition (n=7), training vs competition vs pre game talk (n=2), player's characteristics (n=6), coaches' characteristics (n=5) and combination of intervening factors (n=2). Studies indicated that coaches' communication behavior has been influenced mainly by the context and the coach's characteristics. Furthermore, authors highlighted the gap between theory and practice, pointing that the practice of soccer coaches is still strongly based on tradition.

Keywords: Communication. Coach. Player development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Instrumentos desenvolvidos para observação sistemática dos treinadores esportivos ao longo do tempo e os respectivos comportamentos analisados.....	23
Figura 1 - Fluxograma da metodologia utilizada para a seleção de artigos com base no PRISMA.....	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos estudos incluídos na revisão sistemática.....	40
Tabela 2 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores nos treinamentos.....	43
Tabela 3 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores nas competições.....	45
Tabela 4 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações entre treino, jogo e preleção.....	47
Tabela 5 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com as características dos jogadores.....	49
Tabela 6 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com as características dos treinadores.....	53
Tabela 7 - Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com diversos fatores intervenientes.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASUOI	Arizona State University Observation System
CAIS	Coach Analysis Intervention System
CBAS	Coaching Behavior Assessment System
FAP	Feedback Analysis Profile
JCI	Jogos Coletivos de Invasão
LOCOBAS	Lombardo Coaching Behaviour Analysis System
SAIC	Sistema de Análise da Informação em Competição
SAPCI	Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	12
2	OBJETIVOS	13
3	REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.1	A importância da comunicação para o treinador de futebol	14
3.2	Instrumentos de avaliação da comunicação do treinador	19
3.3	Aplicabilidade dos diferentes tipos de comunicação do treinador	26
4	MÉTODOS	35
4.1	Desenho do estudo	35
4.2	Estratégia de busca: bases de dados e critérios adotados	35
4.3	Seleção dos estudos	36
4.4	Qualidade metodológica dos estudos	36
4.5	Extração dos dados	37
5	RESULTADOS	38
6	DISCUSSÃO	61
6.1	Treinamento	61
6.2	Competição	67
6.3	Treino vs Jogo vs Preleção	71
6.4	Características dos jogadores	75
6.5	Características dos treinadores	82
6.6	Combinação de fatores intervenientes	88
6.7	Limitações	91
6.8	Implicações práticas	91
	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

O papel do treinador esportivo se destaca por sua extrema complexidade, pois além de ter o domínio do conhecimento técnico acerca do esporte em que está inserido, muitas vezes são exigidas competências de outras áreas, como a pedagogia, psicologia e administração (POTRAC; BREWER; JONES; ARMOUR *et al.*, 2000). No futebol, os treinadores têm um grande poder de influência sobre os jogadores, e conseqüentemente, sobre as equipes, assim como, sobre o ambiente e as relações sociais estabelecidas nele. Dessa forma, o que o treinador fala e faz impacta significativamente o bem-estar, a aprendizagem e as conquistas dos jogadores (CUSHION; FORD; WILLIAMS, 2012).

Os treinadores de futebol assumem grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, pois através de seus comportamentos, tanto em situação de treino quanto de jogo, podem influenciar o desenvolvimento e desempenho dos atletas e da equipe (DOS SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016). Na visão dos jogadores, uma das principais competências que os treinadores devem apresentar é a comunicação (SILVA; PRADO; SCAGLIA, 2018). Concordando com a percepção dos atletas, Erickson & Coté (2015) apontam que a maneira como o treinador intervém nos treinamentos e na competição é um elemento importante na determinação do comportamento dos jogadores.

Esta relação entre comunicação do treinador e comportamento dos jogadores pode ser observada de forma imediata através de estudos realizados com jogos reduzidos e condicionados. Os autores apontam que os jogadores de futebol respondem de maneira diferente aos jogos propostos de acordo com a comunicação realizada pelo treinador, verificando que o tipo e a quantidade de instruções e feedbacks influenciam nas respostas fisiológicas, bem como, no desempenho técnico-tático dos atletas (BATISTA; GONCALVES; SAMPAIO; CASTRO *et al.*, 2019; BRANDES; ELVERS, 2017; RAMPININI; IMPELLIZZERI; CASTAGNA; ABT *et al.*, 2007). Além disso, as evidências científicas vêm apontando que a comunicação do treinador também tem um papel fundamental no desenvolvimento a longo prazo dos jogadores, haja vista que pode estimular ou limitar a autonomia e o entendimento de jogo (WILLIAMS; HODGES, 2005).

Dada a importância da comunicação para o desenvolvimento e desempenho dos jogadores, diversos autores têm buscado analisar os comportamentos realizados pelos treinadores de futebol no ambiente prático. Para tanto, esses estudos lançam mão da observação sistemática, que é o método científico mais indicado para responder à pergunta: “O que é que está acontecendo aqui?” (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). Segundo Potrac et al. (2000), através da observação sistemática é possível verificar as interações numa perspectiva micro, identificando cada informação transmitida pelo treinador na sua prática pedagógica, o que pode ser feito in loco ou por meio da análise de gravações audiovisuais.

Tendo em vista a importante contribuição da observação sistemática para as pesquisas a respeito do comportamento do treinador esportivo, Kahan (1999), e posteriormente, Cope et al. (2017) realizaram revisões da literatura a fim de levantar algumas questões sobre a aplicação deste método. Após analisar 82 estudos, os autores chamaram atenção para a recorrente desconsideração dos fatores intervenientes, o que é extremamente preocupante, uma vez que a comunicação é contexto-dependente (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018). Uma vez que o comportamento dos treinadores de futebol é influenciado por diversos fatores, faz-se necessário examinar quais são eles e como efetivamente afetam a comunicação.

A realização de uma revisão sistemática da literatura permite a identificação dos estudos que buscaram analisar o comportamento de treinadores de futebol, agregando um maior entendimento acerca da comunicação. Além disso, procura destacar os fatores que podem interferir neste processo, como o contexto, a formação e experiência dos treinadores e as características dos jogadores. Espera-se encontrar comportamentos diferentes entre os contextos de treinamento e competição, bem como, entre as diferentes idades e níveis competitivos dos jogadores e acredita-se que a formação e experiência dos treinadores podem levar a uma comunicação de melhor qualidade. Contudo, deve-se considerar que existe a possibilidade da revisão sistemática ratificar a inconsistência entre teoria e prática, demonstrando a predominância de comportamentos indesejados e resultados inconclusivos sobre os fatores intervenientes.

1 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação de mestrado encontra-se estruturada em 9 capítulos, sendo eles: introdução geral, estrutura da dissertação, objetivos, referencial teórico, métodos, resultados, discussão, considerações finais e referências bibliográficas.

O capítulo 1 apresenta a introdução da dissertação, composta por uma breve exposição do tema, incluindo o embasamento científico, a justificativa do estudo e a lacuna da literatura. O capítulo ainda demonstra como esta dissertação está estruturada e aponta o objetivo geral e os específicos propostos.

Em seguida, no capítulo 2, é apresentado o referencial teórico, destacando a importância da comunicação para o treinador de futebol, os instrumentos de avaliação do comportamento de comunicação do treinador e a aplicabilidade dos diferentes tipos de comunicação.

No capítulo 3 são apresentados os métodos usados para realizar a revisão sistemática, indicando o desenho do estudo, a estratégia de busca utilizada, como foi feita a seleção dos estudos, a avaliação da qualidade metodológica, bem como, a extração dos dados.

Após a apresentação dos métodos, são expostos os resultados encontrados no capítulo 4. Posteriormente, no capítulo 5, os achados são discutidos a fim de entender como os treinadores têm se comunicado com seus jogadores nos diferentes contextos. Além disso, são apresentadas as limitações do estudo, sugestões para futuras pesquisas e implicações práticas.

Por fim, no capítulo 6 está a conclusão da dissertação, com uma síntese sobre a comunicação e os fatores intervenientes que foram considerados na presente revisão.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar o comportamento de comunicação de treinadores de futebol e seus fatores intervenientes.

Objetivos específicos

Identificar os principais comportamentos de comunicação realizados por treinadores de futebol:

- No contexto de treinamento;
- No contexto de competição;
- Na preleção vs treinamento vs competição;
- De acordo com as características dos jogadores;
- De acordo com as características do treinador;
- Considerando a combinação de diversos fatores intervenientes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A importância da comunicação para o treinador de futebol

O futebol faz parte dos Jogos Coletivos de Invasão (JCI), tendo em vista que é constituído pelo confronto entre duas equipas, havendo cooperação entre companheiros e oposição entre adversários, disputa pelo território de jogo e objetivo de pontuar e evitar a pontuação adversária (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014). Estas características conferem a este esporte uma elevada imprevisibilidade, tratando-se de uma atividade na qual a frequência, ordem cronológica e complexidade das ações não podem ser previamente determinadas (GARGANTA, 2006). Por causa desse contexto extremamente imprevisível, jogadores e equipas se deparam com inúmeros problemas dentro dos jogos e precisam resolvê-los para obter sucesso (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999).

Levando em conta esta alta demanda tática-cognitiva do jogo de futebol, Garganta (1998) chama atenção para a necessidade dos fatores de natureza psíquica, física e técnica serem bem desenvolvidos nos jogadores a fim de possibilitar desempenhos táticos de nível cada vez mais elevado. Neste sentido, o processo de treinamento do futebol assume um papel cada vez mais relevante, principalmente em relação à preparação dos jogadores para a competição (GARGANTA, 2007). Assim, cabe ao treinador de futebol buscar estratégias pedagógicas para promover as adaptações comportamentais desejadas nos jogadores, e conseqüentemente, na equipe (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999).

Segundo Sarmiento (1993) a intervenção pedagógica do treinador envolve a comunicação, gestão, clima relacional e controle disciplinar. Sendo assim, entre as diferentes estratégias que um treinador pode lançar mão, a maneira como se comunica com os atletas é um fator primordial, pois o excesso ou a ausência de informações podem dificultar o desenvolvimento dos jogadores (WILLIAMS; HODGES, 2005). Existem três tipos de comunicação: verbal, paraverbal e não verbal. A comunicação verbal se dá por meio da verbalização de informações. A comunicação paraverbal diz respeito às características da verbalização, como o tom de voz e a

velocidade da fala. Por fim, a comunicação não verbal é a informação percebida através do contato visual e da expressão facial (PREDOIU; MITRACHE; PREDOIU; GRIGORE *et al.*, 2019). É importante que o treinador apresente coerência entre a comunicação verbal, paraverbal e não verbal para que os jogadores sejam estimulados de forma positiva durante os treinamentos e jogos.

A relação entre comunicação do treinador e comportamento dos jogadores pode ser observada no estudo de Rampinini *et al.* (2007), o qual verificou a influência do treinador nas respostas fisiológicas dos jogadores em diferentes condições de jogos reduzidos e condicionados de futebol. Foram observados diversos formatos de jogo (3x3, 4x4, 5x5 e 6x6), tamanhos de campo (pequeno, médio e grande) e a presença ou não de encorajamento do treinador. Os resultados apontaram que independentemente do formato de jogo e tamanho do campo, os jogos com intervenção do treinador foram mais intensos do que aqueles sem intervenção, apresentando diferenças nos valores de frequência cardíaca, concentração de lactato sanguíneo e percepção de esforço.

Para além das respostas fisiológicas, parece que o comportamento técnico-tático dos jogadores também pode ser influenciado pela ação do treinador. Batista *et al.* (2019) verificaram a influência da instrução no desempenho técnico-tático e na resposta física em jogos reduzidos e condicionados de futebol. Os jogadores foram analisados em três condições: sem instrução de estratégia, com estratégia ofensiva e com estratégia defensiva. Os resultados apresentados demonstraram maior quantidade de bolas roubadas e menor espaço efetivo de jogo e distância percorrida quando os jogadores receberam instruções defensivas. Assim como, quando recebida informação ofensiva, os jogadores percorreram maiores distâncias, aumentaram o espaço efetivo de jogo e realizaram maior quantidade de passes.

Brandes & Elvers (2017) observaram que os jogadores tiveram pior performance nos jogos reduzidos quando o treinador ficou pressionando e agindo de maneira agressiva quando comparado à performance quando havia comunicação amena e reduzida. Da mesma forma que Díaz-Gracia *et al.* (2021) verificaram maior carga mental nos jogadores quando houve incentivo por parte do treinador durante a tarefa. Neste sentido, os estudos com jogos reduzidos e condicionados demonstram que a comunicação dos treinadores direciona os comportamentos dos jogadores,

podendo levar ao aumento da demanda fisiológica e da carga mental, bem como, à diminuição da performance e alteração do desempenho de jogo.

Os estudos supracitados apontaram alguns efeitos agudos da comunicação do treinador, inclusive indicando a possibilidade de desfechos positivos e negativos. Todavia, é sabido que o processo de formação dos jogadores não é um processo rápido, pelo contrário, a literatura sugere mais de 10.000 horas investidas na prática do esporte para ser possível atingir a alta performance (WILLIAMS; HODGES, 2005). Sendo assim, apesar da importância dos estudos com as consequências imediatas da comunicação do treinador, é necessário entender como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida para possibilitar o bom desenvolvimento do atleta a longo prazo.

Por muito tempo o processo de ensino-aprendizagem foi baseado em “pedagogias populares”, ou seja, em crenças e teorias particulares sobre como as pessoas deveriam aprender (JONES; TURNER, 2006). Desse modo, a prática pedagógica era principalmente pautada pela tradição e pela intuição, sendo desenvolvida muitas vezes por treinadores inconscientes das estruturas teóricas que poderiam sustentar e orientar suas ações (GALATTI; REVERDITO; SCAGLIA; PAES et al., 2014; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). No que diz respeito ao ensino do futebol, estes fatores contribuíram para o estabelecimento de uma pedagogia “tradicional”, caracterizada por ser altamente controlada, autocrática e prescritiva. Além disso, esta abordagem de ensino, baseada na teoria empirista, considera o treinador como o detentor de conhecimento e poder, e os atletas como meros recipientes que precisam obedecer para aprender, sendo totalmente passivos no processo de ensino-aprendizagem (BETTEGA; MACHADO; PASQUARELLI; AQUINO *et al.*, 2021).

Para aprofundar os conhecimentos acerca do papel do treinador no desenvolvimento dos jogadores, a pedagogia do esporte se aproximou da literatura educacional, buscando embasamento teórico e filosófico para a prática pedagógica (NELSON; CUSHION; POTRAC; GROOM, 2014; POTRAC; CASSIDY, 2006). A partir de então, a abordagem centrada no atleta surgiu como uma alternativa às práticas “tradicionais” realizadas (KIDMAN, 2005). A perspectiva centrada no atleta teve origem na psicologia humanista, mais precisamente, no trabalho desenvolvido por Carl Rogers (1951). O autor sugeriu que a educação deveria ajudar os alunos a se tornarem responsáveis por suas aprendizagens, sendo críticos quanto ao processo

de ensino, capazes de tomar decisões autônomas, com conhecimento, flexibilidade e inteligência para solucionar problemas que pudessem surgir.

Nesta perspectiva, o treinador é visto como um facilitador da aprendizagem, responsável por proporcionar aos atletas um ambiente favorável ao desenvolvimento (NELSON; CUSHION; POTRAC; GROOM, 2014). Levando em consideração que é impossível prever os acontecimentos do jogo, a capacidade do atleta de saber identificar, interpretar e solucionar os problemas de maneira autônoma é cada vez mais destacada pela literatura (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; MACHADO; BARREIRA; GALATTI; CHOW *et al.*, 2019; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017). Sendo assim, muitos autores acreditam que a prática pedagógica centrada no jogador é uma abordagem benéfica para a pedagogia do esporte, principalmente, pensando no processo de formação em longo prazo (CUSHION; FORD; WILLIAMS, 2012; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2018; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017; WILLIAMS; HODGES, 2005).

Portanto, o desafio dos treinadores na atualidade é romper com o paradigma da abordagem centrada no treinador e buscar uma prática pedagógica em que os jogadores sejam o centro do processo (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017). Para isso, a literatura sugere que o comportamento controlado, prescritivo e autocrático, característico da visão tradicional, seja substituído por um ambiente no qual os jogadores tenham oportunidade de tomar decisões independentes (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010). Neste sentido, O'Connor et al. (2017), ao investigarem as abordagens pedagógicas utilizadas pelos treinadores para desenvolver a tomada de decisão no futebol, evidenciaram três potenciais estratégias. Duas delas estão relacionadas com as atividades propostas, sendo indicada a repetição de situações reais do jogo e a manipulação adequada dos constrangimentos dentro dos exercícios.

Porém, apesar dos treinadores avaliados demonstrarem domínio quanto a essas duas estratégias, o estudo chamou atenção para a importância da comunicação, tendo em vista que muitas vezes as atividades e as manipulações eram adequadas, porém os treinadores prejudicavam o processo por causa da maneira como intervinham (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017). A literatura direcionada para a formação de jogadores capazes de tomar decisão de maneira autônoma sugere que a maior parte do tempo da prática pedagógica seja constituída pela

observação do treinador (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010; MACHADO; BARREIRA; GALATTI; CHOW *et al.*, 2019; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017).

Estes momentos de silêncio não devem ser encarados como incompetência do treinador e sim como uma estratégia pedagógica (SMITH; CUSHION, 2006), tendo em vista que em silêncio é possível observar o desempenho dos jogadores e pensar sobre a intervenção adequada e o momento apropriado para realizá-la (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017; SMITH; CUSHION, 2006). Além do mais, ao realizar as intervenções, os treinadores devem procurar incentivar a reflexão dos atletas por meio de questionamentos, estimulando a autonomia no processo de aprendizagem (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017; PARTINGTON, M.; CUSHION, C., 2013). Sendo assim, deve ser considerada a redução das interrupções das atividades (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017), permitindo que os jogadores se desenvolvam através da relação com a própria atividade (MACHADO; BARREIRA; GALATTI; CHOW *et al.*, 2019) e com intervenções pontuais do treinador em momentos oportunos (SMITH; CUSHION, 2006).

Entretanto, as observações sistemáticas referentes à prática pedagógica dos treinadores vêm apontando para um distanciamento entre o conhecimento teórico e o que é realizado durante os treinamentos e a competição (CUSHION; FORD; WILLIAMS, 2012). A maioria dos estudos revelam que apesar dos treinadores terem consciência do quanto é importante desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de problemas de seus atletas, muitos ainda continuam envolvidos pela pedagogia "tradicional". Isto é, há uma utilização excessiva de instruções e feedbacks, acrescentados à uma prática baseada em atividades analíticas, descontextualizadas do jogo (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010; PARTINGTON, MARK; CUSHION, CHRISTOPHER, 2013; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014).

Sendo assim, tendo em vista que a literatura aponta os tipos de comportamento dos treinadores que parecem ser mais funcionais em relação ao desenvolvimento dos jogadores de futebol, é necessário que haja uma reflexão em relação à maneira como conduzem o processo de ensino-aprendizagem, pois podem facilitar ou dificultar a aprendizagem de seus atletas. Entender que a comunicação nos treinamentos e nas competições tem grande influência no desempenho, faz com que as instruções e feedbacks passem a ser utilizados de maneira intencional, buscando atingir os objetivos planejadas a curto, médio e longo prazo.

3.2 Instrumentos de avaliação da comunicação do treinador

A prática pedagógica do treinador como um fator importante no desenvolvimento dos atletas é um tema que começou a ser investigado há mais de 40 anos. Em 1976 começaram os estudos relacionados ao comportamento do treinador, neste caso, de um treinador de basquete bem-sucedido (THARP; GALLIMORE, 1976). A partir de então, muitos pesquisadores começaram a aprofundar o conhecimento sobre essa temática, buscando entender melhor como é a formação e desenvolvimento dos treinadores, suas ideologias e comportamentos (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI; BETTEGA; BRASIL; DE SOUZA SOBRINHO et al., 2016). Gilbert & Trudel (2004) e Gallati et al. (2016) identificaram um aumento das pesquisas relacionadas ao treinador no decorrer dos anos e especialmente a partir de 2009 no contexto científico brasileiro.

Além do mais, dentre os diferentes tópicos relacionados ao tema, os estudos destacaram o comportamento do treinador como uma das áreas mais investigadas (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI; BETTEGA; BRASIL; DE SOUZA SOBRINHO et al., 2016). Potrac et al. (2000) apontaram três pilares na busca de conhecimento sobre o comportamento do treinador, sendo eles: identificação, entendimento e impacto. A identificação é realizada através da observação sistemática, esta é apresentada como a forma de perceber as interações numa perspectiva micro, identificando cada informação transmitida pelo treinador na sua prática pedagógica (POTRAC; BREWER; JONES; ARMOUR *et al.*, 2000). Para além da identificação, através das entrevistas é possível entender melhor o “como” e o “porquê” da prática do treinador (COPE; PARTINGTON; HARVEY, 2017; POTRAC; BREWER; JONES; ARMOUR *et al.*, 2000). Por sua vez, o impacto do comportamento do treinador pode ser avaliado através do acompanhamento de seus atletas, uma vez que o desenvolvimento deles é o principal objetivo da prática pedagógica (POTRAC; BREWER; JONES; ARMOUR *et al.*, 2000).

Tendo em vista que a observação sistemática é compreendida como uma ferramenta valiosa no desenvolvimento de uma maior compreensão sobre o que os treinadores fazem nos treinamentos e na competição, Cope et al. (2017) procuraram observar como esta ferramenta vinha sendo utilizada pelos pesquisadores. Para isso,

os autores realizaram uma revisão com publicações ocorridas entre 1997 e 2016, sendo incluídos 26 estudos. Os resultados indicaram falta de consenso na literatura com relação aos instrumentos utilizados para observação sistemática dos treinadores, identificando uma grande variedade de opções.

O primeiro instrumento desenvolvido para observação dos treinadores foi desenvolvido por Tharp & Gallimore (1976), o Coach Behaviour Recording Form (CBRF), o qual avaliava 10 categorias de comportamentos que poderiam ser realizados pelo treinador de basquete. Partindo dessa primeira ideia, os autores começaram a modificar o instrumento original, a fim de adaptar para o contexto necessário. Em seguida, Smith et al. (1977) apresentaram o Coaching Behavior Assessment System (CBAS). O CBAS foi pensado para o beisebol e o comportamento do treinador foi separado em 2 classes principais: comportamentos espontâneos e comportamentos reativos, contendo 12 categorias ao todo. A espontaneidade é relacionada com as intervenções do treinador antes das ações dos jogadores, podendo ser direcionada a atividade (instrução técnica geral, encorajamento geral ou organização) e não direcionada à atividade (comunicação geral). Em contrapartida, a reatividade é referente às informações emitidas em resposta ao comportamento dos atletas, levando em conta que pode ser uma ação desejada (reforço positivo e sem reforço) ou um erro (encorajamento, instrução técnica, punição e indiferença).

Após este, Bennett Lombardo (1983) desenvolveu o Lombardo Coaching Behaviour Analysis System (LOCOBAS). Através do instrumento é possível obter dados descritivos a respeito da quantidade e qualidade das interações do treinador, assim como, para quem foram direcionadas. As ações do treinador são identificadas como: positivas, negativas ou neutras, podendo ser verbalizadas ou não. Além disso, também é possível observar se o treinador está envolvido ou não nas atividades e com quem ele se comunicou: jogadores, comissão técnica, árbitros ou outros.

Todavia, alguns autores apontaram que os instrumentos desenvolvidos até aquele momento possuíam limitações, tendo em vista que algumas das categorias precisavam ser expandidas ou modificadas (LACY; DARST, 1984). Sendo assim, Lacy & Darst (1984) acreditavam que era necessário criar uma ferramenta mais sensível aos comportamentos dos treinadores, foi então que surgiu o Arizona State University Observation System (ASUOI). O ASUOI é dividido em 14 categorias, tendo a instrução como foco principal, são elas: pré-instrução, instrução concorrente, pós-instrução,

questionamento, manipulação manual, demonstração positiva, demonstração negativa, uso do primeiro nome, encorajamento, elogio, repreensão, gestão, silêncio e outros.

Sinclair (1989), apresentando o Feedback Analysis Profile (FAP), sugeriu que mais dimensões das intervenções pedagógicas deveriam ser analisadas. Através desta ferramenta é possível avaliar a comunicação do treinador em relação a direção (indivíduo, subgrupo ou equipe), o foco (específico ou geral), o caráter (positivo ou negativo), o momento (antes, durante ou após) e a intenção (avaliativo, descritivo, prescritivo ou afetivo). Todavia, Pina & Rodrigues (1998) criaram o Sistema de Análise da Informação em Competição (SAIC), considerando apenas quatro dimensões da informação do treinador: Forma (meio de transmissão), Objetivo (prestação), Direção (receptor) e Conteúdo.

Semelhantemente ao SAIC, o Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions (SAPCI), desenvolvido por Gilbert et al. (1999), também teve como objetivo codificar as possíveis dimensões que envolvem os episódios de informação do treinador. Porém, os autores consideraram que os instrumentos anteriores eram limitados ao fornecimento de conhecimento sobre o comportamento dos treinadores. Assim, a ferramenta teve como destaque a observação de quatro grandes áreas, sendo elas: intervenção pedagógica do conteúdo; natureza das tarefas instrucionais, nível de explicitação na apresentação das tarefas instrucionais; e o tipo de exigência do sistema de responsabilização dos praticantes na apresentação das tarefas instrucionais.

O SAPCI entende a comunicação em quatro dimensões: “O quê” (conteúdo da informação), “Quando” (momento da transmissão), “Como” (forma como foi transmitido) e “Quem” (receptor). Além do mais, é possível verificar a finalidade da comunicação, podendo ser para informação, refinamento, aplicação ou extensão. Assim como, o nível de explicitação na apresentação das tarefas apresenta as opções: resultado, situação, produto-critério e forma-critério. Por fim, a exigência pode ser centrada na participação/esforço ou na qualidade da performance.

Já o sistema de análise mais atual, o Coach Analysis Intervention System (CAIS), mensura a frequência e a duração da comunicação do treinador (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). A primeira etapa do instrumento caracteriza as informações transmitidas em 23 categorias divididas em: comportamentos físicos,

feedback, instrução, verbal/não-verbal, silêncio, questionamento, gestão e outros. A segunda etapa é para identificação da natureza da atividade e a terceira é relacionada ao direcionamento da intervenção, podendo ser para um indivíduo, subgrupo, equipe ou outro. A quarta etapa da análise é referente ao momento (antes, durante ou após), a quinta é sobre o conteúdo da informação (técnico, tático ou outro) e a sexta é pertinente ao silêncio e questionamento (convergente ou divergente).

Neste sentido, nota-se que muitos instrumentos de observação sistemática foram desenvolvidos ao longo dos anos e são amplamente utilizados para analisar a comunicação dos treinadores (quadro 1). No entanto, a revisão realizada por Cope et al. (2017) destaca que na maioria dos estudos foi necessário adaptar o instrumento de observação escolhido para que fosse utilizado. Este achado demonstra que os instrumentos não são perfeitamente aplicáveis em relação à observação dos treinadores. Sendo assim, como não existe um instrumento perfeito, os autores precisam ter atenção ao escolher um instrumento de observação sistemática para identificar o comportamento de comunicação dos treinadores, pois pode ser necessário realizar modificações para que realmente seja aplicável e adaptado à pergunta de pesquisa e contexto a ser estudado.

Quadro 1- Instrumentos desenvolvidos para observação sistemática dos treinadores esportivos ao longo do tempo e os respectivos comportamentos analisados.

Ano	Instrumento	Sigla	Comportamentos analisados
1977	Coaching Behavior Assessment System	CBAS	<p><u>Reativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforço positivo • Sem reforço • Incentivo após erro • Instrução técnica após erro • Punição • Punição com instrução • Ausência de reação ao erro • Manutenção da ordem <p><u>Espontâneos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrução técnica geral • Encorajamento geral • Organização • Comunicação geral
1983	Lombardo Coaching Behaviour Analysis System	LOCOBAS	<p><u>Positivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elogio, encorajamento, feedback positivo, aplauso, comemoração, etc. <p><u>Negativos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Crítica, feedback negativo, grito, palavrão, desaprovação, etc. <p><u>Neutros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação, instrução, comando, informação, ausência de avaliação positiva ou negativa.
1984	Arizona State University Observation System	ASUOI	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-instrução • Instrução concorrente • Pós-instrução • Questionamento • Manipulação manual • Modelagem positiva • Modelagem negativa • Uso do primeiro nome • Encorajamento • Elogio • Repreensão • Gestão • Silêncio • Outro
1989	Feedback Analysis Profile	FAP	

			<p><u>Direção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo • Subgrupo • Equipe <p><u>Caráter:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivo • Negativo <p><u>Foco:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Específico • Geral <p><u>Intenção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliativo • Descritivo • Prescritivo • Afetivo <p><u>Tempo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Concorrente • Terminal • Atrasado
1998	Sistema de Análise da Informação em Competição	SAIC	<p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação positiva • Avaliação negativa • Descrição • Prescrição • Interrogação • Afetividade positiva • Afetividade negativa <p><u>Forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auditiva • Visual • Auditiva-visual <p><u>Direção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atleta • Grupo • Equipe <p><u>Conteúdo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Originalmente desenvolvido para o voleibol.
1999	Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions	SAPCI	<p><u>Conteúdo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades técnicas • Tática

			<ul style="list-style-type: none"> • Físico • Regras • Encorajamento • Elogio • Informação de atenção • Pressão • Punição • Sem conteúdo <p><u>Receptor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo • Subgrupo • Equipe <p><u>Momento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Em ação • Fora de ação <p><u>Forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrução • Feedback
2012	Coach Analysis Intervention System	CAIS	<p><u>Comportamento primário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem positiva • Modelagem negativa • Assistência física • Feedback positivo específico • Feedback negativo específico • Feedback positivo geral • Feedback negativo geral • Feedback corretivo • Instrução • Humor • Encorajamento • Elogio • Punição • Repreensão • Silêncio na tarefa • Silêncio fora da tarefa • Questionamento convergente • Questionamento divergente • Resposta a questionamento • Gestão direta • Gestão indireta • Criticismo <p><u>Receptor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Indivíduo • Grupo

			<ul style="list-style-type: none"> • Equipe • Outro <p><u>Momento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pré • Concorrente • Pós <p><u>Conteúdo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico • Tático • Outro <p><u>Tipo de atividade proposta</u></p>
--	--	--	--

Fonte: O autor, 2021.

3.3 Aplicabilidade dos diferentes tipos de comunicação do treinador

Haja vista a importância da comunicação do treinador de futebol para o desenvolvimento e desempenho dos jogadores, faz-se necessário compreender suas possibilidades de aplicação para que as intervenções realizadas realmente tenham potencial de atingir os objetivos desejados. Através dos instrumentos de avaliação da comunicação do treinador são identificados os comportamentos que podem ser praticados, contudo, para entender de fato como e quando devem ser aplicados no dia-a-dia é preciso aprofundar os conhecimentos acerca de suas definições, consequências e necessidades do contexto. Sendo assim, dentre as diferentes opções de comportamentos apresentadas, destaca-se para reflexão os seguintes tipos: instrução, feedback, elogio, crítica, questionamento e silêncio.

A instrução é a informação transmitida antes da execução de uma habilidade ou atividade para direcionar o desempenho dos jogadores (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Pode ser classificada em dois tipos: pré-instrução e instrução concorrente. A pré-instrução envolve as explicações dadas inicialmente aos atletas para esclarecer como deve ser realizada uma determinada ação, comportamento ou estratégia de jogo (LACY; DARST, 1984). Já a instrução concorrente diz respeito às dicas ou lembretes fornecidos durante a execução da habilidade ou da realização da tarefa (LACY; DARST, 1984). As instruções são muito utilizadas pelos treinadores no

momento de explicação dos exercícios a serem realizados, com o fim de indicar como devem ser conduzidos, sendo uma explanação específica ou geral (MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009). Por exemplo: “o time de vermelho vai jogar nessa zona do campo, enquanto o jogador A e B vão atuar naquele espaço do jogo”.

A informação emitida após a realização de uma ação, tendo como objetivo adquirir, desenvolver ou modificar uma habilidade, é chamada de feedback (ALEIXO; VIEIRA, 2012; SCHMIDT; LEE; WINSTEIN; WULF et al., 2018). Na perspectiva da aprendizagem motora, precursora nos estudos relacionados ao feedback (WILLIAMS; HODGES, 2005), existem dois tipos: feedback intrínseco e feedback extrínseco ou aumentado (SCHMIDT; LEE; WINSTEIN; WULF et al., 2018). As respostas intrínsecas advêm da capacidade cinestésica do sujeito, sendo possível identificar como foi o desempenho através dos próprios sentidos, ou seja, o indivíduo consegue perceber por si só como foi seu desempenho. Em contrapartida, as informações extrínsecas dependem de uma figura externa ao processo, por exemplo, a figura do treinador. Este tipo de feedback pode ser referente ao conhecimento de performance (processo): sobre a qualidade da ação realizada, ou conhecimento de resultado (produto): informações mais específicas quanto ao fim daquela ação (LAUBER; KELLER, 2014; WILLIAMS; HODGES, 2005).

Além disso, os treinadores de futebol podem elogiar ou criticar as ações dos jogadores durante a sua prática, seja nos treinamentos ou na competição. Os elogios são declarações verbais positivas ou gestos que demonstram a satisfação do treinador em relação a um comportamento realizado, sem o objetivo específico de melhorar o desempenho na próxima tentativa de habilidade (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: um aplauso ou “Muito boa finalização, parabéns!”. Em contrapartida, as críticas são declarações verbais negativas ou gestos demonstrando descontentamento que também não buscam especificamente aprimorar o desempenho na próxima tentativa (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: balançar a cabeça ou “Que passe ruim!”.

Ao invés de dar informações prontas, os treinadores de futebol também podem lançar mão de perguntas para se comunicar com os jogadores. O questionamento refere-se a qualquer pergunta sobre técnicas, estratégias e comportamentos associados ao esporte (LACY; DARST, 1984). Existem dois tipos de questionamento: convergente e divergente. Os questionamentos convergentes correspondem a

perguntas com opções limitadas de respostas corretas, ficando restritas a soluções dicotômicas como “sim” ou “não” (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: “Vocês entenderam o que eu falei?” ou “Para qual gol a equipe de colete ataca?”. De outro lado, os questionamentos divergentes têm relação com possibilidade ampla de respostas (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: “O que temos que fazer quando defendemos em inferioridade durante um contra-ataque adversário?” ou “O que pode ser feito para ajudar o jogador que tem a posse da bola?”.

Por fim, silêncio é quando o treinador não está realizando intervenções durante o treinamento ou a partida, seja por meio de verbalizações ou gestos. O silêncio pode ser classificado de duas formas: na tarefa e fora da tarefa. Os momentos de silêncio na tarefa acontecem quando o treinador está claramente envolvido na prática dos jogadores, porém permanece sem intervir (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: quando está ouvindo os jogadores ou apenas observando a execução das tarefas solicitadas. Já o silêncio fora da tarefa ocorre quando o treinador não está envolvido nas situações de jogo (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012). Por exemplo: momentos em que está bebendo água ou dando atenção para a comissão técnica sem observar a atuação dos jogadores.

Para além dos tipos de comunicação, vale ressaltar que as informações podem ser transmitidas pelo treinador por meio de diferentes canais. De acordo com Dias et al. (1994) a comunicação pode ser: auditiva, auditiva-visual, auditiva-cinestésica ou auditiva-visual-cinestésica. A forma auditiva é quando o treinador emite apenas informação verbal. A auditiva-visual é quando a verbalização é acrescentada de gestos visíveis aos atletas. A auditiva-cinestésica é quando a forma verbal conta com o auxílio do contato físico. E por fim, a auditiva-visual-cinestésica é quando ocorre o uso simultâneo das formas citadas anteriormente. Assim como existem diferentes canais de transmissão das informações, os treinadores também têm a possibilidade de escolher para quem direcionar a comunicação. As intervenções podem ser dirigidas para apenas um indivíduo, para um grupo de jogadores ou para a equipe como um todo, isto é, quando há mais da metade do elenco envolvido (CUSHION; HARVEY; MUIR; NELSON, 2012).

Desse modo, levando em consideração que existem diferentes tipos de comunicação, o treinador de futebol tem o desafio de identificar a melhor maneira de

se comunicar com os jogadores durante sua prática. Para tal, a primeira coisa que deve ser levada em consideração é o contexto em que está inserido (ICCE, 2013). O treinador precisa observar as necessidades e limitações apresentadas pelo ambiente em que está atuando, a fim de entender os objetivos e planejar as estratégias pedagógicas a serem implementadas (MILISTETD; TOZETTO; CORTELA, 2021). Por exemplo, pode-se refletir se é um contexto de rendimento ou participação e quem são as pessoas envolvidas, crianças, jovens, adultos ou idosos. Assim, tendo consciência das particularidades inerentes àquele contexto específico, o treinador de futebol amplia seu potencial de realizar intervenções que vão ao encontro das necessidades daquele grupo.

Apesar de ser difícil prever as necessidades que serão apresentadas por um determinado contexto, estudos como o de Jean Piaget (1964) permitem visualizar características singulares de cada etapa do desenvolvimento humano, contribuindo para um entendimento maior acerca dos indivíduos envolvidos naquele contexto. A teoria proposta por Jean Piaget aponta que o desenvolvimento cognitivo acontece em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal (HUITT; HUMMEL, 2003). O estágio sensório-motor decorre desde o nascimento até cerca de 2 anos de idade e é marcado pelo início do processo de pensamento. As crianças começam a planejar, imaginar e colocar plano em ação. A aprendizagem é baseada em experiências e interações físicas, além da imitação de comportamentos observados em outras pessoas (PIAGET, 1964).

O estágio pré-operatório contempla as idades de 2 a 7 anos e é marcada pela introdução da linguagem e, portanto, da comunicação. As crianças são altamente egoístas nessa fase, pois só conseguem ver o mundo a partir do próprio ponto de vista. Sendo assim, a interação social torna-se fundamental para auxiliar o desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1964). O estágio operatório-concreto desenrola-se entre os 7 e 12 anos de idade, momento em que se dá o início do pensamento lógico. Como passam a entender que existem outros pontos de vista, notam que estão sujeitas a erro, logo, tem bastante interesse em saber o que pensam sobre elas. No entanto, ainda apresentam dificuldade em compreender conceitos abstratos e hipóteses (PIAGET, 1964).

Por fim, o estágio operatório-formal, o qual transcorre a partir dos 12 anos de idade é caracterizado pela capacidade de pensar sobre conceitos abstratos, hipóteses

e linguagem figurada. O indivíduo nesta etapa também consegue avaliar a qualidade de suas próprias conclusões. Em suma, a proposta de Piaget (1964) sobre o desenvolvimento cognitivo sugere que com o passar do tempo os sujeitos têm sua capacidade de pensamento, raciocínio e decisão aumentados. No entanto, para de fato compreender o desenvolvimento cognitivo deve-se lembrar que a cognição é processada no prosencéfalo, cuja estrutura mais importante é o córtex cerebral (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

Embora ainda existam muitas descobertas a serem realizadas em relação a estrutura e funcionamento do cérebro, já são apresentadas evidências consistentes acerca do amadurecimento cortical ao longo da vida (GOGTAY; GIEDD; LUSK; HAYASHI *et al.*, 2004; MÄÄTTÄ; SÄISÄNEN; KALLIONIEMI; LAKKA *et al.*, 2019). Os estudos destacam que determinadas áreas cerebrais se desenvolvem mais precocemente do que outras. Primeiramente amadurecem as áreas associadas às funções sensoriais e motoras. Em seguida, há o desenvolvimento das áreas envolvidas na orientação espacial, na fala e linguagem, isto é, os lobos parietais superiores e inferiores (GOGTAY; GIEDD; LUSK; HAYASHI *et al.*, 2004). E posteriormente, ocorre o amadurecimento do lobo frontal, responsável pelos processos cognitivos de alta ordem, como as funções executivas, atenção e memória (GOGTAY; GIEDD; LUSK; HAYASHI *et al.*, 2004).

Neste sentido, nota-se que a capacidade funcional do cérebro vai sofrendo modificações no decurso do processo de desenvolvimento, assim como apontado por Piaget (1964). Dessa forma, o treinador de futebol precisa levar todo este processo em consideração no momento de realizar suas intervenções durante as sessões de treinamento e na competição, pois determinados tipos de comunicação podem ser mais eficazes ou prejudiciais aos jogadores. Como visto anteriormente, o lobo frontal é uma das áreas a amadurecer mais tardiamente, contudo, seu amadurecimento se dá de trás para frente, com o córtex pré-frontal sendo o último a se desenvolver, o que ocorre normalmente ao final da adolescência (GOGTAY; GIEDD; LUSK; HAYASHI *et al.*, 2004). Neste caso, provavelmente os jogadores mais novos apresentarão maior dificuldade em recorrer às funções executivas, que são habilidades cognitivas como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade, localizadas especialmente no córtex pré-frontal (DIAMOND, 2013).

O controle inibitório diz respeito à capacidade de controlar a atenção, emoções, comportamentos e pensamentos a fim de evitar uma predisposição e fazer o que é mais apropriado ou necessário para a situação (DIAMOND, 2013). A memória de trabalho envolve a capacidade de reter informações e utilizá-las para resolver um problema (DIAMOND, 2013). Por fim, a flexibilidade cognitiva é a capacidade de mudar de perspectiva para um problema, adaptar-se de forma flexível a novas exigências, regras ou prioridades (DIAMOND, 2013). Desse modo, a tendência é que os jogadores de categoria de base apresentem menor qualidade de controle emocional, atenção seletiva, processamento de informação e resolução de problema.

Sendo assim, os treinadores de futebol precisam estar atentos quanto à quantidade de instruções e feedbacks emitidos nas categorias de base. O excesso de informação pode impossibilitar uma ação efetiva do controle inibitório, fazendo com que informações irrelevantes também sejam processadas e sobrecarregando a memória de trabalho (PLEBANEK; SLOUTSKY, 2017). No caso de uma situação de treinamento, em que o jogador já precisa interpretar as informações apresentadas pela tarefa a ser realizada, se o treinador ainda descarregar mais informações para serem processadas, provavelmente haverá uma alta exigência das funções executivas, as quais ainda não estão muito bem desenvolvidas, ou seja, possivelmente a performance do jogador será afetada negativamente.

No entanto, a total ausência de informação também pode ser prejudicial para a aprendizagem dos jogadores. O estudo de Smeeton et al. (2005) comparou três tipos de instrução para verificar o efeito na habilidade de antecipação de crianças jogadoras de tênis, sendo elas: 1. explícita (prescritiva), 2. descoberta guiada e 3. descoberta independente. Os resultados indicaram que com instrução explícita houve uma aprendizagem em menor tempo, contudo, em situação de pressão houve sobrecarga da memória de trabalhos, o que levou os praticantes a performarem com menor eficácia e eficiência. Em contrapartida, os grupos que receberam instruções de descoberta guiada e que não receberam instrução, embora tenham demorado mais tempo para adquirir as habilidades, quando foram expostos à situação de pressão conseguiram realizá-la com sucesso (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005).

Dessa forma, acredita-se que um pouco de orientação pode ajudar a facilitar a aprendizagem mais rápida de uma habilidade, para tanto, deve haver um equilíbrio,

evitando a sobrecarga ou a ausência de informação relevante. Quando os jogadores não recebem nenhum tipo de instrução ou feedback do treinador, a única forma de aprender é por meio da própria percepção. Para tal, o indivíduo deve recorrer aos seus feedbacks intrínsecos, que só serão bem utilizados se os processos cognitivos estiverem bem desenvolvidos. Desta maneira, espera-se que os jogadores de nível profissional, que em sua maioria já são adultos e, portanto, com desenvolvimento mais avançado do cérebro, tenham maior capacidade de explorar seus feedbacks intrínsecos. Sendo assim, os treinadores que atuam no contexto do futebol profissional podem optar por realizar menos intervenções, para que os próprios jogadores interpretem as situações e encontrem novas possibilidades de resposta.

Todavia, vale destacar que o estímulo para utilizar os feedbacks intrínsecos deve começar nas categorias de base, pois é a etapa importante do processo de formação dos jogadores. Sendo assim, recomenda-se que os treinadores envolvidos neste contexto incentivem a autonomia das crianças e jovens para identificar e resolver os problemas encontrados, mesmo que inicialmente haja uma contribuição maior do treinador, principalmente nas faixas etárias mais novas. Para auxiliar os jogadores nesse processo é fundamental que os treinadores entendam a importância de promover um ambiente positivo para favorecer o desenvolvimento e desempenho dos jogadores. A revisão sistemática de Crane & Temple (2015) reforça essa necessidade, haja vista que destaca a autopercepção de competência e o prazer no esporte como os dois principais motivos para crianças e jovens abandonarem a prática esportiva (CRANE; TEMPLE, 2015).

Contudo, quando os jogadores profissionais se sentem incapazes ou infelizes ao treinar ou jogar, na maioria das vezes, não têm essa possibilidade de abdicar da prática. Sendo assim, a saúde mental dos atletas de elite é afetada e acabam apresentando sintomas de ansiedade e depressão, esgotamento e lesões (RICE; PURCELL; DE SILVA; MAWREN *et al.*, 2016). No futebol, Goutteborge et al. (2015) relatam sofrimento, distúrbios do sono, alcoolismo e comportamento nutricional adverso nos jogadores profissionais de diferentes países europeus (GOUTTEBARGE; BACKX; AOKI; KERKHOFFS, 2015). Neste sentido, percebe-se a importância do treinador de futebol atuar de forma que contribua com a promoção de um ambiente positivo, seja no contexto das categorias de base ou do nível profissional.

Uma das estratégias que podem ser utilizadas para estabelecer um clima positivo, que mantêm os indivíduos abertos às possibilidades, é a comunicação composta por mais feedbacks positivos do que negativos (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013). Isto ocorre porque as informações positivas, como os elogios, ativam o sistema de recompensa do cérebro (WISE, 2004). Sendo assim, quando o jogador de futebol recebe uma avaliação positiva após realizar um comportamento, seu cérebro libera dopamina, um neurotransmissor que provoca sensação de prazer e motivação. Deste modo, a tendência é que ele queira realizar aquela ação novamente para sentir a mesma coisa que sentiu outrora.

Além disso, tanto as crianças quanto os adultos parecem responder melhor a feedbacks positivos do que negativos. Um estudo realizado em situação controlada verificou que os participantes deram respostas mais rápidas e precisas após receberem feedback positivo (VAN DUIJVENVOORDE; ZANOLIE; ROMBOUTS; RAIJMAKERS *et al.*, 2008). No entanto, os resultados indicaram que a diminuição no desempenho após receber feedback negativo foi maior para as crianças. A maior dificuldade dos mais novos em aprender com retorno negativo pode ser explicada pela necessidade de ajustar o comportamento, o que gera maior demanda da memória de trabalho, a qual ainda é limitada durante a infância. Dessa forma, os treinadores de futebol devem optar por retornos positivos aos jogadores, uma vez que facilita a aprendizagem, principalmente nas categorias de base, fase em que os jogadores apresentam dificuldade em lidar com o feedback negativo.

Outro motivo para a resistência dos mais novos às críticas é a ativação das amígdalas, que são estruturas cerebrais relacionadas ao sentimento de medo (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Estímulos emocionais negativos, considerados como ameaças, podem ativar as amígdalas, as quais assumem o controle da situação e inibem as áreas corticais frontais. A inibição das áreas corticais frontais limita a criatividade e o pensamento, podendo prejudicar a tomada de decisão. Conseqüentemente, aumenta a probabilidade de hábitos antigos serem postos em prática (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013). Neste sentido, os treinadores de futebol precisam estar atentos quanto aos seus comportamentos, a fim de evitar que os jogadores se sintam ameaçados de alguma forma. Haja vista que o recebimento de críticas, bem como, a vivência de um ambiente de julgamento, podem ser

encarados como ameaças, faz-se necessário promover um ambiente onde os jogadores se sintam livres para errar e aprender contando com o apoio do treinador.

A partir da compreensão do processo de amadurecimento cerebral e dos estágios cognitivos propostos por Jean Piaget (PIAGET, 1964), nota-se que a tarefa de compreender e se adaptar ao contexto é um grande desafio para os treinadores de futebol. Considerando as limitações e necessidades particulares de cada faixa etária e situação específica, é preciso lançar mão de determinados tipos de comunicação em detrimento de outros. Conforme citado anteriormente, caso a comunicação realizada não seja adequada àquele grupo, provavelmente terá consequências negativas para o desenvolvimento e desempenho dos jogadores. Portanto, é fundamental que os treinadores tenham conhecimento acerca dos diferentes tipos de comunicação e saibam quando e como utilizar cada uma delas para contribuir positivamente na formação das categorias de base, tal como, na performance do nível profissional.

4 MÉTODOS

4.1 Desenho do estudo

A presente dissertação baseou-se na realização de uma revisão sistemática, a qual foi desenvolvida de acordo com as recomendações PRISMA para revisões sistemáticas e meta-análises (PAGE; MCKENZIE; BOSSUYT; BOUTRON *et al.*, 2021).

4.2 Estratégia de busca: bases de dados e critérios adotados

A busca de estudos foi realizada, sem nenhuma restrição de data e idioma, nas seguintes bases de dados: Pubmed, Scopus, Cochrane, Lilacs, Cinahl, Pedro, SportDiscus, Web of Science, Science Direct, Scielo e Eric, sendo a última pesquisa realizada no dia 05 de outubro de 2020.

A presente revisão utilizou a frase de busca: (communication OR behavior OR instruction OR mentoring OR coaching OR feedback OR intervention OR encouragement) AND (soccer OR football) AND (coach OR trainer OR teacher OR instructor OR leader).

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados: a) Estudos relacionados à comunicação do treinador; b) Futebol de campo; c) Categorias de base, nível amador ou profissional; d) Contexto de treinamento ou competição; e) Estudos observacionais; e f) Estudos com observação sistemática.

E os critérios de exclusão considerados: a) Prevenção de lesão; b) Análise isolada do perfil de liderança dos treinadores; c) Percepção do atleta em relação ao treinador; e d) Pesquisas qualitativas.

4.3 Seleção dos estudos

Os estudos encontrados nas bases de dados foram importados para o software EndNote X9 (Clarivate Analytics, Philadelphia, USA), onde foi possível remover as duplicatas. Em seguida, as informações foram exportadas para uma planilha do Microsoft Excel (Microsoft Corporation, Redmond, USA), identificando ano, autores, título e resumo de cada publicação. A partir desta planilha dois revisores (DT e DC) avaliaram de maneira independente os títulos e resumos para selecionar os estudos que correspondiam aos critérios estabelecidos. Após esta etapa, as publicações selecionadas foram lidas na íntegra por cada um dos revisores (DT e DC) a fim de verificar quais realmente se enquadravam na presente revisão. Nestes dois momentos, os casos de discordância foram resolvidos por um terceiro revisor (MR).

4.4 Qualidade metodológica dos estudos

A qualidade metodológica das publicações incluídas foi avaliada através de uma versão modificada da escala de Downs & Black (DOWNS; BLACK, 1998). Esta adaptação foi realizada por Sarmento et al. (2018) e já foi utilizada em diversas revisões sistemáticas voltadas para o contexto do futebol (CLEMENTE; SARMENTO, 2020; CLEMENTE; AFONSO; CASTILLO; LOS ARCOS *et al.*, 2020; SARMENTO; CLEMENTE; HARPER; COSTA *et al.*, 2018). A escala adaptada conta com 16 critérios que devem ser observados em cada estudo, sendo eles: (1) clareza na proposta, (2) relevância do embasamento da literatura, (3) desenho apropriado, (4) descrição detalhada da amostra, (5) tamanho da amostra justificado, (6) solicitação do consentimento, (7) confiabilidade do instrumento, (8) validade do instrumento, (9) descrição detalhada dos métodos, (10) utilização de análise estatística, (11) adequação do método de análise, (12) apresentação da importância prática, (13) indicação das desistências, (14) adequação das conclusões, (15) existência de implicações práticas, (16) descrição das limitações.

Cada critério foi pontuado de acordo com uma escala binária, onde 0 = não e 1 = sim. Nos itens em que o estudo analisado não permitia apontar “sim” ou “não” como resposta, foi assumido NA (não aplicável). Dois revisores (DT e DC) avaliaram os estudos de maneira independente e as discordâncias foram resolvidas por meio de consenso entre os dois. A pontuação final de cada publicação foi obtida ao observar a quantidade de “sim” dentro do universo das 16 questões. Dessa forma, multiplicando o resultado por 100 foi possível calcular o percentual de qualidade de cada estudo. Assim como em outras revisões, a qualidade metodológica foi estratificada em: baixa ($\leq 50\%$), boa (51% - 75%) e excelente ($\geq 75\%$). Para verificar a concordância entre os avaliadores foi realizado o teste de Kappa de Cohen.

4.5 **Extração dos dados**

Para identificar como os treinadores de futebol se comportam em relação à comunicação foram extraídos os seguintes dados dos estudos: país de origem, objetivo, instrumento de análise utilizado, amostra (N, sexo, idade), características dos jogadores (categoria e nível competitivo), quantidade de observações realizadas, principais comportamentos observados e resultados encontrados.

5 RESULTADOS

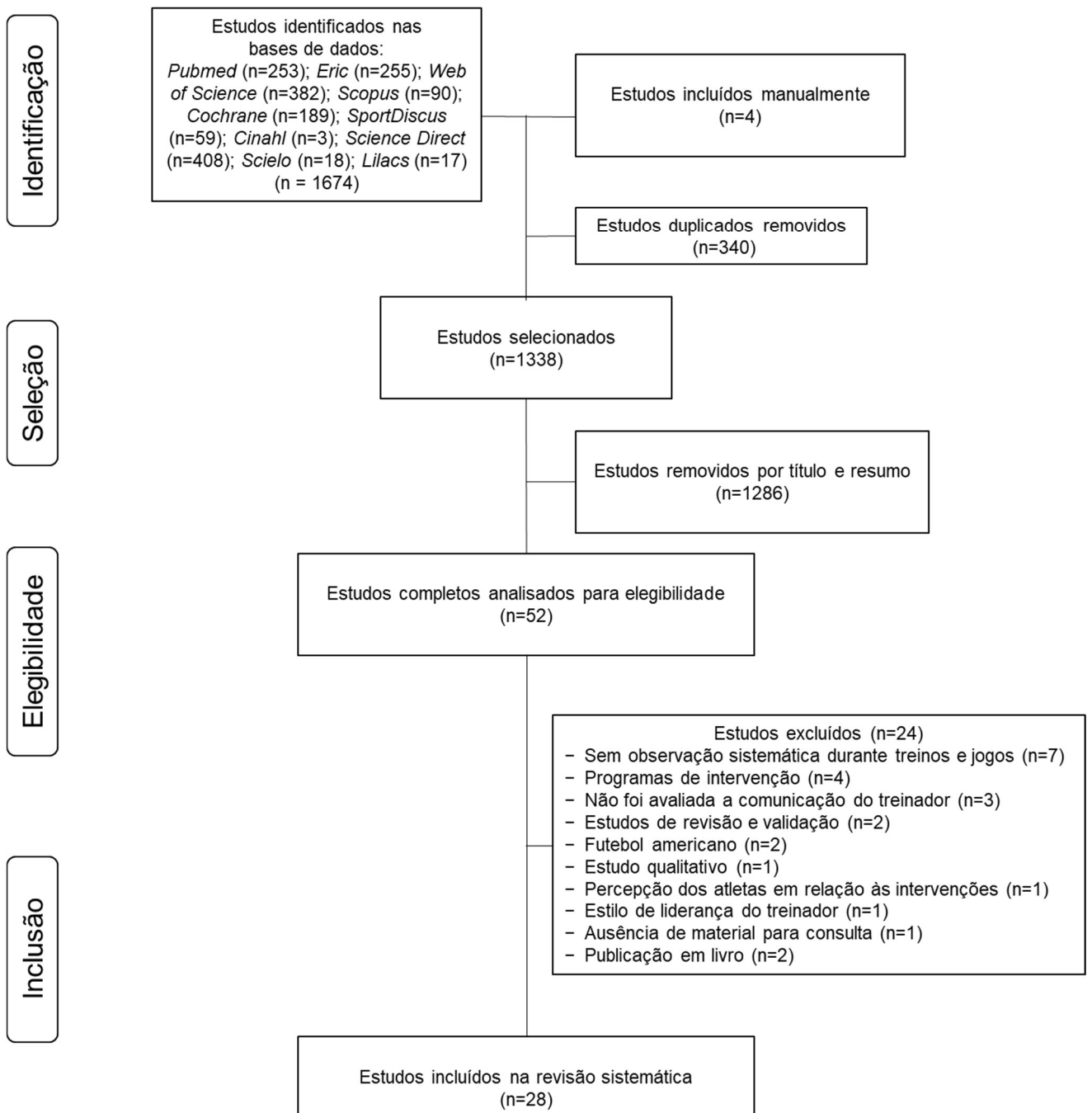
Identificação, seleção e inclusão das publicações

A pesquisa realizada nas bases de dados eletrônicas da literatura identificou um total de 1674 artigos. Além desses, mais 4 publicações foram selecionadas manualmente por meio das listas de referências. As informações dos estudos foram importadas para o software gerenciador de referências (EndNote X9, Clarivate Analytics, Philadelphia, USA) e posteriormente, exportadas para o Microsoft Excel (Microsoft Corporation, Redmond, USA). Com a remoção das duplicatas (n=340), por meio automático ou manual, 1338 estudos foram selecionados ao todo. Após a avaliação dos títulos e resumos, 1286 artigos foram excluídos por não contemplarem os critérios estabelecidos. Dos 52 estudos restantes, 24 foram excluídos quando lidos na íntegra. Sendo assim, vinte e oito artigos originais corresponderam aos critérios estabelecidos e foram incluídos na revisão sistemática (figura 1).

Avaliação da qualidade metodológica das publicações

O teste de Kappa de Cohen apontou ótimo nível de concordância entre os dois observadores ($k=0,83$) (LANDIS; KOCH, 1977). A maior parte dos estudos (89,3%) apresentou qualidade metodológica excelente, obtendo pontuação acima de 80% (tabela 1). O principal ponto negativo observado foi em relação à justificativa do tamanho da amostra, critério que não foi atendido por nenhum dos estudos avaliados.

Figura 1- Fluxograma da metodologia utilizada para a seleção de artigos com base no PRISMA.



Fonte: O autor, 2021.

Tabela 1- Características dos estudos incluídos na revisão sistemática.

ESTUDO	PAÍS	OBJETIVO	TEMA	INSTRUMENTO DE ANÁLISE	SCORE (%)
Belineli et al. 2012	Brasil	Categorizar e comparar os comentários feitos pelo treinador em situação de treino e competição	Treino vs Jogo vs Preleção	Adaptação de Macedo e Souza (2009)	62,5
Cope et al. 2016	Inglaterra	Investigar a prática de questionamento dos treinadores	Treinamento	Abordagem de análise de conversa	75
Cushion et al. 2001	Inglaterra	Examinar o comportamento de treinadores de futebol de base e comparar entre dois níveis competitivos	Características dos jogadores	ASUOI	93,75
Ford et al. 2010	Inglaterra	Verificar o comportamento dos treinadores de acordo com as atividades propostas e faixa etária e nível competitivo dos jogadores	Características dos jogadores	ASUOI	93,75
Lagestad et al. 2017	Noruega	Examinar se há diferença no feedback verbal entre nível elite e amador	Características dos jogadores	Criação dos autores	81,25
Marques et al. 2015	Espanha	Pesquisar relações entre o estilo de comunicação de treinadores e a percepção de jogadores sobre o clima motivacional	Competição	CBAS	93,75
Mesquita et al. 2009	Portugal	Caracterizar a comunicação de treinadores de futebol em função da formação acadêmica	Características dos treinadores	SAPCI	81,25
Miller 1992	EUA	Determinar se existe diferença no comportamento de treinadores de crianças em relação ao momento da temporada (início x final), experiência e gênero dos treinadores e idade dos jogadores.	Combinação de fatores intervenientes	ASUOI	81,25
O'Connor et al. 2017	Austrália	Identificar se os comportamentos dos treinadores mudavam no decorrer das sessões de treinamento	Treinamento	CAIS	93,75
O'Connor et al. 2017	Austrália	Investigar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos treinadores para desenvolver a tomada de decisão	Treinamento	CAIS	93,75
Partington et al. 2012	Inglaterra	Investigar como os comportamentos dos treinadores são influenciados por fatores sociais, contextuais e experienciais	Competição	CAIS	87,5

Partington et al. 2013	Inglaterra	Examinar as atividades propostas e o comportamento de treinadores de categoria de base de elite	Treinamento	CAIS	87,5
Partington et al. 2013	Inglaterra	Investigar os comportamentos, processos cognitivos e atividades propostas de treinadores em grupos de diferentes idades	Características dos jogadores	CAIS	81,25
Potrac et al. 2002	Inglaterra	Providenciar uma visão mais holística para entender os comportamentos de um treinador de futebol de alto nível	Treinamento	ASUOI	81,25
Potrac et al. 2007	Inglaterra	Analisar o comportamento de treinadores de futebol profissional em ambiente de prática	Treinamento	ASUOI	87,5
Santos et al. 2014	Portugal	Verificar a existência de T-patterns de comportamento de instrução durante a competição	Competição	SAIC	87,5
Santos et al. 2016	Portugal	Analisar o comportamento de treinadores e atletas em competição e verificar a existência de correlações com as expectativas	Competição	SAIC	87,5
Santos et al. 2019	Portugal	Identificar e correlacionar as expectativas dos treinadores acerca da instrução e do comportamento dos atletas.	Competição	SAIC	87,5
Santos et al. 2008	Portugal	Comparar a preleção e a competição ao nível das expectativas e do comportamento do treinador	Treino vs Jogo vs Preleção	SAIC	87,5
Santos et al. 2012	Portugal	Caracterizar e comparar os comportamentos de instrução dos treinadores de jogadores infanto-juvenis e adultos	Características dos jogadores	SAIC	87,5
Santos et al. 2014	Portugal	Verificar a existência de diferenças na comunicação de treinadores de formação e especialização	Características dos jogadores	SAIC	87,5
Smith et al. 2006	Inglaterra	Examinar o comportamento de treinadores de futebol de base durante a competição	Competição	ASUOI	75
Stonebridge et al. 2018	Inglaterra	Comparar treinadores de futebol de base com e sem graduação	Características dos treinadores	CAIS	93,75
Teques et al. 2019	Portugal	Examinar os efeitos do que se acredita ser uma prática de treinador eficaz sobre as associações entre inteligência emocional e reações durante a competição	Competição	CBAS	93,75

Viciana et al. 2014	Espanha	Comparar as instruções de treinadores de acordo com o nível de experiência e o modelo de treinamento	Características dos treinadores	Criação dos autores	87,5
Viciana et al. 2015	Espanha	Verificar as diferenças nas instruções de treinadores com a formação acadêmica e a certificação em futebol	Características dos treinadores	Criação dos autores	87,5
Viciana et al. 2016	Espanha	Analisar se as instruções em competição eram influenciadas pelas características do treinador	Características dos treinadores	Criação dos autores	87,5
Walters et al. 2012	Nova Zelândia	Determinar a influência de variáveis possivelmente preditivas nos comentários positivos e negativos de treinadores: gênero do treinador, modalidade esportiva, idade dos jogadores, resultado da partida e gênero dos jogadores.	Combinação de fatores intervenientes	POISE	87,5

Legenda: Score de qualidade metodológica baseada na versão adaptada da escala de Downs & Black; CAIS: Coach Analysis Intervention System; CBAS: Coaching Behavior Assessment System; ASUOI: Arizona State University Observation System; POISE: Parent Observation Instrument for Sports Events; SAIC: Sistema de Análise da Informação em Competição; SAPCI: Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions.

Fonte: O autor, 2021.

Organização dos dados

Considerando os diversos fatores intervenientes que podem atuar sobre o comportamento de comunicação dos treinadores de futebol, optou-se por apresentar os resultados divididos em seis tópicos: 1- Treinamento (n= 6); 2- Competição (n=7); 3- Treino vs Jogo vs Preleção (n=2); 4- Características dos jogadores (n=6); 5- Características dos treinadores (n=5); 6- Combinação de fatores intervenientes (n=2).

1. Treinamento

Seis estudos observaram a comunicação do treinador durante as sessões de treino (COPE; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2016; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2018; O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017; PARTINGTON, M.; CUSHION, C., 2013; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). Foram realizadas análises descritivas acerca das informações transmitidas aos jogadores antes, durante e após as atividades propostas (tabela 2).

Tabela 2- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores nos treinamentos.

ESTUDO	TREINADORES			JOGADORES		TREINOS ANALISADOS	RESULTADOS DESCRITIVOS
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível		
Cope et al. 2016	5	M	33,4	Sub10 Sub11 Sub12 Sub14	Academia profissional	15 (3/treinador)	Questionamento (13%)
O'Connor et al. 2017	34	M	NA	Sub11-13 Sub14-17	Clubes que treinavam 2/3x na semana	66 (1-2/treinador)	Feedback (32,5%) Instrução (26%) Organização da sessão (22,7%) Questionamento (14,6%)
O'Connor et al. 2017	29	M	NA	Sub12 Sub13 Sub14 Sub15 Sub17	1ª divisão	58 (2/treinador)	Atividade regular = Atividade específica para tomada de decisão
Partington et al. 2013	11	M	34	Sub10 Sub15/16	1ª divisão	61 (5-9/treinador)	Instrução (42,65%) Feedback (10,77%) Elogio (9,8%) Questionamento (7,39%)
Potrac et al. 2002	1	M	NA	Profissionais	2ª divisão	3	Instrução (57,53%) Silêncio (13,19%) Elogio (11,0%) Organização (7,3%)
Potrac et al. 2007	4	M	50	Profissionais	NA	12 (3/treinador)	Instrução (54,45%) Elogio (15,44%) Silêncio (14,54%) Organização (6,17%)

Fonte: O autor, 2021.

2. *Competição*

Sete publicações analisaram como os treinadores de futebol se comunicaram com os atletas durante os jogos oficiais (DOS SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016; DOS SANTOS; LOURO; ESPADA; FIGUEIREDO *et al.*, 2019; MARQUES; NONOHAY; KOLLER; GAUER *et al.*, 2015; PARTINGTON; CUSHION, 2012; SANTOS; SARMENTO; LOURO; LOPES *et al.*, 2014; SMITH; CUSHION, 2006; TEQUES; DUARTE; VIANA, 2019). Não foram encontrados estudos com jogadores profissionais, apenas com jovens atletas do sub-9 até o sub-18 (tabela 3).

Tabela 3- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores nas competições.

ESTUDO	TREINADORES			JOGADORES		JOGOS ANALISADOS	RESULTADOS DESCRITIVOS
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível		
Marques et al. 2015	3	M	32,3	12 a 14 anos	1ª e 2ª divisão da categoria infantil	9 (3/treinador)	Instrução (50,3-77%) Apoio (12-41%) Punição (8,5-10,4%)
Partington et al. 2012	12	M	32	Sub10 Sub11 Sub12 Sub13 Sub14 Sub15/16	Centro de excelência	28 (2-3/treinador)	Instrução (33,3%) Silêncio (20,7%) Elogio (9,4%) Feedback (8,9%)
Santos et al. 2014	4	M	42,5	Sub16 Sub18	Campeonato nacional	8 (2/treinador)	Prescrição (NA) Avaliação positiva (NA)
Santos et al. 2016	4	M	42,5	Sub16 Sub18	Campeonato nacional	8 (2/treinador)	Prescrição (NA) Avaliação positiva (NA) Descrição (NA) Interrogação (NA)
Santos et al. 2019	4	M	42,5	Sub16 Sub18	Campeonato nacional	8 (2/treinador)	Prescrição (NA) Avaliação positiva (NA) Descrição (NA) Interrogação (NA)
Smith et al. 2006	6	M	37	Categorias de base	Principais ligas	24 (4/treinador)	Silêncio (30,3%) Instrução (24,3%) Elogio (17,7%)
Teques et al. 2019	258	M=246 F=12	31,5	Sub9 a Sub17	Campeonato distrital	258 (1/treinador)	Reativo Positivo > Reativo Negativo

Fonte: O autor, 2021.

3. *Treino vs Jogo vs Preleção*

Dois estudos verificaram os comportamentos dos treinadores em diferentes situações. Um deles comparou os comentários emitidos durante os treinamentos e a competição (BELINELI; KANAMOTA; DE SÁ AZEVEDO; SILVESTRINI *et al.*, 2012), enquanto o outro defrontou os comportamentos realizados nas preleções e no decorrer das partidas (SANTOS; RODRIGUES, 2008) (tabela 4).

Tabela 4- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações entre treino, jogo e preleção.

ESTUDO	TREINADOR			ATLETAS		OBSERVAÇÕES			PRINCIPAIS COMPORTAMENTOS	RESULTADOS
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível	Treinos	Preleções	Jogos		
Belineli et al. 2012	1	M	29	NA	Escola de futebol	4	NA	2	<u>Treino</u> Instrução (59,3%) Irônico-repressiva (15%) Correção (13,8%) <u>Jogo</u> Instrução (53,6%) Correção (14,8%) Irônico-repressiva (13,6%)	<u>Treino < Jogo</u> Frequência (114,25 vs 206)
Santos et al. 2008	6	M	NA	Adultos	2ª divisão B	NA	6	6	<u>Preleção</u> Prescrição (79,2%) Descrição (17,5%) Interrogação (2,5%) <u>Competição</u> Prescrição (84,1%) Afetividade positiva (6,7%) Avaliação positiva (4,9%)	<u>Preleção > Competição</u> Descrição (17,5 vs 3,1%) Interrogação (2,5% vs 0,8%) <u>Competição > Preleção</u> Afetividade positiva (6,7% vs 0,4%) Avaliativo positivo (4,9% vs 0,2%)

Legenda: NA: Não avaliado.

Fonte: O autor, 2021.

4. Características dos jogadores

Ao todo seis estudos avaliaram se os treinadores se comportaram de maneira diferente de acordo com os jogadores sob seu comando. Três deles compararam entre os grupos de idade (DOS SANTOS; DE SEQUEIRA; LOPES; RODRIGUES, 2014; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014; SANTOS; SEQUEIRA; RODRIGUES, 2012), dois compararam entre os níveis competitivos (CUSHION; JONES, 2001; LAGESTAD; SÆTHER; ULVIK, 2017) e apenas um considerou tanto a idade quanto o nível competitivo (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010) (tabela 5).

Tabela 5- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com as características dos jogadores.

ESTUDO	TREINADOR			ATLETAS		OBSERVAÇÕES		PRINCIPAIS COMPORTAMENTOS	RESULTADOS
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível	Treinos	Jogos		
Cushion et al. 2001	8	M	41,6	NA	1ª (elite) e 2ª (sub-elite) divisões de base	24 (3/treinador)	NA	<u>Elite</u> Instrução (58,6%) Elogio (14,4%) Silêncio (10,6%) <u>Sub-elite</u> Instrução (53,8%) Elogio (15,6%) Silêncio (10,3%)	<u>Elite > Sub-elite</u> 1º nome (12,24% vs 7,17%) Instrução concorrente (33,75% vs 23,08%) <u>Sub-elite > Elite</u> Pré-instrução (18,96% vs 11,95%) Questionamento (4,95% vs 2,03%) Modelação negativa (0,45% vs 0,07%)
Lagestad et al. 2017	6	M	37,5	Sub19	1ª divisão (elite) e 4ª divisão (amador)	8 (4 de cada nível)	NA	<u>Elite</u> Neutro (60%) <u>Amador</u> Neutro (75%)	<u>Elite > Amador</u> Positivo (31% vs 4%) <u>Amador > Elite</u> Negativo (21% vs 10%) Neutro (75% vs 60%)
Ford et al. 2010	25	M	34,5	Sub9 Sub13 Sub16	1ª (elite) e 2ª (sub-elite) divisões de base e amadores (não-elite)	70 (2-4/treinador)	NA	<u>Elite</u> Encorajamento (31,5%) Instrução (27,5%) Gestão (21%) Silêncio (14,5%) <u>Sub-elite</u> Instrução (31%) Gestão (23,5%) Silêncio (21,5%) Encorajamento (21%)	<u>Elite > Sub-elite e Não-elite</u> Encorajamento (31,5% vs 21% vs 22%)

								Silêncio (5%)	
								<u>Sub14/15/16</u> Instrução (34,1%) Feedback (14,5%) Elogio (13,1%) Questionamento (7,2%) Silêncio (6%)	
Santos et al. 2012	10	M	NA	Sub16 Adultos	2ª e 3ª divisões	NA	19 (2/treinador)	<u>Infanto-juvenis</u> Prescritivo (419,08) Avaliativo positivo (48,58) Afetivo positivo (20,71) Descritivo (14,79) Questionamento (11,32)	<u>Infanto-juvenis > Adultos</u> Frequência (521,23 vs 413,08) Prescritivo (419,08 vs 331,24) Avaliativo positivo (48,58 vs 34,21) Descritivo (14,79 vs 10,51) Questionamento (11,32 vs 4,44)
								<u>Adultos</u> Prescritivo (331,24) Avaliativo positivo (34,21) Afetivo positivo (27,55) Descritivo (10,51) Questionamento (4,44)	<u>Adultos > Infanto-juvenis</u> Afetivo positivo (27,55 vs 20,71) Afetivo negativo (1,1 vs 0,67)
Santos et al. 2014	9	M	37,35	Sub14 Sub16 Sub18	Campeonato nacional	NA	18 (2/treinador)	<u>Formação</u> Prescritivo (330,75) Avaliativo positivo (44) Afetivo positivo (17)	<u>Formação = Especialização</u>
								<u>Especialização</u> Prescritivo (409,83) Avaliativo positivo (44,67) Descritivo (38,50)	

Legenda: NA: Não avaliado.

Fonte: O autor, 2021.

5. Características dos treinadores

Cinco estudos examinaram a influência do perfil dos treinadores sobre o comportamento de comunicação. Dentre eles, dois investigaram somente o impacto da formação acadêmica (MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009; STONEBRIDGE; CUSHION, 2018) e outro incluiu o nível de certificação no futebol (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015). Apenas um estudo verificou a influência do tempo de experiência (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2014), enquanto outro comparou os treinadores em relação à diversas características individuais (VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016) (tabela 6).

Tabela 6- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com as características dos treinadores.

ESTUDO	TREINADOR			ATLETAS		OBSERVAÇÕES		PRINCIPAIS COMPORTAMENTOS	RESULTADOS
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível	Treinos	Jogos		
Mesquita et al. 2009	12	M	30,5	6 a 12 anos	Escalão de escolinhas e infantis	12 (1/treinador)	NA	<u>Graduados</u> Questionamento específico (9,5) Instrução específica (9,4) Questionamento geral (8,8)	<u>Graduados > Não graduados</u> Instrução específica (9,4 vs 3,6) Questionamento geral (8,8 vs 4,3) Questionamento específico (9,5 vs 3,5)
Stonebridge et al. 2018	10	M	38,4	Sub9 a Sub18	4ª divisão	39 (≥3/treinador)	NA	<u>Graduados</u> Gestão (28,3%) Silêncio (19,5%) Questionamento (15,4%) Instrução (12,1%)	<u>Graduados > Não graduados</u> Questionamento divergente (6,4% vs 1,8%)
								<u>Não graduados</u> Gestão (27,7%) Silêncio (16,4%) Instrução (14,1%) Questionamento (11,1%)	<u>Não graduados > Graduados</u> Feedback negativo específico (1,9% vs 0,8%) Feedback negativo geral (0,6% vs 0,1%) Pós-instrução (1,8% vs 1,1%)

Viciano et al. 2014	10	M	34,8	14 a 18 anos	Competição regional	NA	10	<u>Menos experientes</u>	<u>Menos experientes > Mais experientes</u>
								Movimentação tática (225,2)	Motivação negativa (44,8 vs 16,2)
								Incentivo físico (197,2)	Reclamação (166,8 vs 85,5)
								Reclamação (166,8)	Palavrão (153,2 vs 50)
									Técnica geral (56,8 vs 29,2)
									Estratégia geral (32,7 vs 18)
	Tempo de jogo (29,8 vs 11,5)								
		Protesto contra arbitragem (85,2 vs 47,5)							
		<u>Mais experientes</u>	<u>Mais experientes > Menos experientes</u>						
		Movimentação tática (274)	Motivação positiva (215,7 vs 164,7)						
		Motivação positiva (215,7)	Apoio tático (58,7 vs 31)						
		Incentivo físico (187,7)	Movimentação tática (274 vs 225,2)						
		<u>Modelo tático</u>	<u>Modelo tático > Modelo técnico</u>						
		Movimentação tática (265,6)	Motivação positiva (210,2 vs 160)						
		Motivação positiva (210,2)	Apoio tático (55,4 vs 28,8)						
		Incentivo físico (183,2)	Estímulo à reflexão (41,8 vs 23,4)						
		<u>Modelo técnico</u>	<u>Modelo técnico > Modelo tático</u>						
		Movimentação tática (223,8)	Motivação negativa (46,6 vs 20,2)						
		Incentivo físico (203,6)	Reclamação (171,8 vs 96,8)						
		Reclamação (171,8)	Palavrão (161,8 vs 62)						
			Incitação à agressão (6,8 vs 1,2)						
			Técnica geral (62,2 vs 29,4)						
			Tempo de jogo (30,2 vs 14,8)						
			Protesto contra arbitragem (91 vs 49,2)						

Viciana et al. 2015	10	M	34,8	14 a 18 anos	Competição regional	NA	10	<u>Graduados</u>	<u>Graduados > Não graduados</u>
								Atenção tática (282,8)	Motivação positiva (210,8 vs 146,5)
								Movimentação tática (254,8)	Tolerância (40,2 vs 22,7)
								Motivação positiva (210,8)	Apoio tático (51,5 vs 28)
								<u>Não graduados</u>	<u>Não graduados > Graduados</u>
								Movimentação tática (229,5)	Motivação negativa (49,7 vs 22,5)
								Incentivo físico (207)	Reclamação (165,7 vs 113,3)
								Palavrão (167,7)	Palavrão (167,7 vs 75)
								<u>Com licença</u>	Incitação à agressão (8 vs 1,3)
								Movimentação tática (239,5)	Técnica geral (59 vs 37)
								Incentivo físico (196,8)	Protesto contra arbitragem (94 vs 54,2)
								Motivação positiva (189,8)	Tempo de jogo (31,2 vs 16,7)
								<u>Sem licença</u>	<u>Sem licença > Com licença</u>
								Movimentação tática (252,5)	Palavrão (137,7 vs 94,7)
								Incentivo físico (188,2)	Técnica do chute (93 vs 47,3)
								Motivação positiva (178)	Protesto contra arbitragem (89,2 vs 57,3)
Viciana et al. 2016	10	M	34,8	15 a 18 anos	Competição regional	NA	10	<u>Com licença</u>	<u>Com licença > Sem licença</u>
								Negativo (50,8%)	Positivo (49,2% vs 39,5%)
								Positivo (49,2%)	
								<u>Sem licença</u>	<u>Sem licença > Com licença</u>
							Negativo (60,5%)	Negativo (60,5% vs 50,8%)	
							Positivo (39,5%)		

Master
Negativo (52,3%)
Positivo (47,7%)

Graduação
Positivo (65,4%)
Negativo (35,5%)

Não graduado
Negativo (67,7%)
Positivo (32,3%)

Democrático
Positivo (50,7%)
Negativo (49,3%)

Autoritário
Negativo (65,7%)
Positivo (34,3%)

Permissivo
Positivo (79,7%)
Negativo (20,3%)

Tático
Positivo (62,5%)
Negativo (37,5%)

Técnico
Negativo (71,5%)
Positivo (28,5%)

Misto
Negativo (54,8%)
Positivo (45,2%)

Master e Não graduado > Graduação
Negativo (52,3% vs 67,7% vs 35,5%)

Graduação > Master e Não graduado
Positivo (64,5% vs 47,7% vs 32,3%)

Democrático e Permissivo > Autoritário
Positivo (50,7% vs 79,7% vs 34,3%)

Autoritário > Democrático e Permissivo
Negativo (65,7% vs 49,3% vs 20,3%)

Tático e Misto > Técnico
Positivo (62,5% vs 45,2% vs 28,5%)

Técnico > Tático e Misto
Negativo (71,5% vs 37,5% vs 54,8%)

<u>Assertivo</u> Positivo (53,1%) Negativo (46,9%)	<u>Assertivo > Agressivo</u> Positivo (53,1% vs 30,7%)
<u>Agressivo</u> Negativo (69,3%) Positivo (30,7%)	<u>Agressivo > Assertivo</u> Negativo (69,3% vs 46,9%)

Legenda: NA: Não avaliado.

Fonte: O autor, 2021.

6. *Combinação de fatores intervenientes*

Dois estudos observaram a possível influência de diversos fatores sobre o comportamento de comunicação de treinadores de programas de futebol para crianças. Um dos estudos procurou determinar as diferenças de comportamento considerando o momento da temporada, a idade dos jogadores e a experiência e gênero dos treinadores (MILLER, 1992). Semelhantemente, o outro estudo preocupou-se com a modalidade esportiva praticada, o resultado da partida, o gênero dos treinadores e a idade e gênero dos atletas (WALTERS; SCHLUTER; OLDHAM; THOMSON *et al.*, 2012) (tabela 7).

Tabela 7- Resultados descritivos dos principais comportamentos apresentados pelos treinadores e resultados encontrados nas comparações de acordo com diversos fatores intervenientes.

ESTUDO	TREINADOR			ATLETAS		OBSERVAÇÕES		PRINCIPAIS COMPORTAMENTOS	RESULTADOS	
	N	Sexo	Idade (média)	Categoria	Nível	Treinos	Jogos			
Miller 1992	12	M=6 F=6	NA	6 a 10 anos	Programa de futebol para crianças	24 (2/treinador)	NA	<u>Início</u> Instrução (30%) Gestão (27,6%) Silêncio (24,6%)	<u>Início > Final</u> Questionamento (1,7% vs 0,4%)	
								<u>Final</u> Silêncio (32,4%) Instrução (26%) Gestão (25,6%)		
								<u>Treinador (Final)</u> Instrução (30,1%) Silêncio (27,5%) Gestão (22,5%)		<u>Treinador > Treinadora</u> Modelagem positiva (3,4% vs 0,4%)
								<u>Treinadora (Final)</u> Silêncio (37,3%) Gestão (28,8%) Instrução (21,9%)		
<u>Experientes (Final)</u> Silêncio (32,3%) Gestão (28,1%) Instrução (23,9%)	<u>Experientes = Inexperientes</u>									
<u>Inexperientes (Final)</u> Silêncio (32,5%) Instrução (28,1%) Gestão (23,1%)										

6 DISCUSSÃO

A presente dissertação teve como objetivo identificar os principais comportamentos de comunicação realizados por treinadores de futebol e seus fatores intervenientes. Após a pesquisa nas bases de dados foram identificados 1674 estudos e mais 4 publicações na observação das listas de referências. Ao final do processo de avaliação 28 artigos foram incluídos na revisão sistemática. Os estudos selecionados demonstraram que o comportamento de comunicação pode ser influenciado pelo contexto em que o treinador está inserido, bem como, pelas características dos jogadores e treinadores envolvidos no processo.

6.1 Treinamento

Os treinadores cumprem um papel muito importante no processo de treinamento, pois têm a responsabilidade de promover tarefas que ajudem os jogadores a adquirirem as competências necessárias para terem um bom desempenho (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010). Para tanto, as atividades propostas e os comportamentos realizados devem promover um ambiente de ensino-aprendizagem eficaz para o desenvolvimento dos atletas (CUSHION; JONES, 2001). Sendo assim, é fundamental que os treinadores saibam como agir nos treinamentos, uma vez que uma intervenção inadequada pode ser prejudicial para a equipe sob seu comando (SMITH; CUSHION, 2006). Neste sentido, alguns autores procuraram observar o comportamento de treinadores de futebol na situação de treinamento, a fim de identificar as ações realizadas na prática.

Os treinadores avaliados no estudo de Partington & Cushion (2013) emitiram muitas instruções aos jogadores durante os treinos, com destaque para a instrução concorrente (26%), que corresponde às informações transmitidas no decorrer da atividade. A utilização de instruções parece ser um comportamento comum dos treinadores durante as sessões de treinamento, sendo também observado nos estudos de Potrac e colaboradores (2002; 2007). No entanto, o fornecimento

frequente de instruções é visto como prejudicial para o desenvolvimento dos jogadores, haja vista que pode gerar uma sobrecarga de informação (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010). Além disso, pode criar uma dependência do jogador em relação ao treinador, pois o aprendiz se acostuma a realizar apenas o que o professor solicita, o que atrapalha a tomada de decisão autônoma e criativa, tão importante para o jogo de futebol (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017).

Sendo assim, parece que, na maior parte das vezes, os treinadores de futebol apresentam um comportamento muito instrucional durante os treinamentos, sendo observados valores acima de 40% em 3 dos seis estudos observados (PARTINGTON, M.; CUSHION, C., 2013; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). Uma das principais explicações é de que isso ocorre porque os treinadores ainda se baseiam na intuição e reprodução do comportamento de outros treinadores, ao invés de buscarem uma prática baseada em evidências (WILLIAMS; HODGES, 2005). Desse modo, apesar de alguns treinadores chegarem a expressar o interesse de formar jogadores inteligentes e criativos, como pode ser visto no estudo de Partington & Cushion (2013), a falta de conhecimento leva ao estabelecimento de uma prática tradicional de ensino.

Para além da limitação de conhecimento, os estudos de Potrac et al. (2002; 2007) destacam que o comportamento majoritariamente instrucional também pode ser realizado de maneira intencional (POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). Os treinadores analisados nos dois estudos exibiram altos níveis de instrução, sendo caracterizados como autoritários e prescritivos (POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). Uma das explicações para o comportamento observado foi que o futebol profissional exige que os treinadores tenham maior controle para que a equipe vença os jogos. Sendo assim, podem ter optado por uma abordagem mais tradicional a fim de obter resultados em curto prazo, haja vista que instruções explícitas garantem uma aprendizagem mais rápida, apesar de menos significativa (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005).

Contudo, nota-se que na verdade os treinadores buscam ser aceitos e conquistar o respeito de seus jogadores, e por isso, conscientemente, exageram nas instruções, a fim de demonstrar sua capacidade para a equipe. Nas entrevistas apresentadas é possível perceber que há uma resistência em realizar outros

comportamentos, principalmente, por medo de serem mal interpretados pelos jogadores (POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). Neste sentido, os treinadores evitam levantar questionamentos ou permanecer em silêncio, pois pode dar a entender que não são capacitados o suficiente para aquele cargo (COAKLEY; PIKE, 2009).

Diferentemente dos demais estudos, O'Connor et al. (2018) demonstraram que os treinadores recorreram majoritariamente ao feedback (32,5%), em detrimento da instrução (26%). Foi identificada grande utilização do feedback geral positivo, que não é tão significativo quanto o feedback específico, mas é capaz de influenciar a autoestima e autoconfiança dos jogadores. Apesar do feedback ser essencial para a aprendizagem, recomenda-se que cada vez menos os treinadores o utilizem, substituindo por atividades e questionamentos que estimulem o senso crítico dos jogadores, fazendo com que confiem em seus próprios feedbacks intrínsecos para resolverem os problemas do jogo (WILLIAMS; HODGES, 2005).

A divergência encontrada entre os estudos em relação à preferência pela instrução ou feedback pode ser justificada não só pelo nível competitivo dos jogadores, tendo em vista que uns foram realizados no contexto de categoria de base e outros no futebol profissional, mas também pelo tipo de instrumento utilizado para análise da comunicação dos treinadores. Enquanto Potrac e colaboradores (2002; 2007) recorreram ao ASUOI, os estudos de O'Connor et al. (2018) e Partington et al. (2013) utilizaram o CAIS. A principal diferença que pode ter afetado os resultados é que o ASUOI é baseado no comportamento de instrução, logo, através dele não é possível quantificar os feedbacks, assim como que é feito por meio do CAIS. Dessa forma, os treinadores analisados por Potrac et al. (2002; 2007) apresentaram maior quantidade de instruções e o feedback não apareceu entre os principais comportamentos observados. Entretanto, talvez essa justificativa não se aplique ao comparar os resultados de O'Connor et al. (2018) e Partington et al. (2013), uma vez que ambos foram realizados com categorias de base e utilizaram o CAIS como ferramenta, e no entanto, O'Connor et al. (2018) encontraram maior prevalência do feedback (32,5%) e Partington et al. (2013) da instrução (42,65%).

Uma das possíveis explicações para a divergência apontada é a estrutura das sessões de treino, já que foi demonstrado que o comportamento do treinador varia de acordo com o tipo de atividade realizada (PARTINGTON, MARK; CUSHION,

CHRISTOPHER, 2013). As tarefas propostas nos treinamentos foram divididas por Ford et al. (2010) em duas categorias: “forma de treino” e “forma de jogo”, sendo atualizadas por Roca & Ford (2020) como atividades de “tomada de decisão ativa” e “tomada de decisão inativa”. A “forma de treino” foi definida como atividades praticadas em pequenos grupos ou isoladamente que não apresentavam relação com o contexto do jogo, sendo considerados os exercícios físicos e as atividades técnicas. Por sua vez, a “forma de jogo” foi definida como atividades com foco voltado para o jogo, incluindo assim, jogos unidirecionais, jogos reduzidos e jogos condicionados.

As sessões de treino observadas no estudo de O'Connor et al. (2018) foram compostas prioritariamente por atividades classificadas como “forma de jogo” (40,9%), em comparação à “forma de treino”, transições e momentos de inatividade. Esses achados vão de encontro aos treinamentos analisados por Partington e colaboradores (2013), os quais tiveram a maior parte do tempo dedicada à “forma de treino” (53%). Os achados de O'Connor et al. (2018) revelaram que os treinadores seguiram as orientações do Currículo nacional da Federação Australiana de Futebol e utilizaram com frequência o feedback nos diferentes componentes da sessão de treinamento, o que explica os altos níveis deste comportamento. Em contrapartida, os resultados encontrados por Partington et al. (2013) demonstraram que as instruções foram mais utilizadas nas atividades de “forma de treino” e os feedbacks na “forma de jogo”, o que justifica os altos níveis de instrução observados, uma vez que foram propostas muitas tarefas em “forma de treino”.

Dessa forma, considerando que os comportamentos de instrução e feedback foram influenciados pelo tipo de atividade proposta, acredita-se que outros tipos de comunicação também podem ser mais ou menos utilizados de acordo com a tarefa realizada. Neste sentido, o estudo de O'Connor et al. (2018) apontou que foram fornecidos mais questionamentos aos atletas na última parte da sessão, onde foram aplicados mais jogos, com maior participação dos jogadores e menor intervenção do treinador. Seguindo as recomendações do Currículo nacional da Federação Australiana de Futebol, a maioria destes questionamentos foram divergentes, procurando estimular a reflexão e capacidade de solução de problemas dos jogadores. Em contrapartida, Partington et al. (2013) encontraram maior frequência de perguntas nas atividades em “forma de treino”, o que pode ser explicado pela

realização de questionamentos convergentes, principalmente nas atividades isoladas, a fim de identificar se os jogadores entenderam o que tinham que fazer.

Apesar do questionamento ser um comportamento sugerido na literatura para proporcionar um melhor desenvolvimento e compreensão sobre o jogo por parte dos jogadores (WILLIAMS; HODGES, 2005), os treinadores analisados nos estudos (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2018; PARTINGTON, MARK; CUSHION, CHRISTOPHER, 2013; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007) parecem ainda ter dificuldade neste tipo intervenção, uma vez que são realizadas poucas perguntas e que a maioria é de baixa qualidade (convergentes). No estudo de Partington et al. (2013), os treinadores expuseram nas entrevistas o desejo de recorrer mais à questionamentos, porém revelaram certa limitação para desenvolver perguntas que estimulassem a reflexão dos jogadores, o que os faz permanecer com uma comunicação tradicional, como discutido anteriormente.

Neste sentido, Cope e colaboradores (2016) apontaram outros problemas quanto à prática de questionamento por parte dos treinadores de futebol. Além de identificarem pouco tempo dedicado à realização de perguntas (apenas 13% das sessões de treinamento), os autores também notaram que os treinadores deram pouco tempo para os jogadores responderem, exigindo respostas imediatas, e quando a resposta não era dada rapidamente, os treinadores entravam com a resposta ou faziam outra pergunta em cima. Além disso, quando as respostas dadas não iam ao encontro da expectativa do treinador, na maioria dos casos a resposta era ignorada e uma nova pergunta era formulada, interrompendo a fala do atleta. Contudo, para os jogadores considerarem suas respostas é preciso ter tempo para reflexão e também momentos de discussão com seus pares (COPE; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2016). Desse modo, percebe-se que por vezes os questionamentos são mal aplicados, pois trocam a reflexão e a construção de conhecimento pela busca de respostas prontas e imediatas para os treinadores.

Assim como o questionamento, o silêncio é considerado uma importante estratégia pedagógica, tendo em vista que permite ao treinador observar o jogo, identificando as ações realizadas e refletindo sobre as intervenções mais adequadas, ao mesmo tempo que, possibilita que os jogadores tomem suas decisões e aprendam por si próprios (SMITH; CUSHION, 2006). Contudo, a ausência de comunicação só teve destaque nos estudos de Potrac et al. (2002; 2007), correspondendo à mais de

10% do total de comportamentos realizados, e nas atividades em “forma de jogo” observadas no estudo de Partington e colaboradores (2013). Embora esta prática seja interpretada como positiva para o desenvolvimento dos jogadores, provavelmente o silêncio realizado não foi um comportamento intencional, o que pode ser afirmado levando em consideração as entrevistas realizadas com os treinadores. Nos três estudos apontados os treinadores demonstraram não ter consciência a respeito da realização deste comportamento durante as sessões de treino (PARTINGTON, M.; CUSHION, C., 2013; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007), corroborando aos achados da literatura que sugerem que os treinadores têm pouca autoconsciência (MILLAR; OLDHAM; DONOVAN, 2011). Sendo assim, o silêncio acaba sendo realizado mais por falta de conhecimento do que como uma intervenção pedagógica intencional (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010).

Tendo em vista a necessidade de promover um ambiente propício para o desenvolvimento dos jogadores e a preocupação com a falta de conhecimento por parte dos treinadores, O'Connor e colaboradores (2017) buscaram investigar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos treinadores para estimular a tomada de decisão no futebol (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017). Os resultados do estudo demonstraram que apesar dos treinadores apresentarem conhecimento sobre as estratégias para promover tomada de decisão, ou seja, a utilização de questionamentos, vivência de jogos e manipulação de estrangimentos, na prática, eles ainda estavam presos em uma abordagem tradicional, reforçando que ainda há um distanciamento entre intenção e ação (PARTINGTON, MARK; CUSHION, CHRISTOPHER, 2013).

Uma prática que parece ser realizada de maneira intencional e bem-sucedida pelos treinadores é a emissão de elogios em detrimento das críticas. Os estudos de Potrac et al. (2002; 2007), Partington et al. (2013) e O'Connor et al. (2018) indicaram que uma parcela importante da comunicação dos treinadores foi composta por palavras positivas para os jogadores (9,8%-15,4%). Este comportamento é recomendado na literatura para criar um ambiente positivo para o desenvolvimento dos jogadores, evitando repreensões, as quais podem ser interpretadas como ameaças, estimulando as amígdalas cerebrais e limitando os processos cognitivos dos jogadores (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013; RASMUSSEN; ØSTERGAARD, 2016). Embora seja especialmente importante nas categorias de

base, nos estudos com jogadores profissionais também foi observada maior frequência de elogios, sendo justificada pela percepção dos treinadores de que muitos tinham baixa autoestima e não acreditavam em si próprios (POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002).

Neste sentido, pode-se perceber que no contexto de treinamento os treinadores têm recorrido prioritariamente à instrução e feedback, sendo muito prescritivos, tanto nas categorias de base quanto no nível profissional. Todavia, embora em menor frequência, os treinadores também têm emitido elogios, questionamentos e dedicado tempo ao silêncio, que são estratégias pedagógicas recomendadas na literatura. Durante os treinos o comportamento dos treinadores se modifica principalmente de acordo com a atividade proposta, no entanto, vale destacar que muitos dos comportamentos identificados não foram realizados de maneira intencional, sendo uma prática inconsciente dos treinadores. Os resultados encontrados destacam a existência de um distanciamento entre teoria e prática, bem como, entre intenção e ação, pois os treinadores ainda estão presos a um comportamento de comunicação tradicional durante as sessões de treinamento, o que é preocupante, tendo em vista que pode prejudicar o desenvolvimento dos jogadores, principalmente nas categorias de base.

6.2 Competição

O contexto de competição apresenta características particulares que dificultam a comunicação com os jogadores, principalmente pelo fato da atuação do treinador ser restrita ao espaço físico da área técnica durante o jogo (BELINELI; KANAMOTA; DE SÁ AZEVEDO; SILVESTRINI *et al.*, 2012). Sendo assim, diversos autores buscaram verificar como é a comunicação dos treinadores durante os jogos oficiais, considerando que este pode ser um fator decisivo no desempenho dos jogadores e conseqüentemente, no resultado da partida (DOS SANTOS; DE SEQUEIRA; LOPES; RODRIGUES, 2014). Através dos resultados observados pode-se notar que a maioria dos treinadores têm a instrução como o principal comportamento de comunicação,

sendo a intervenção mais frequente nos estudos de Partington et al. (2012), Marques et al. (2015) e Santos et al. (2016; 2019; 2014).

Apesar da instrução ser muito importante para o desenvolvimento e desempenho dos jogadores, conforme discutido anteriormente, um comportamento excessivamente prescritivo pode ser prejudicial (WILLIAMS; HODGES, 2005). No caso da competição, tendo em vista a complexidade e imprevisibilidade do ambiente, os jogadores são mais exigidos no que diz respeito a quantidade de informações que precisam ser interpretadas. Neste sentido, a comunicação do treinador pode levar a uma sobrecarga informacional aos jogadores, afetando os processos cognitivos necessários para um bom rendimento esportivo (MILLAR; OLDHAM; DONOVAN, 2011). A incapacidade de inibir as informações irrelevantes e de trabalhar somente com as importantes, faz com que os jogadores tenham dificuldades para solucionar os problemas que o jogo apresenta (SMITH; CUSHION, 2006).

Os resultados do estudo de Partington e colaboradores (2012) sugerem que este comportamento altamente instrucional e prescritivo é motivado, especialmente, pela dificuldade dos cursos de formação em ensinar aos treinadores como se comportar, sendo assim, a atuação dos treinadores durante a competição fica limitada à reprodução de comportamentos observados em seus pares. Determinados comportamentos são identificados como padrões de sucesso e, portanto, passam a ser estereotipados pelos atletas, familiares e diretores dos clubes, pois são vistos como característicos de um bom treinador (PARTINGTON; CUSHION, 2012). Neste sentido, assim como visto nos estudos que avaliaram o contexto de treino, acredita-se que os treinadores também se comportam de maneira tradicional durante os jogos para serem aceitos e manterem seu cargo, uma vez que procuram corresponder às expectativas impostas sobre eles no que diz respeito a como devem se comunicar. Isto é ainda mais evidente na competição, principalmente por ser aberta ao público e contar com a presença massiva dos responsáveis.

Corroborando a esses achados, os treinadores analisados por Santos e colaboradores (2016; 2019; 2014) também parecem seguir o mesmo comportamento, sendo identificados padrões de comunicação semelhantes entre eles (SANTOS; SARMENTO; LOURO; LOPES *et al.*, 2014). Entretanto, vale destacar que as intervenções realizadas durante as partidas não corresponderam à expectativa e também à percepção dos treinadores, ou seja, os resultados indicam que há um

distanciamento entre intenção, prática e autopercepção. Os treinadores apontavam as informações afetivas positivas como a principal maneira de interagir com os jogadores, contudo, foram altamente prescritivos nas competições observadas (DOS SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016; DOS SANTOS; LOURO; ESPADA; FIGUEIREDO *et al.*, 2019). E para além do objetivo da comunicação, os treinadores também apresentaram comportamento fora do esperado em relação à forma de transmissão das informações e do conteúdo das mesmas, o que indica a falta de planejamento e reflexão sobre as intervenções na competição (DOS SANTOS; LOURO; ESPADA; FIGUEIREDO *et al.*, 2019).

Desse modo, nota-se que apesar da literatura já apontar algumas estratégias de comunicação que podem ser utilizadas durante a competição (SMITH; CUSHION, 2006), como citado anteriormente, os treinadores de futebol continuam atuando de acordo com a tradição. Acredita-se que as partidas oficiais exercem uma pressão maior sobre os treinadores quanto ao desempenho dos jogadores, o que acontece inclusive no ambiente das categorias de base, como é o caso dos estudos discutidos neste tópico. Sendo assim, os treinadores podem sentir necessidade de intervir frequentemente no momento da competição, a fim de ajudar os jogadores a resolverem os problemas encontrados de maneira rápida e efetiva (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005), tendo em vista o resultado final daquele jogo. Além disso, por mais que os treinadores desejassem mudar a forma de intervir durante a competição, talvez não conseguissem colocar em prática, haja vista que não é fácil romper com a tradição e mudar hábitos já consolidados (DUHIGG, 2012).

No entanto, ainda que seja difícil, os treinadores observados no estudo de Smith & Cushion (2006) demonstraram que é possível lançar mão de uma abordagem menos prescritiva durante as partidas. Os autores encontraram que os treinadores passaram 40,38% do tempo em silêncio e dedicaram apenas 22,42% do tempo para as instruções. Por meio das entrevistas realizadas pode-se perceber que o silêncio foi utilizado como uma estratégia pedagógica intencional, uma vez que os treinadores aproveitavam esses momentos para observar e analisar o jogo, bem como, para oferecer oportunidade para os jogadores atuarem de maneira autônoma, aprendendo por si próprios.

Quando não há comunicação frequente por parte do treinador, os jogadores são desafiados a utilizarem as instruções pontuais fornecidas para identificarem as

informações mais relevantes das situações do jogo. Assim, apesar da aprendizagem levar mais tempo para acontecer, é melhor interiorizada pelos indivíduos, sendo aplicada até mesmo em momentos de pressão, como é o caso da competição (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005). Neste sentido, os treinadores do estudo de Smith et al. (2006) pareceram estar mais preocupados com o desenvolvimento a longo prazo dos jogadores do que com o resultado imediato das partidas, o que é fundamental quando se pensa em categoria de base.

No entanto, como no estudo de Partington et al. (2012), os treinadores apresentam tanto medo em relação a como serão interpretados pelas demais pessoas, que acabam evitando ficar em silêncio, tendo em vista que esta estratégia pode dar a entender que o treinador não está ativo no jogo. Contudo, conforme apontam Smith & Cushion (2006), a comunicação efetiva tem mais relação com a qualidade do que com a quantidade de instruções emitidas. Dessa forma, parece que a combinação de silêncio com instruções pontuais é uma estratégia importante para transmitir informações aos jogadores durante a competição (SMITH; CUSHION, 2006). Isto posto, as instruções emitidas pelos treinadores devem ser restritas a frases pequenas e palavras chaves, a fim de auxiliar a prática do jogo sem induzir uma carga mental elevada. A alta exigência cognitiva pode fazer os jogadores entrarem em um estado de fadiga mental, o qual afeta negativamente o desempenho (KUNRATH; CARDOSO; CALVO; COSTA, 2020).

Para além do silêncio e das instruções, em todos os estudos foi encontrada uma grande utilização de intervenções positivas de apoio e elogio (DOS SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016; DOS SANTOS; LOURO; ESPADA; FIGUEIREDO *et al.*, 2019; MARQUES; NONOHAY; KOLLER; GAUER *et al.*, 2015; PARTINGTON; CUSHION, 2012; SANTOS; SARMENTO; LOURO; LOPES *et al.*, 2014; SMITH; CUSHION, 2006). Os estudos apontam que os comportamentos positivos do treinador contribuem para o estabelecimento de um clima positivo, fazendo com que os jogadores se sintam melhores, mais confiantes e com menos medo de tentar e falhar. Ademais, o estudo de Teques et al. (2019) reforça a importância da inteligência emocional para atuar como treinador no ambiente de competição, uma vez que a capacidade de controlar as emoções se associa positivamente com a realização de comportamentos mais favoráveis. Levando em consideração o contexto das categorias de base, o controle das emoções é fundamental, já que é comum os jovens

criarem um clima negativo de competição e conflito dentro da equipe, sendo necessária a intervenção do treinador (MARQUES; NONOHAY; KOLLER; GAUER *et al.*, 2015).

Por fim, vale mencionar que nos estudos analisados raramente foi utilizada a prática de questionamento, o que pode ser explicado pelas próprias características da competição. Como durante uma partida de futebol não há tempo disponível para levantar reflexões aos jogadores (SMITH; CUSHION, 2006), os questionamentos podem ser realizados na preleção e no intervalo de jogo. No entanto, os estudos considerados no presente tópico da discussão não deixaram explícito se analisaram somente os comportamentos realizados no decorrer da partida. Sendo assim, foi notado que os treinadores lançaram mão desta estratégia pedagógica somente quando queriam verificar se os jogadores tinham entendido as informações transmitidas previamente (DOS SANTOS; LOPES; RODRIGUES, 2016; DOS SANTOS; LOURO; ESPADA; FIGUEIREDO *et al.*, 2019).

Neste sentido, pode-se perceber que no contexto de competição os treinadores de futebol, especialmente os de categoria de base, têm apresentado um comportamento altamente prescritivo e instrucional. Tendo em consideração que esta prática pode prejudicar o desenvolvimento e desempenho dos jogadores, nota-se que normalmente é realizada pela falta de conhecimento dos treinadores e pela força da tradição, que os leva a reproduzir comportamentos estereotipados. No entanto, a competição impõe uma pressão maior sobre os treinadores, os quais tendem a priorizar resultados imediatos ao invés do processo de formação em longo prazo dos jogadores, assim, acabam sendo mais prescritivos. Todavia, vale destacar que os treinadores observados também recorreram a estratégias benéficas, como é o caso das intervenções positivas de encorajamento e elogio, bem como, os momentos de silêncio durante as partidas.

6.3 Treino vs Jogo vs Preleção

Haja vista que cada contexto apresenta características específicas (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018) e que o treinador precisa adaptar seu

comportamento de acordo com o contexto em que está inserido para ser bem-sucedido (CÔTÉ; YOUNG; NORTH; DUFFY, 2007), diferentes situações podem exigir comportamentos divergente por parte dos treinadores. Pensando nisso, Belineli et al. (2012) procuraram comparar a comunicação realizada por treinadores de futebol no ambiente de treinamento e competição. Enquanto Santos et al. (2008) verificaram as diferenças comportamentais entre preleção e competição.

O estudo de Belineli et al. (2012) analisou os comentários realizados por um treinador de uma escola de futebol. Foram observados e registrados dois treinos que antecederam a um jogo de final de campeonato e dois treinos precedentes a um jogo de início de campeonato. O instrumento de análise utilizado, adaptado de Macedo e Souza (2009), categorizava os comentários do treinador de duas formas: positivo (reforçador, instrutivo e motivador) e negativo (corretivo e irônico-repressivo). Por sua vez, Santos & Rodrigues (2008) compararam o comportamento instrucional, verificando o objetivo, a direção e o conteúdo das informações transmitidas. Os resultados demonstraram que em todas as situações houve grande utilização de instruções prescritivas, correspondendo a mais de 50% do total de intervenções observadas, comportamento semelhante ao encontrado nos estudos que analisaram o contexto de treino e competição isoladamente (MARQUES; NONOHAY; KOLLER; GAUER *et al.*, 2015; PARTINGTON, MARK; CUSHION, CHRISTOPHER, 2013; POTRAC; JONES; ARMOUR, 2002; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007).

Os autores destacaram que a alta frequência de instrução se deu pela necessidade dos jogadores iniciantes adquirirem e aperfeiçoarem as habilidades táticas e técnicas do futebol (BELINELI; KANAMOTA; DE SÁ AZEVEDO; SILVESTRINI *et al.*, 2012). No entanto, embora o comportamento prescritivo seja tradicionalmente mais realizado e proporcione uma aprendizagem rápida (WILLIAMS; HODGES, 2005), a literatura destaca que o excesso de instrução pode levar à diminuição do desempenho sob pressão. Isto ocorre porque a sobrecarga informacional gera uma demanda maior da memória de trabalho, o que prejudica a eficácia e eficiência da performance (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005). Sendo assim, o desafio dos treinadores de futebol é fornecer menos instruções a fim de estimular que os jogadores resolvam os problemas do jogo de maneira autônoma e independente (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010).

Os demais achados do estudo de Belineli et al. (2012) verificaram que a semana da final de campeonato teve mais interação do treinador do que a semana de estreia, assim como, no geral, os treinos que precederam o jogo apresentaram menor frequência de comentários em relação ao primeiro treino. Todavia, como o percentual de instrução foi similar nas diferentes situações (48-68%), as diferenças observadas indicam que os treinadores procuraram outros tipos de intervenção para adaptar a comunicação de acordo com o contexto em que estavam inseridos. Neste sentido, a disputa pelo título do campeonato pareceu influenciar o treinador, sendo observadas mais informações corretivas, motivadoras e reforçadoras, mesmo que estivessem perdendo o jogo. Enquanto a estreia da equipe fez o comportamento irônico-repressivo aparecer com maior frequência, o que pode ser justificado pela derrota anterior na final do outro campeonato ou por ser apenas uma fase classificatória, sendo menosprezada pelo treinador (BELINELI; KANAMOTA; DE SÁ AZEVEDO; SILVESTRINI *et al.*, 2012).

Além disso, o estudo apontou que a frequência total de comentários foi maior nos jogos do que nos treinamentos (BELINELI; KANAMOTA; DE SÁ AZEVEDO; SILVESTRINI *et al.*, 2012). Este resultado chama atenção pois evidencia uma abordagem centrada no treinador, em que frequentemente são realizadas intervenções durante a competição, a fim de garantir o sucesso da equipe. A diferença encontrada sugere que o treinador buscava auxiliar constantemente os jogadores em suas decisões e ações dentro das partidas. Dessa forma, parece que o treinador entendia que seus jogadores não eram capazes de atuar sozinhos. Talvez esse pensamento seja verdadeiro, já que as sessões de treinamento também eram carregadas de instruções (59,3%). Assim, como os jogadores não eram estimulados e encorajados a serem autônomos para resolverem os problemas durante os treinos, no momento da competição, em que há maior pressão ainda, certamente não agiriam assim.

Os principais achados do estudo de Santos & Rodrigues (2008) demonstraram que, apesar das instruções serem o comportamento majoritário, na preleção houve maior objetivo descritivo e interrogativo. Em compensação, durante as partidas, foram verificadas mais informações avaliativas e afetivas positivas. Além disso, na preleção as intervenções foram mais direcionadas à equipe como um todo (75,7%), ao passo que na competição houve mais individualização (72,5%). As diferenças observadas

são justificadas pelas características específicas dos dois contextos avaliados, uma vez que a preleção é o momento em que o treinador procura recapitular os comportamentos trabalhados durante os treinamentos e apontar as características principais da equipe adversária, deixando clara a estratégia daquele jogo. Sendo assim, na preleção é preciso descrever e questionar os jogadores, a fim de garantir que compreenderam as informações transmitidas (SANTOS; RODRIGUES, 2008).

Em contrapartida, durante a competição fica difícil estabelecer interações que demandem muito tempo dos jogadores, como é o caso das descrições e questionamentos, que exigem atenção para compreender. Assim sendo, os treinadores tendem a optar por intervenções mais pontuais e que podem contribuir para o desempenho de jogo mais rapidamente, como as avaliativas e afetivas positivas (SANTOS; RODRIGUES, 2008). Em relação à direção da comunicação, acredita-se que a diferença entre preleção e competição seja explicada pela possibilidade de interação do treinador, já que durante a primeira é possível se comunicar com todos os jogadores ao mesmo tempo, enquanto no jogo a área técnica restringe a movimentação do treinador, fazendo com que na maioria das vezes sua comunicação fique restrita a apenas um jogador.

Neste sentido, pode-se perceber que os treinadores de futebol parecem adaptar seus comportamentos quando estão no contexto da preleção, treinamento ou competição. Os estudos apontam que apesar da partida oferecer menor oportunidade de comunicação entre treinador e atleta, houve maior quantidade de intervenções na competição do que no treinamento. Além disso, a literatura sugere que os treinadores podem se comunicar de maneira diferente na preleção e no jogo, especialmente por causa das características particulares apresentadas por cada contexto. Por fim, vale reforçar que apenas dois estudos se preocuparam em avaliar o comportamento de comunicação dos treinadores de futebol em diferentes circunstâncias, tendo um realizado a comparação entre treinamento e competição e o outro entre preleção e competição. Sendo assim, os resultados precisam ser considerados com cautela, tendo em vista que são poucas as evidências acerca deste tópico.

6.4 Características dos jogadores

Os treinadores de futebol precisam estar atentos às necessidades apresentadas por seus atletas, tendo em vista que as diferentes características dos jogadores, como o sexo, estágio maturacional, idade e nível competitivo, podem requerer comportamentos específicos (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018). Essa capacidade de adaptação por parte do treinador é essencial, pois atletas mal treinados podem não ter evolução do desempenho ou sofrer mais lesões, levando à desmotivação e conseqüentemente, desistência do esporte e redução do tempo de carreira (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). Sendo assim, alguns autores buscaram verificar se o comportamento dos treinadores de futebol é diferente de acordo com a idade e nível de desempenho dos jogadores sob seu comando.

Ao verificarem a comunicação dos treinadores em faixas etárias distintas, apenas o estudo de Santos et al. (2012) comparou o comportamento frente às equipes infanto-juvenis (13 aos 16 anos) e adultas. A principal divergência identificada foi em relação à frequência de intervenções, sendo em maior quantidade nas idades mais novas. Estes achados podem ser explicados pela menor capacidade cognitiva dos jogadores mais jovens. Como o cérebro, mais precisamente o córtex frontal, ainda está em processo de desenvolvimento durante a adolescência, determinados processos cognitivos ficam limitados (GOGTAY; GIEDD; LUSK; HAYASHI *et al.*, 2004). Neste sentido, provavelmente os jogadores infanto-juvenis tinham maior dificuldade em identificar as informações relevantes do jogo do que os adultos. Sendo assim, a maior quantidade de intervenções pode estar relacionada com a tentativa dos treinadores de direcionarem a atenção da equipe para as informações mais importantes, a fim de facilitar os processos cognitivos e garantir um bom desempenho.

Para além da frequência total, os autores também apontaram disparidades quanto aos tipos de comunicação utilizados, já que os treinadores dos adultos deram mais informações afetivas positivas e negativas, diferentemente aos treinadores dos mais novos, que forneceram mais informações avaliativas positivas, descritivas, prescritivas e interrogativas. Percebe-se que os treinadores das categorias de base focaram na aprendizagem dos jogadores, o que pode ser justificado por ser parte do processo de formação, momento em que é preciso orientar e ensinar. Na categoria

adulta, como espera-se que os jogadores já tenham o entendimento de jogo bem desenvolvido e consigam recorrer ao feedback intrínseco para corrigir os erros cometidos, os treinadores buscaram realizar mais incentivos e críticas pontuais.

Contudo, os resultados observados devem ser interpretados com bastante cuidado, haja vista que os autores recorreram à média de frequência para realizar as comparações estatísticas, deixando de lado a normatização pelo tempo e a porcentagem dentro do todo. Sendo assim, à exceção da quantidade total de intervenções, os achados podem não retratar as verdadeiras diferenças de comportamento do treinador no comando de categorias distintas de jogadores, principalmente porque foi identificada maior frequência no contexto dos mais novos do que dos mais velhos, ou seja, a média das frequências foi influenciada pelo total. Neste sentido, ao observar as porcentagens apresentadas no estudo, verifica-se que embora tenham sido apontadas diferenças, o comportamento dos dois grupos de treinadores foi muito semelhante, com destaque para a comunicação prescritiva (>80%) e avaliativa positiva (>8%).

Indo ao encontro dos resultados de Santos et al. (2012), os estudos de Partington et al. (2014), Santos et al. (2014) e Ford et al. (2010) também encontraram que os principais comportamentos de comunicação não foram alterados em função da idade dos jogadores. Foi observada frequência por minuto semelhante nas categorias de formação (sub-14 e sub-16) e de especialização (sub-18) (DOS SANTOS; DE SEQUEIRA; LOPES; RODRIGUES, 2014), o que pode ser explicado pelo fato da competição impor uma pressão por resultado em qualquer que seja a faixa etária, levando os treinadores a realizarem intervenções constantes. Assim como, notou-se uma predominância do comportamento instrucional nas categorias de base do sub-9 ao sub-18 (DOS SANTOS; DE SEQUEIRA; LOPES; RODRIGUES, 2014; FORD; YATES; WILLIAMS, 2010; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014), sendo justificada pela necessidade dos treinadores de prescreverem as ações e comportamentos dos jogadores para atingirem rapidamente as expectativas estabelecidas, apesar da literatura já apontar outros caminhos mais benéficos pensando em desenvolvimento a longo prazo e nas exigências do jogo (SMEETON; WILLIAMS; HODGES; WARD, 2005; WILLIAMS; HODGES, 2005).

Todavia, os autores também identificaram algumas divergências na comunicação com jogadores de diferentes categorias. Os achados apontaram que

para as equipes mais novas foi emitido maior percentual de instruções, e para as mais velhas, maior percentual de feedbacks e questionamentos divergentes. Contudo, os resultados estatisticamente significativos apenas indicaram mais punições (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014), bem como, mais tempo em silêncio prolongado (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010) para as equipes mais velhas. A alta frequência de instrução para as crianças pode ser consequência do entendimento dos treinadores a respeito da melhor maneira de desenvolver os jogadores, haja vista que demonstraram acreditar que a emissão constante de informações contribui para a melhora do desempenho, e que é mais rápido dizer logo a solução do que interromper a atividade para interagir com o grupo (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014).

Em relação aos mais velhos, os treinadores apontaram o feedback como fundamental, uma vez que se trata de um momento crucial da formação dos jogadores, pois estão prestes a ingressar no nível profissional. Assim, os feedbacks foram frequentemente utilizados para corrigir e destacar as ações e comportamentos corretos, a fim de suprir todas as necessidades individuais ainda remanescentes (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). Ainda neste sentido, as punições foram apresentadas como uma prática intencional dos treinadores dos mais velhos, tendo em vista a busca pelo aperfeiçoamento dos jogadores, sendo evitadas nas categorias mais novas para não prejudicar a confiança das crianças (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). No entanto, embora os mais novos possam ser mais sensíveis aos comportamentos negativos (ERNST; GOWIN; GAILLARD; PHILIPS *et al.*, 2019), a literatura aponta que são prejudiciais em qualquer faixa etária (SMITH; CUSHION, 2006; TEQUES; DUARTE; VIANA, 2019). As reações negativas do treinador podem ativar as amígdalas cerebrais dos jogadores, as quais inibem o córtex frontal e limitam a capacidade cognitiva, impossibilitando os pensamentos criativos e a aprendizagem (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013).

Em relação ao questionamento, os treinadores dos mais velhos defendem que é melhor aplicado com os jovens porque exige um conhecimento prévio dos jogadores. Neste caso, não seria facilmente dirigido às crianças, principalmente por ainda estarem no início do processo de formação (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). Entretanto, a literatura reporta a importância de desde cedo estimular a reflexão dos jogadores por meio da realização de perguntas, especialmente as divergentes (COPE; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2016).

Contudo, vale a pena pensar sobre até que ponto os questionamentos divergentes de fato podem contribuir para o desenvolvimento dos jogadores. Haja vista a exigência cognitiva que este tipo de questionamento pode gerar, nas situações em que é encorajada muita reflexão, possivelmente haverá uma carga mental elevada, o que pode levar a prejuízos na aprendizagem e no desempenho (ALDER; BROADBENT; POOLTON, 2021). Além disso, é fundamental que sejam adaptadas à capacidade de compreensão dos jogadores, pois se recebidas como ameaça, conforme visto anteriormente, podem limitar o funcionamento cognitivo (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013).

Sobre o silêncio, os treinadores dos estudos divergem quanto ao seu posicionamento, o que gera consequências nos resultados, pois no estudo de Partington et al. (2014) não foi identificada diferença, ao mesmo tempo que Ford et al. (2010) apontaram maior tempo em silêncio por parte dos treinadores dos mais velhos. Por meio das entrevistas realizadas por Partington e colaboradores (2014) foi possível perceber que nenhum dos treinadores identificou o silêncio como uma estratégia pedagógica intencional, sendo realizado somente quando não identificavam erros a serem corrigidos. Já no estudo de Ford et al. (2010), os treinadores podem ter dedicado mais tempo ao silêncio nas equipes mais velhas por causa do tipo de atividade proposta e devido à maior independência e capacidade de tomada de decisão por parte dos jogadores. Além disso, os períodos de silêncio podem ter sido influenciados pelo conhecimento dos treinadores, haja vista que os treinadores das equipes mais velhas também eram os mais experientes e melhor formados, o que, possivelmente, conferia a eles uma maior consciência a respeito da realização do silêncio como uma prática pedagógica intencional para estimular a autoaprendizagem de crianças e jovens.

Neste sentido, através da observação dos estudos percebe-se que os treinadores de futebol apresentam determinados comportamentos diferentes de acordo com a faixa etária com que estão trabalhando. A comunicação realizada com os jogadores mais velhos apresentou maior tempo em silêncio, mais repreensões e informações afetivas positivas e negativas. Por sua vez, as intervenções frente às categorias mais novas ocorreram em maior quantidade e apresentaram maior foco na aprendizagem dos jogadores, com orientações mais prescritivas, avaliativas positivas, descritivas e questionamentos. Os resultados encontrados podem ser explicados pela

maior exigência imposta aos mais velhos, haja vista que compreendem as idades que correspondem ao estágio final do processo de formação e, portanto, apresentam maior nível de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social.

Não obstante, embora tenham sido observadas essas diferenças no comportamento dos treinadores frente a grupos de idades distintas, os autores chamam atenção de que essas diferenças não foram diretamente relacionadas à faixa etária (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014). Em vez disso, as práticas identificadas refletem uma mistura das crenças do treinador sobre o processo de treinamento, experiências prévias e percepção da pressão advinda do contexto, como por exemplo, a expectativa dos pais acerca da atuação do treinador. Dessa forma, destacam que os treinadores avaliados parecem não refletir sobre suas práticas pedagógicas, oferecendo um ensino pautado em suas próprias percepções e vivências, sendo totalmente influenciados pela tradição e não pelas evidências científicas (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010; PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014).

Ao compararem a comunicação dos treinadores em níveis competitivos distintos, Cushion & Jones (2001) e Ford et al. (2010) encontraram que os treinadores modificaram determinados aspectos de seus comportamentos, contudo, os principais comportamentos foram semelhantes na elite, sub-elite e não-elite. Assim como na maioria dos estudos, foi identificada uma grande emissão de informações instrucionais, elogios, palavras de encorajamento e períodos de silêncio. As diferenças observadas evidenciaram que os treinadores do melhor nível utilizaram mais vezes o 1º nome dos jogadores, forneceram mais instruções concorrentes (CUSHION; JONES, 2001) e mais intervenções de suporte e encorajamento (FORD; YATES; WILLIAMS, 2010). Em contrapartida, os demais treinadores realizaram mais pré-instruções, questionamentos e modelações negativas (CUSHION; JONES, 2001).

Os autores destacaram que a diferença na quantidade de pré-instruções e da utilização de 1º nome pode ser explicada pelo tipo de atividade predominante em cada contexto. Os treinadores do nível sub-elite promoveram mais práticas grupais, necessitando de mais explicações para facilitar a compreensão dos jogadores e de correções mais coletivas. Já os treinadores de elite propuseram mais atividades de equipe, as quais não exigem muitas explicações e trazem à tona erros específicos, que precisam ser corrigidos individualmente (CUSHION; JONES, 2001). No entanto,

vale destacar que no estudo não foram apresentados os dados referentes ao tipo de atividades propostas pelos treinadores, sendo uma justificativa questionável neste caso.

Embora os treinadores de elite tenham emitido maiores níveis de instrução concorrente, as informações transmitidas foram identificadas como simples e pontuais, sendo fundamentais para direcionar a atenção dos jogadores para um aspecto específico da performance (CUSHION; JONES, 2001). Sendo assim, a maior quantidade de instrução concorrente na elite não significou um comportamento prejudicial aos jogadores, pois parece que prezaram pela qualidade e não pela quantidade, o que provavelmente não levou à sobrecarga de informação. Além disso, a diferença no fornecimento de suporte e encorajamento, encontrada no estudo de Ford et al. (2010), é difícil de ser interpretada, haja vista que os autores reuniram os elogios, repreensões e incentivos nesta mesma categoria. Dessa forma, não se sabe ao certo qual dos comportamentos foi mais utilizado pelos treinadores de elite, impossibilitando a realização de uma análise mais aprofundada sobre os achados.

As divergências relacionadas ao questionamento e à modelação negativa foram justificadas pela adaptação do treinador às particularidades apresentadas por cada contexto vivenciado (CUSHION; JONES, 2001). Apesar disso, pode-se especular que no nível mais baixo os jogadores cometem mais erros, já que provavelmente são menos habilidosos do que os jogadores de elite. Sendo assim, faz-se necessário que o treinador, em muitos momentos, demonstre as ações realizadas incorretamente, a fim de corrigir e melhorar a performance de seus jogadores. Além disso, assim como citado anteriormente, o tipo de atividade proposta também pode ter contribuído para o fornecimento de mais questionamentos, pois com a alta frequência de pré-instrução, provavelmente os treinadores recorreram a perguntas convergentes para conferir se as orientações tinham sido compreendidas pelos jogadores.

Corroborando aos estudos apresentados, Lagestad et al. (2017) demonstraram que os feedbacks fornecidos pelos treinadores foram diferentes de acordo com o nível competitivo, sendo mais individuais, concretos, reflexivos e positivos na elite. Todavia, não foi encontrada diferença na quantidade total de feedbacks emitidos e no momento em que foram realizados ao compararem a comunicação dos treinadores no nível de elite e amador. Os autores justificaram as diferenças encontradas tendo como base a capacitação dos treinadores, uma vez que os treinadores amadores tinham menos

tempo de experiência e formação mais básica que seus pares. Neste sentido, provavelmente o maior nível de conhecimento dos treinadores de elite os permitiu fornecer feedbacks de melhor qualidade, indo mais ao encontro das recomendações da literatura e, portanto, contribuindo de maneira mais efetiva para o desenvolvimento dos jogadores.

Assim, apesar dos resultados sugerirem que o comportamento dos treinadores foi influenciado pelo nível competitivo dos jogadores, os autores alertaram para a possibilidade de o verdadeiro motivo das diferenças encontradas não ser o nível das equipes. Além da capacitação dos treinadores, outro ponto levantado foi em relação à quantidade de treinadores envolvidos na sessão de treinamento, tendo em vista que a equipe de elite contava com a presença de 4 e a equipe amadora com apenas dois. Desse modo, os autores sugeriram que o verdadeiro motivo dos resultados encontrados tenha sido a quantidade, o nível de formação e a experiência dos treinadores (LAGESTAD; SÆTHER; ULVIK, 2017), pois com maior qualificação e com mais gente atuando como treinador, as intervenções realizadas seriam melhores em qualquer que fosse o nível das equipes.

Neste sentido, considerando os estudos observados, parece que os treinadores de futebol adaptam determinados comportamentos baseados nas características dos jogadores. Embora no geral tenham sido evidenciados os mesmos comportamentos principais, foram identificadas certas divergências em relação a idade e nível dos jogadores. Os treinadores têm emitido maior quantidade de instruções para as categorias mais novas, e para as mais velhas, maior quantidade de feedbacks, questionamentos divergentes, punições e períodos de silêncio. Além disso, na elite têm sido utilizados mais vezes o 1º nome dos jogadores, instruções concorrentes, informações positivas e de encorajamento, apresentando intervenções de melhor qualidade, enquanto os treinadores dos níveis mais baixos têm fornecido mais pré-instruções, questionamentos e modelações negativas. Todavia, vale destacar que por vezes essas diferenças não são atribuídas às características dos jogadores, mas sim, às características dos próprios treinadores. Os estudos sugerem que a formação do treinador, suas crenças e experiências é que norteiam a forma como se comunicam com seus atletas, independentemente da faixa etária e nível competitivo em que estão trabalhando. Sendo assim, seria interessante que os estudos procurassem avaliar

treinadores com perfis semelhantes, a fim de evidenciar com maior clareza a real influência dos jogadores sobre o comportamento de comunicação apresentado.

6.5 Características dos treinadores

Levando em consideração que alguns estudos justificam os diferentes comportamentos encontrados baseados na experiência e na formação dos treinadores (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014; SMITH; CUSHION, 2006), parece que as características apresentadas pelos treinadores também são capazes de influenciar a maneira de comunicar com os jogadores (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018). Desse modo, a literatura vem tentando identificar os possíveis impactos do nível de formação, capacitação em futebol, tempo de experiência e modelo de ensino e perfil de liderança adotados na prática pedagógica dos treinadores.

Quatro dos cinco estudos que se preocuparam com as características do treinador procuraram investigar o impacto da formação acadêmica sobre o comportamento de comunicação (MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009; STONEBRIDGE; CUSHION, 2018; VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015; VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016). Os resultados encontrados foram unânimes em apontar que a formação universitária confere uma comunicação de melhor qualidade aos treinadores, haja vista que foram observadas diferenças importantes entre os graduados e não graduados. Isto é, os treinadores com graduação apresentaram uma comunicação mais específica, positiva e reflexiva, estando mais alinhados com as recomendações da literatura acerca do comportamento mais efetivo para o desenvolvimento a longo prazo dos jogadores.

Os treinadores com graduação analisados por Mesquita et al. (2009) emitiram maior quantidade de questionamentos gerais e específicos, e os observados por Stonebridge & Cushion (2018) forneceram mais perguntas divergentes do que os treinadores não formados. Estes achados corroboram aos do estudo de Viciano et al. (2015), o qual encontrou que os treinadores graduados estimularam mais a reflexão dos jogadores. Através das entrevistas realizadas no estudo de Stonebridge & Cushion (2018) nota-se que a falta de formação universitária faz com que a prática

dos treinadores seja fortemente influenciada pelas experiências vivenciadas ao longo da vida, seja como jogador ou treinador. Sendo assim, os treinadores sem graduação acabam reproduzindo comportamentos tradicionais, apresentando uma prática irrefletida acerca dos questionamentos, haja vista que lançam mão deles apenas para verificar se os jogadores entenderam a informação transmitida.

Por outro lado, a formação universitária parece contribuir para o rompimento da prática baseada na reprodução de comportamentos, munindo os treinadores com embasamento teórico para desenvolverem uma nova visão a respeito do papel do treinador. Dessa forma, os treinadores com graduação tendem a utilizar mais vezes e com maior qualidade os questionamentos, a fim de estimular a aprendizagem dos jogadores de maneira mais independente da figura do treinador, assim como a literatura recomenda (WILLIAMS; HODGES, 2005). Para além dos questionamentos, as vantagens da formação acadêmica também podem ser verificadas em relação à natureza da comunicação dos treinadores, como observado por Stonebridge & Cushion (2018), Viciano & Vega (2015) e Viciano et al. (2016).

Os autores apontaram que a graduação conferiu aos treinadores menor emissão de feedbacks negativos (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018), bem como, menor realização de comportamentos negativos (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015; VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016). Neste sentido, os treinadores não graduados apresentaram maiores índices de críticas, reclamações, palavrões, incitações à agressão e protestos contra a arbitragem, enquanto os graduados deram preferência para comportamentos de tolerância e motivação positiva. Uma explicação para a diferença encontrada é que os treinadores sem formação procuram assumir uma posição central no processo, e por isso, tendem a apresentar condutas mais autoritárias e controladoras, com a intenção de se impor e conquistar o respeito dos jogadores e demais treinadores. Já os graduados buscam criar um ambiente positivo para a formação dos jogadores, haja vista o poder de influência do treinador (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015).

Além disso, Mesquita et al. (2009) sugerem que a graduação também parece contribuir para o fornecimento de intervenções mais específicas. De acordo com os contextos de ensino apresentados por Nelson, Cushion e Potrac (2006), as universidades são classificadas como contexto formal de ensino, tendo em vista que são ambientes institucionais, com currículos pré-estabelecidos e estruturados. Assim,

alguns autores acreditam que os conhecimentos transmitidos nestes ambientes promovem o rompimento com as práticas tradicionais e uma capacitação mais aprofundada sobre conteúdos específicos da atuação do treinador (MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009; VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015). Contudo, deve-se levar em consideração que ambos os estudos foram realizados no continente europeu, sendo possível notar divergências ao analisar outros contextos. Por exemplo, Tozetto e colaboradores (2017) e Milistetd et al. (2014), ao entrevistarem treinadores de futebol e analisarem currículos universitários brasileiros, identificaram que a graduação tende a formar mais professores teóricos e generalistas, inclusive com limitações para atuar no esporte de alto rendimento, pois focam apenas na transmissão de conhecimentos profissionais, deixando de lado os conhecimentos interpessoais e intrapessoais, tão importantes para a função do treinador.

Em relação aos conteúdos das informações emitidas pelos treinadores, vale destacar que Viciano & Vega (2015) encontraram que os treinadores formados se preocuparam mais com as questões táticas, enquanto os não formados priorizaram intervenções sobre o aspecto técnico. Indo na direção desses achados, Mesquita et al. (2009) não identificaram diferenças entre os dois níveis de formação, apontando que todos os treinadores forneceram mais conteúdos técnicos. As habilidades técnicas são fundamentais para o andamento do jogo de futebol, contudo os estudos vêm destacando a importância de promover seu desenvolvimento juntamente com os aspectos táticos desde as fases iniciais, haja vista que faz parte do processo de tomada de decisão dos jogadores (O'CONNOR; LARKIN; WILLIAMS, 2017). Sendo assim, as diferenças encontradas podem ser explicadas pelo modelo de ensino adotado pelos treinadores observados, pois a organização e estrutura das tarefas são diferentes, exigindo um comportamento específico do treinador (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2014).

Vale destacar que apesar das diferenças encontradas entre os treinadores com e sem formação universitária, também foram identificados muitos comportamentos semelhantes entre eles. Todavia, Stonebridge & Cushion (2018) sugerem que a prática dos treinadores formados é mais intencional do que a dos não formados, pois através das entrevistas foi possível notar que foram capazes de explicar e justificar cada comportamento realizado, enquanto os não formados até se surpreenderam com determinados dados apresentados pelos pesquisadores do estudo. Um exemplo a

respeito da intencionalidade dos treinadores pode ser visto ao analisar as declarações acerca dos períodos de silêncio. Enquanto os graduados apontaram que ficavam em silêncio para analisar as ações realizadas e permitir que os jogadores tomassem suas próprias decisões durante as atividades, os não formados deram a entender que o silêncio era uma prática negativa, pois significava perda de controle da sessão (STONEBRIDGE; CUSHION, 2018).

Somente dois estudos sobre as características do treinador procuraram investigar o impacto da conclusão de cursos federativos de futebol sobre o comportamento de comunicação (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015; VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016). No entanto, é importante frisar que os dois estudos foram realizados pelo mesmo autor principal e que as amostras eram bem semelhantes. Os resultados encontrados sugerem que não há uma influência positiva clara das licenças federativas no comportamento de comunicação dos treinadores, uma vez que as diferenças podem ter sido ocasionadas pela formação universitária, já que 5 dos 6 treinadores com licença também possuíam graduação e nenhum licenciado era graduado (VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016).

Os treinadores sem formação específica em futebol demonstraram mais comportamentos negativos, como a utilização de palavrões e protestos contra as decisões do árbitro da partida, assim como, emitiram mais informações de conteúdo técnico. Na Espanha, onde os estudos foram desenvolvidos, os títulos federativos são programas de curta duração com a intenção de formar treinadores de futebol. Entretanto, como pode ser visto nos estudos, parece que sua contribuição para a capacitação dos treinadores no que tange ao comportamento de comunicação é limitada, haja vista que foram identificadas poucas diferenças entre os grupos. Além disso, destaca-se que os comportamentos dos treinadores licenciados ainda foram predominantemente negativos (50,8%). Isto é prejudicial para os jogadores, haja vista que pode limitar a aprendizagem e o desempenho (BOWMAN; AYERS; KING; PAGE, 2013), inclusive, pode contribuir para o abandono da prática esportiva ou para o desenvolvimento de distúrbios mentais (CRANE; TEMPLE, 2015; RICE; PURCELL; DE SILVA; MAWREN *et al.*, 2016). Porém, tendo em conta que os treinadores sem licença apresentaram comportamentos mais negativos ainda (60,5%), parece que de alguma forma os cursos específicos de futebol reforçam a necessidade de criar um clima positivo para favorecer o desenvolvimento e desempenho dos jogadores.

Um único estudo teve como objetivo investigar o comportamento de comunicação tendo como base o tempo de experiência dos treinadores de futebol (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2014). Os autores identificaram que os treinadores com mais de 10 anos de experiência realizaram mais comportamentos de motivação positiva e menos de negativa, assim como, emitiram menos reclamações, palavrões e protestos contra a arbitragem. Além disso, também forneceram mais informações táticas aos jogadores, em detrimento do aspecto técnico. As divergências encontradas podem ser melhor interpretadas quando se entende que a formação do treinador é fruto das experiências vividas ao longo da vida (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018). Neste sentido, os treinadores com mais tempo de experiência vivenciaram mais situações atuando como treinador, o que pode ter contribuído para uma maior e melhor aprendizagem e, portanto, para a realização de comportamentos mais bem vistos pela literatura. Além disso, os treinadores mais experientes costumam não sentir pressão externa por parte dos pais e diretores, o que facilita o rompimento com os comportamentos tradicionais (PARTINGTON; CUSHION; HARVEY, 2014).

Os estudos de Viciania & Vega (2014) e Viciania et al. (2016) também procuraram investigar a influência do modelo de ensino adotado pelos treinadores no comportamento de comunicação. Os autores consideraram: modelo de ensino tático – abordagem centrada no jogador, com valorização da descoberta guiada para solução de problemas e experimentação de diversas situações de jogo; modelo de ensino técnico – abordagem centrada no conteúdo e no treinador, com situações previsíveis e altamente controladas pelas instruções do treinador; e modelo misto – combinação do modelo tático e técnico. Os resultados encontrados apontaram que a utilização do modelo de ensino tático favoreceu a emissão de mais motivação positiva e menos negativa, bem como, promoveu maior apoio tático e estímulo à reflexão. Por sua vez, o emprego do modelo de ensino técnico contribuiu para maiores índices negativos, como reclamações, palavrões, incitações à agressão e protestos contra a arbitragem.

Desse modo, os resultados sugerem que os treinadores baseados no modelo técnico de ensino ficam mais tensos emocionalmente durante os jogos, apresentando comportamentos mais negativos e, portanto, prejudiciais ao desenvolvimento e desempenho dos jogadores. Assim, nota-se que esses treinadores tinham dificuldades em controlar suas emoções, demonstrando baixo nível de inteligência

emocional, habilidade tão fundamental para ser um treinador bem-sucedido (TEQUES; DUARTE; VIANA, 2019). Contudo, deve-se interpretar os dados apresentados com cuidado, pois pode ser que a falta de controle emocional não seja devido ao modelo de ensino adotado, mas sim, pela falta de experiência dos treinadores. Ao observar a amostra do estudo (VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016), percebe-se que todos os treinadores que utilizavam modelo de ensino técnico, tinham menos de 7 anos de atuação como treinador, sendo menos experientes que os adeptos do modelo tático.

Todavia, o comportamento negativo dos treinadores baseados no ensino da técnica também pode ser explicado pelo fato de serem mais focados no rendimento imediato dos jogadores (VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016). Sendo assim, fazem mais uso de uma comunicação tradicional, onde o treinador é o centro do processo e precisa se impor sobre os jogadores (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015). Para isso, por muitas vezes são utilizadas intervenções agressivas, a fim de corrigir os erros cometidos e melhorar o desempenho da equipe. Contudo, conforme já foi discutido, a comunicação negativa só traz prejuízos, tanto para o desenvolvimento quanto para o desempenho dos jogadores, pois contribui para gerar um clima motivacional ruim para os jogadores, fazendo com que fiquem emocionalmente abalados e apresentem comportamentos negativos também (VICIANA; MAYORGA-VEGA, 2015).

Ainda pensando na influência das características dos treinadores, somente um estudo teve como objetivo verificar os comportamentos de comunicação de acordo com o perfil de liderança (VICIANA ; MAYORGA- VEGA; RUÍZ; VEGA, 2016). Ao comparar os treinadores com perfis de liderança autoritário, democrático e liberal (LEWIN; LIPPITT; WHITE, 1939), os autores encontraram que os treinadores liberais apresentaram mais comportamentos positivos, enquanto os treinadores autoritários exibiram mais atitudes negativas. As explicações para as divergências encontradas estão nas características particulares que diferenciam um perfil de liderança de outro. Tendo em vista que o líder autocrático é aquele que é dominador e se impõe sobre os seus comandados, no caso do futebol, os jogadores, e que é a autoridade máxima, não admitindo a participação do grupo nas decisões (WARRICK, 1981), é esperado que seus comportamentos sejam mais negativos, com nível alto de exigência. Por outro lado, como os liberais tendem a ter participação limitada, não sendo

responsáveis por regular e avaliar o grupo (WARRICK, 1981), os comportamentos positivos acontecem com maior frequência, uma vez que buscam motivar os jogadores na maior parte do tempo.

Neste sentido, pode-se perceber que o comportamento de comunicação parece ser modulado pelas características apresentadas pelos treinadores. Os estudos analisados sugeriram que a formação universitária, a capacitação em futebol, a experiência, o modelo de ensino tático e o perfil de liderança liberal impactam positivamente a comunicação dos treinadores. Sendo assim, os treinadores graduados apresentaram intervenções mais positivas, pontuais, reflexivas e educativas, além de demonstrarem menos atitudes negativas. Semelhantemente, os treinadores com capacitação federativa em futebol e os mais experientes também emitiram menos verbalizações agressivas e punitivas, exibindo um comportamento mais alinhado com as recomendações da literatura. Os treinadores adeptos ao modelo tático de ensino, além de focarem mais no conteúdo tático, demonstraram ter mais controle emocional do que os tecnicistas. Por fim, os treinadores liberais foram os que se comportaram de maneira mais positiva, contribuindo para o desenvolvimento e desempenho dos jogadores durante as partidas.

6.6 **Combinação de fatores intervenientes**

Tendo em vista que o comportamento dos treinadores de futebol deve levar em consideração o contexto em que estão inseridos, acredita-se que muitos fatores podem influenciar a maneira como o treinador se comunica com os jogadores (CÔTÉ; YOUNG; NORTH; DUFFY, 2007). Conforme reportado anteriormente, os autores que procuraram investigar essa temática contemplaram apenas um grupo pequeno de fatores, não controlando tantas outros que poderiam afetar os resultados encontrados nos estudos. Por exemplo, no caso dos estudos que descreveram os comportamentos realizados durante o treinamento, será que estes comportamentos são os mesmos no início e no final da temporada? Nos estudos a respeito das características dos jogadores, será que se fossem treinadoras ao invés de treinadores, os resultados seriam diferentes?

Pensando nisso, Miller (1992) e Walters et al. (2012) buscaram identificar possíveis diferenças de comportamento entre treinadores e treinadoras, começo e final da temporada competitiva, equipes compostas por jogadores e jogadoras, bem como, em relação ao resultado momentâneo da partida. No geral, os autores encontraram que os comportamentos não se diferenciaram de acordo com os fatores intervenientes analisados, sendo ainda observada predominância das instruções. No entanto, parece que ao final da temporada há maior utilização de questionamentos do que ao início e que treinadores recorrem mais à modelagem positiva do que as treinadoras.

Apenas um estudo investigou a comunicação em relação ao momento da temporada, Miller (1992) acreditava que o comportamento de gestão e organização da sessão de treino iria diminuir ao longo do tempo, haja vista que as crianças já teriam se familiarizado com o programa de treinamento. Contudo, os resultados não indicaram diferenças quanto a este comportamento, sendo apenas observada maior utilização de questionamentos no início do ciclo competitivo. O autor apontou que os achados podem ser explicados pela curta duração da temporada, a qual foi de 10 a 12 semanas, podendo não ter sido tempo suficiente para gerar mudanças no comportamento dos treinadores, uma vez que eram grupos de crianças pequenas de até 10 anos de idade. A prática de questionamentos pode ter sido influenciada pela menor intimidade do treinador para com os alunos do programa (MILLER, 1992), todavia, como o estudo não indica o conteúdo nem o objetivo das perguntas realizadas, esta é apenas uma explicação especulativa.

Tanto Miller (1992) quanto Walters et al. (2012) procuraram observar se o comportamento de comunicação mudava de acordo com o gênero do líder. Os autores notaram poucas diferenças entre eles, somente os resultados de Miller (1992) apontaram que os treinadores apresentaram maior modelagem positiva do que as treinadoras. Estes achados poderiam ser explicados pela vivência como atleta, a qual garantiria maior facilidade em demonstrar um gesto motor específico, no entanto, o estudo não apresentou dados referentes ao histórico como atleta. Além disso, vale destacar que no estudo de Walters et al. (2012), o qual analisou treinadores de outros esportes além do futebol, foi demonstrado que os treinadores emitiram até 29% mais comentários negativos do que as treinadoras, contudo, não se sabe qual a contribuição dos treinadores de futebol nesta porcentagem.

Para além das características dos treinadores, os autores também investigaram os comportamentos de comunicação de acordo com a idade e o gênero dos jogadores. Nenhum dos dois estudos encontrou diferença no comportamento dos treinadores frente a categorias de idades distintas. Neste sentido, parece que os treinadores observados não consideraram as características e necessidades particulares de cada nível de desenvolvimento. No que diz respeito ao gênero dos jogadores, apenas o estudo de Walters e colaboradores (2012) verificou o comportamento dos treinadores em diferentes grupos. Os resultados apontaram que a comunicação dos treinadores de meninos foi até 80% mais negativa, pois a tendência é que culturalmente se deposite mais expectativas sobre as habilidades dos meninos e, portanto, há maior nível de exigência e críticas (HORN; LOX; LABRADOR, 1998). Entretanto, os achados devem ser interpretados com bastante cautela, tendo em vista que, quando foi observado cada esporte isoladamente, o gênero do time não apresentou diferenças significativas. Além disso, os autores não conseguiram analisar equipes compostas somente por meninas, sendo feita a comparação entre equipes de meninos e equipes mistas.

Walters e colaboradores (2012) também levaram em consideração o resultado momentâneo da partida para analisar os comportamentos realizados pelos treinadores e treinadoras. Os resultados encontrados sugeriram que nos momentos em que a equipe estava perdendo foram emitidos menos comentários positivos aos jogadores. Desse modo, percebe-se que apesar da literatura destacar a necessidade de promover um ambiente positivo para potencializar o desenvolvimento das crianças a longo prazo (SMITH; CUSHION, 2006), os treinadores e treinadoras observados no estudo valorizaram mais o resultado imediato da partida. Estudos mostram que as crianças não dão importância para vencer, mas sim os adultos (SIEGENTHALER; GONZALEZ, 1997), pois, por vezes, vencer significa manter o cargo de treinador, ou até mesmo, comprovar a realização de um bom trabalho (POTRAC; JONES; CUSHION, 2007). No entanto, deve-se estar atento às estratégias utilizadas para alcançar a vitória, uma vez que comportamentos negativos podem ser prejudiciais às crianças, podendo culminar num desgosto pelo esporte (CRANE; TEMPLE, 2015).

Neste sentido, pode-se perceber que o comportamento de comunicação dos treinadores foi pouco influenciado pelo gênero dos treinadores e da equipe, assim como, não foi adaptado à idade dos jogadores, nem ao momento da temporada. Em

contrapartida, os resultados demonstraram que o resultado momentâneo da partida é capaz de afetar a maneira como os treinadores e treinadoras se comunicam com as crianças durante a competição. Provavelmente, a maioria dos fatores intervenientes não apresentaram diferenças significativas porque os treinadores e treinadoras observados não tinham qualquer tipo de formação para atuarem em programas esportivos, sendo apenas voluntários que gostavam de esporte. Além disso, ao longo do tempo não foi realizado nenhum tipo de treinamento ou aperfeiçoamento para os treinadores voluntários. Sendo assim, as habilidades para atuar como treinador esportivo eram adquiridas apenas da vivência como atleta ou no próprio programa, sendo uma formação propensa a comportamentos tradicionais, irrefletidos e não intencionais.

6.7 Limitações

Os resultados da presente revisão sistemática apresentam algumas limitações importantes que devem ser destacadas. Primeiramente, os estudos utilizaram diferentes instrumentos para analisar a comunicação dos treinadores, o que pode ter prejudicado a interpretação dos achados, já que a classificação dos comportamentos varia entre os instrumentos. Outrossim, também deve-se levar em consideração as limitações inerentes à própria observação sistemática, como a reatividade dos participantes (ANGUERA ARGILAGA; HERNÁNDEZ MENDO, 2014) e a resistência dos treinadores em realizar esse tipo de estudo (MESQUITA; FARIAS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009), o que culmina em poucas observações (<3) e resultados que talvez não retratem a realidade (COPE; PARTINGTON; HARVEY, 2017).

6.8 Implicações práticas

Tendo em conta os resultados observados, recomenda-se que cada vez mais os treinadores de futebol sejam estimulados a romper com a prática baseada na

tradição e substituir pela prática baseada em evidência. Para isso, é fundamental que haja programas de formação de treinadores em todo o mundo, não apenas para contemplar os conhecimentos profissionais, essenciais para a atuação como treinador, mas, principalmente, para agregar conhecimentos interpessoais e intrapessoais. A capacidade de construir relações e gerir um grupo de pessoas (interpessoal) e refletir sobre a prática e ser autocrítico (intrapessoal) é fundamental para que o treinador de futebol consiga desempenhar com eficiência sua função e esteja em constante desenvolvimento. Portanto, os locais de trabalho, como os clubes, podem lançar mão de estratégias para estimular a formação de seus treinadores, por exemplo, através de ações que oportunizem a troca de experiência entre pares.

Acredita-se que os conteúdos debatidos na presente dissertação podem contribuir para o conhecimento dos treinadores de futebol quanto à comunicação com seus jogadores, favorecendo a realização de comportamentos mais adequados e ajustados às necessidades identificadas em cada contexto. No entanto, sugere-se o desenvolvimento de mais estudos sobre esta temática, em especial, pesquisas com amostras maiores, com participantes do sexo feminino e com mais observações de cada treinador. Além disso, recomenda-se a análise de outras variáveis que podem influenciar o comportamento do treinador, como o objetivo da sessão de treinamento e o resultado momentâneo da partida disputada. Por fim, seria de grande valia um estudo longitudinal onde fossem propostos diferentes tipos de atividades e de comunicações do treinador/treinadora a fim de acompanhar o impacto no desenvolvimento a longo prazo de jovens jogadores/jogadoras de futebol.

CONCLUSÃO

A partir dos estudos analisados na presente dissertação, percebe-se que o comportamento de comunicação dos treinadores tem sido influenciado sobretudo pelo contexto em que o mesmo está inserido e pelas características do treinador. Tanto no treinamento quanto na competição os treinadores apresentaram comportamentos altamente instrucionais e prescritivos, sendo motivados principalmente pela reprodução irrefletida da abordagem tradicional, onde o treinador é o centro do processo de ensino-aprendizagem. As situações de preleção, treinamento e competição exigiram determinados comportamentos diferentes dos treinadores, especialmente pelas características específicas de cada contexto, como o objetivo estratégico-psicológico da preleção, a liberdade de atuação durante os treinamentos e a pressão por resultado na competição. Apesar dos jogadores de diferentes idades e níveis competitivos apresentarem necessidades particulares de intervenção do treinador, os estudos apontaram que o principal fator que influenciou as divergências encontradas foi a característica do próprio treinador. Os estudos sugeriram que a formação universitária, a capacitação em futebol, a experiência, o modelo de ensino tático e o perfil de liderança liberal impactaram positivamente a comunicação dos treinadores. Em contrapartida, parece que a comunicação não é afetada pelo gênero dos treinadores e da equipe.

REFERÊNCIAS

- ALDER, D.; BROADBENT, D. P.; POOLTON, J. The combination of physical and mental load exacerbates the negative effect of each on the capability of skilled soccer players to anticipate action. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 9, p. 1030-1038, 2021.
- ANGUERA ARGILAGA, M. T.; HERNÁNDEZ MENDO, A. Metodología observacional y psicología del deporte: Estado de la cuestión. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 23, n. 1, p. 103-109, 2014.
- BATISTA, J.; GONCALVES, B.; SAMPAIO, J.; CASTRO, J. *et al.* The influence of coaches' instruction on technical actions, tactical behaviour, and external workload in football small-sided games. **Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine**, v. 8, n. 1, p. 29-36, 2019.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2017.
- BELINELI, L. F.; KANAMOTA, J. S. V.; DE SÁ AZEVEDO, A. M.; SILVESTRINI, A. L. R. *et al.* Comentários de um treinador de futebol em condições de treino e competição. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 14, n. 2, p. 36-47, 2012.
- BETTEGA, O. B.; MACHADO, J. C.; PASQUARELLI, B. N.; AQUINO, R. *et al.* Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista Inclusiones**, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.
- BOWMAN, M.; AYERS, K. M.; KING, J. C.; PAGE, L. J. The neuroscience of coaching. **The wiley-blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring**, p. 89-111, 2013.
- BRANDES, M.; ELVERS, S. Elite youth soccer players' physiological responses, time-motion characteristics, and game performance in 4 vs. 4 small-sided games: the influence of coach feedback. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 31, n. 10, p. 2652-2658, 2017.
- CLEMENTE, F.; SARMENTO, H. The effects of small-sided soccer games on technical actions and skills: A systematic review. **Human Movement**, v. 21, n. 3, p. 100-119, 2020.
- CLEMENTE, F. M.; AFONSO, J.; CASTILLO, D.; LOS ARCOS, A. *et al.* The effects of small-sided soccer games on tactical behavior and collective dynamics: A systematic review. **Chaos, Solitons & Fractals**, v. 134, p. 109710, 2020.
- COAKLEY, J. J.; PIKE, E. **Sport in society: Issues and controversies**. 10.ed. London: McGraw-Hill, 2009.

COPE, E.; PARTINGTON, M.; CUSHION, C. J.; HARVEY, S. An investigation of professional top-level youth football coaches' questioning practice. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 8, n. 4, p. 380-393, 2016.

COPE, E.; PARTINGTON, M.; HARVEY, S. A review of the use of a systematic observation method in coaching research between 1997 and 2016. **Journal Of Sports Sciences**, v. 35, n. 20, p. 2042-2050, 2017.

CRANE, J.; TEMPLE, V. A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 1, p. 114-131, 2015.

CUSHION, C.; FORD, P. R.; WILLIAMS, A. M. Coach behaviours and practice structures in youth soccer: implications for talent development. **Journal of Sports Sciences**, v. 30, n. 15, p. 1631-1641, 2012.

CUSHION, C.; HARVEY, S.; MUIR, B.; NELSON, L. Developing the Coach Analysis and Intervention System (CAIS): Establishing validity and reliability of a computerised systematic observation instrument. **Journal of Sports Sciences**, v. 30, n. 2, p. 201-216, 2012.

CUSHION, C. J.; JONES, R. L. A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sport Behavior**, v. 24, n. 4, p. 354-376, 2001.

CÔTÉ, J.; YOUNG, B. W.; NORTH, J.; DUFFY, P. Towards a definition of excellence in sport coaching. **International Journal of Coaching Science**, v. 1, n.1, p. 3-17, 2007.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAS, J.; SARMENTO, P.; RODRIGUES, J. Análise do comportamento do treinador de raguebi em competição, no início (cabine) e no intervalo (campo). **Ludens**, v. 14, n. 4, p. 43-46, 1994.

DOS SANTOS, F. J. L.; DE SEQUEIRA, P. J. R. M.; LOPES, H. M. A.; RODRIGUES, J. J. F. O comportamento de instrução dos treinadores de jovens de futebol em competição. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 9, n. 2, p. 451-470, 2014.

DOS SANTOS, F. J. L.; LOPES, H. M.; RODRIGUES, J. J. Relação entre a percepção dos treinadores de jovens futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 2016.

DOS SANTOS, F. J. L.; LOURO, H. G.; ESPADA, M.; FIGUEIREDO, T. *et al.* Relation of coaches' expectations with instruction and behavior of athletes. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 19, n. 3, p. 62-78, 2019.

- DOWNS, S. H.; BLACK, N. The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 52, n. 6, p. 377-384, 1998.
- DUHIGG, C. **O poder do hábito**: por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- DÍAZ-GARCÍA, J.; JOSÉ PULIDO, J.; CARLOS PONCE-BORDÓN, J.; CANOPRADO, C. *et al.* Coach encouragement during soccer practices can influence players' mental and physical loads. **Journal of Human Kinetics**, v. 79, n. 1, 2021.
- ERICKSON, K.; CÔTÉ, J. The intervention tone of coaches' behaviour: Development of the Assessment of Coaching Tone (ACT) observational coding system. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 10, n. 4, p. 699-716, 2015.
- ERNST, M.; GOWIN, J. L.; GAILLARD, C.; PHILIPS, R. T. *et al.* Sketching the power of machine learning to decrypt a neural systems model of behavior. **Brain sciences**, v. 9, n. 3, p. 67, 2019.
- FORD, P. R.; YATES, I.; WILLIAMS, A. M. An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 5, p. 483-495, 2010.
- GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998.
- GARGANTA, J. Ideias e competências para “pilotar” o jogo de Futebol. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- GARGANTA, J. Modelação táctica em jogos desportivos: a desejável cumplicidade entre pesquisa, treino e competição. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 1, p. 13, 2007.
- GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Movimento**, v. 5, n. 10, p. 40-50, 1999.
- GILBERT, W.; TRUDEL, P.; GAUMOND, S.; LAROCQUE, L. Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. **Sociology of Sport Online**, v. 2, n. 2, 1999.
- GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Analysis of coaching science research published from 1970–2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 388-399, 2004.

GOGTAY, N.; GIEDD, J. N.; LUSK, L.; HAYASHI, K. M. *et al.* Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 101, n. 21, p. 8174-8179, 2004.

GOUTTEBARGE, V.; BACKX, F. J. G.; AOKI, H.; KERKHOFFS, G. M. M. J. Symptoms of common mental disorders in professional football (soccer) across five European countries. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 14, n. 4, p. 811, 2015.

HORN, T. S.; LOX, C.; LABRADOR, F. The self-fulfilling prophecy theory: When coaches' expectations become reality. **Applied sport psychology: Personal growth to peak performance**. 6.ed. Nova Iorque: McGraw Hill, 1998.

HUITT, W.; HUMMEL, J. Piaget's theory of cognitive development. **Educational psychology interactive**, v. 3, n. 2, p. 1-5, 2003.

ICCE. **International sport coaching framework**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

JONES, R. L.; TURNER, P. Teaching coaches to coach holistically: Can problem-based learning (PBL) help? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 2, p. 181-202, 2006.

KAHAN, D. Coaching behavior: A review of the systematic observation research literature. **Applied Research in Coaching and Athletics Annual**, p. 17-58, 1999.

KIDMAN, L. **Athlete-centred coaching**: Developing inspired and inspiring people. Nova Zelândia: IPC Print Resources, 2005.

KUNRATH, C. A.; CARDOSO, F. D. S. L.; CALVO, T. G.; COSTA, I. T. D. Mental fatigue in soccer: a systematic review. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 26, p. 172-178, 2020.

LACY, A. C.; DARST, P. W. Evolution of a systematic observation system: The ASU coaching observation instrument. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 3, n. 3, p. 59-66, 1984.

LAGESTAD, P. A.; SÆTHER, S. A.; ULVIK, A. Differences in coaching feedback between coaches of junior elite soccer players and junior amateur soccer players. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 17, n. 3, p. 2049-2058, 2017.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". **The Journal of social psychology**, v. 10, n. 2, p. 269-299, 1939.

LIGHT, R. Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. **Journal of teaching in physical education**, v. 27, n. 1, p. 21-37, 2008.

LOMBARDO, B. J. The Coach in Action: A Descriptive Analysis. **Convention of the Eastern District Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance**, p. 1-18, 1983.

MACEDO, R. H.; SOUZA, S. R. D. Análise dos comentários dos treinadores durante competição infantil. **Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenções na área do esporte clinica, saúde e educação**. 1.ed. Londrina: EDUEL, 2009.

MACHADO, J. C.; BARREIRA, D.; GALATTI, L.; CHOW, J. Y. *et al.* Enhancing learning in the context of Street football: a case for Nonlinear Pedagogy. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176-189, 2019.

MARQUES, M.; NONOHAY, R.; KOLLER, S.; GAUER, G. *et al.* El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 15, n. 2, p. 47-54, 2015.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 351-373, 2014.

MESQUITA, I.; FARIAS, C.; OLIVEIRA, G.; PEREIRA, F. A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 1, p. 25-38, 2009.

MILISTETD, M.; TOZETTO, A. B.; CORTELA, C. C. **Coleção Cadernos do Treinador: Coaching Esportivo e Competências Profissionais**. 1.ed. Florianópolis: Ebook, 2021.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; DO NASCIMENTO, J. V. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MILLAR, S.-K.; OLDHAM, A. R. H.; DONOVAN, M. Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n. 4, p. 503-513, 2011.

MILLER, A. W. Systematic Observation Behavior Similarities of Various Youth Sports. **Physical Educator**, v. 49, n. 3, p. 136, 1992.

MÄÄTTÄ, S.; SÄISÄNEN, L.; KALLIONIEMI, E.; LAKKA, T. A. *et al.* Maturation changes the excitability and effective connectivity of the frontal lobe: a developmental TMS–EEG study. **Human Brain Mapping**, v. 40, n. 8, p. 2320-2335, 2019.

- NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P.; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 5, p. 513-531, 2014.
- NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.
- O'CONNOR, D.; LARKIN, P.; WILLIAMS, A. M. Observations of youth football training: How do coaches structure training sessions for player development? **Journal of Sports Sciences**, v. 36, n. 1, p. 39-47, 2018.
- O'CONNOR, D.; LARKIN, P.; WILLIAMS, A. M. What learning environments help improve decision-making? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 6, p. 647-660, 2017.
- PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n.71, p. 1-9, 2021.
- PARTINGTON, M.; CUSHION, C. An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 23, n. 3, p. 374-382, 2013.
- PARTINGTON, M.; CUSHION, C.; HARVEY, S. An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 32, n. 5, p. 403-414, 2014.
- PARTINGTON, M.; CUSHION, C. J. Performance during performance: Using Goffman to understand the behaviours of elite youth football coaches during games. **Sports Coaching Review**, v. 1, n. 2, p. 93-105, 2012.
- PIAGET, J. Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.
- PINA, R.; RODRIGUES, J. Análise da instrução do treinador em competição. **Estudo das tomadas de decisão em Voleibol**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-UTL, 1998.
- PLEBANEK, D. J.; SLOUTSKY, V. M. Costs of selective attention: When children notice what adults miss. **Psychological Science**, v. 28, n. 6, p. 723-732, 2017.
- POTRAC, P.; BREWER, C.; JONES, R.; ARMOUR, K. *et al.* Toward an holistic understanding of the coaching process. **Quest**, v. 52, n. 2, p. 186-199, 2000.
- POTRAC, P.; CASSIDY, T. The coach as a 'more capable other'. **The sports coach as educator**. Londres: Routledge, 2006.

POTRAC, P.; JONES, R.; ARMOUR, K. 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of an expert english soccer coach. **Sport, Education And Society**, v. 7, n. 2, p. 183-202, 2002.

POTRAC, P.; JONES, R.; CUSHION, C. Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. **Soccer & Society**, v. 8, n. 1, p. 33-49, 2007.

PREDOIU, R.; MITRACHE, G.; PREDOIU, A.; GRIGORE, V. *et al.* Ways of improving the verbal, nonverbal and paraverbal communication with athletes. **Physical Education, Sport and Kinetotherapy Journal**, v. 56, n. 2, p. 20-26, 2019.

RAMPININI, E.; IMPELLIZZERI, F. M.; CASTAGNA, C.; ABT, G. *et al.* Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. **Journal of Sports Sciences**, v. 25, n. 6, p. 659-666, 2007.

RASMUSSEN, L. J. T.; ØSTERGAARD, L. D. The creative soccer platform: New strategies for stimulating creativity in organized youth soccer practice. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 87, n. 7, p. 9-19, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz. Journal of Physical Education**, v. 15, n.3, p. 600-610, 2009.

RICE, S. M.; PURCELL, R.; DE SILVA, S.; MAWREN, D. *et al.* The mental health of elite athletes: a narrative systematic review. **Sports Medicine**, v. 46, n. 9, p. 1333-1353, 2016.

ROCA, A.; FORD, P. R. Decision-making practice during coaching sessions in elite youth football across European countries. **Science and Medicine in Football**, v. 4, n. 4, p. 263-268, 2020.

ROGERS, C. R. **Client-centered therapy: Its Current Practice, Implications and Theory**. London: Constable, 1951.

SANTOS, A. C.; RODRIGUES, J. D. J. F. Análise da instrução do treinador de futebol: Comparação entre a preleção de preparação e a competição. **Fitness & Performance Journal**, n. 2, p. 112-122, 2008.

SANTOS, F. J.; SARMENTO, H. M.; LOURO, H. G.; LOPES, H. M. *et al.* Detecção de T-patterns em treinadores de futebol em competição. **Motricidade**, v. 10, n. 4, p. 64-83, 2014.

SANTOS, F. J. L. D.; SEQUEIRA, P. J. R. M. D.; RODRIGUES, J. D. J. F. A comunicação dos treinadores de futebol de equipes infanto-juvenis amadores e profissionais durante a competição. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, n. 2, p. 262-672, 2012.

SARMENTO, H.; CLEMENTE, F. M.; ARAÚJO, D.; DAVIDS, K. *et al.* What performance analysts need to know about research trends in association football (2012–2016): A systematic review. **Sports Medicine**, v. 48, n. 4, p. 799-836, 2018.

SARMENTO, H.; CLEMENTE, F. M.; HARPER, L. D.; COSTA, I. T. D. *et al.* Small sided games in soccer—a systematic review. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, v. 18, n. 5, p. 693-749, 2018.

SARMENTO, P. **Pedagogia do Desporto**: instrumento de observação sistemática da Educação Física e Desporto. 2.ed. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1993.

SIEGENTHALER, K. L.; GONZALEZ, G. L. Youth sports as serious leisure: A critique. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 21, n. 3, p. 298-314, 1997.

SILVA, L. F. N.; PRADO, H. R. M.; SCAGLIA, A. J. Competências requeridas ao treinador de futebol: um olhar a partir dos jogadores de futebol. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 24-39, 2018.

SINCLAIR, G. Feedback analysis profile (FAP). **Analyzing physical education and sport instruction**. Champaign: Human Kinetics, 1989.

SMEETON, N. J.; WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J.; WARD, P. The relative effectiveness of various instructional approaches in developing anticipation skill. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 11, n. 2, p. 98, 2005.

SMITH, M.; CUSHION, C. J. An investigation of the in-game behaviours of professional top-level youth soccer coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 24, n. 4, p. 355-366, 2006.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; HUNT, E. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. **Research Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 401-407, 1977.

STONEBRIDGE, I.; CUSHION, C. An exploration of the relationship between educational background and the coaching behaviours and practice activities of professional youth soccer coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 6, p. 636-656, 2018.

TEQUES, P.; DUARTE, D.; VIANA, J. Coaches' emotional intelligence and reactive behaviors in soccer matches: Mediating effects of coach efficacy beliefs. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-10, 2019.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. What a coach can teach a teacher. **Psychology Today**, v. 9, n. 8, p. 75-78, 1976.

TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 207-219, 2018.

TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; DUARTE, T. *et al.* Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, p. 1-9, 2017.

VAN DUIJVENVOORDE, A. C. K.; ZANOLIE, K.; ROMBOOTS, S. A. R. B.; RAIJMAKERS, M. E. J. *et al.* Evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting feedback-based learning across development. **Journal of Neuroscience**, v. 28, n. 38, p. 9495-9503, 2008.

VICIANA, J.; MAYORGA-VEGA, D. Differences between tactical/technical models of coaching and experience on the instructions given by youth soccer coaches during competition. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 14, n. 1, p. 3-11, 2014.

VICIANA, J.; MAYORGA-VEGA, D. Influence of the pre-service training program on coaches' instructions delivered to youth soccer players. **International Journal of Sport Psychology**, v. 46, n. 1, p. 18-38, 2015.

VICIANA, J. R.; MAYORGA-VEGA, D.; RUÍZ, J. R.; VEGA, H. B. La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. **Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 29, p. 17-21, 2016.

WALTERS, S. R.; SCHLUTER, P. J.; OLDHAM, A. R. H.; THOMSON, R. W. *et al.* The sideline behaviour of coaches at children's team sports games. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, n. 2, p. 208-215, 2012.

WARRICK, D. D. Leadership styles and their consequences. **Journal of Experiential Learning and Simulation**, v. 3, n. 4, p. 155-172, 1981.

WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. **Journal of Sports Sciences**, v. 23, n. 6, p. 637-650, 2005.

WISE, R. A. Dopamine, learning and motivation. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 5, n. 6, p. 483-494, 2004.