



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA TARTALHA DO NASCIMENTO

**POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À
PEDAGOGIA DO ESPORTE: ASPECTOS
PSICOLÓGICOS, PILARES DA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE TREINADORES**

Campinas, 2022

FERNANDA TARTALHA DO NASCIMENTO

**POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À
PEDAGOGIA DO ESPORTE: ASPECTOS
PSICOLÓGICOS, PILARES DA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE TREINADORES**

Dissertação apresentado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Educação Física na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Teixeira Fernandes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA FERNANDA TARTALHA DO NASCIMENTO E ORIENTADA PELA PROF^a DR^a PAULA TEIXEIRA FERNANDES

Campinas, 2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

N17p Nascimento, Fernanda Tartalha do, 1989-
Possíveis contribuições da psicologia à pedagogia do esporte : aspectos psicológicos, pilares da educação e desenvolvimento de treinadores /
Fernanda Tartalha do Nascimento. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Paula Teixeira Fernandes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Psicologia do esporte. 2. Esportes - Estudo e ensino. 3. Atenção plena (Psicologia). I. Fernandes, Paula Teixeira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Possible contributions of psychology to sports pedagogy : psychological aspects, pillars of education and coaches development

Palavras-chave em inglês:

Sports psychology

Sports - Study and teaching

Mindfulness

Área de concentração: Biodinâmica do Movimento e Esporte

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Paula Teixeira Fernandes [Orientador]

Larissa Rafaela Galatti

Luciana Ferreira Angelo

Data de defesa: 09-06-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5166-1229>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0730404653898801>

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Teixeira Fernandes

Orientadora

Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti

Professora titular da banca

Profa. Dra. Luciana Ferreira Angelo

Professora titular da banca

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó, Nilma Ernesta Cortelazzi Tartalha, que, apaixonada por ensinar, me levou a ser apaixonada por aprender.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e professoras que tive (no contexto escolar ou esportivo) que me permitiram chegar até aqui.

A todos os(as) atletas, treinadores(as) e tantos outros(as) profissionais com quem trabalhei e aprendi tanto.

Aos amigos e amigas que me ajudaram nesse caminho, em especial à Stefanie, que sempre me deu coragem e incentivo para continuar.

Aos amigos e amigas do GEPEN por todo o apoio e capacidade de despertarem o melhor em mim.

Aos meus pais, minha irmã, meu cunhado e meu sobrinho que são minhas melhores e maiores conexões, meu lugar de amor e acolhimento.

“Muito em breve todos os nossos nomes serão esquecidos, mesmo por nossos descendentes. Não será importante quem disse o que ou quando. O que irá importar é se existem abordagens que fazem diferença na vida das pessoas para as quais a disciplina existe. Precisamos continuar a aprender o que funciona melhor e a desenvolver formas inovadoras que sejam úteis”.

(Hayes, Strosahl e Wilson, 2021)

RESUMO

O esporte é um dos maiores e mais representativos fenômenos socioculturais da contemporaneidade. A significativa valorização do esporte tem fortalecido as Ciências do Esporte fomentando estudos em áreas como a Pedagogia do Esporte e a Psicologia do Esporte. Baseada nas novas tendências em Pedagogia do Esporte, o ensino do esporte se afasta do tecnicismo e a resolução de problemas passa a ser uma habilidade importante. Por isso, a prática pedagógica passa a contemplar não apenas aspectos técnicos e táticos, mas também cognitivos, afetivos, comportamentais e sociais. Acreditamos que a Psicologia, enquanto campo de estudo das pessoas e seus comportamentos pode contribuir para essa prática pedagógica. Nesse sentido, temos como objetivo apresentar teoricamente uma abordagem da Psicologia, a Ciência Comportamental Contextual, e descrever aplicações práticas dessa teoria no esporte. Baseadas em diversas teorias que compõem a Ciência Comportamental Contextual (Terapia de Aceitação e Compromisso, Psicoterapia Analítico Funcional, Terapia Focada na Compaixão, Autocompaixão e *Mindfulness*) explicitamos habilidades que podem ser estimuladas nos atletas quando vistas como conteúdos de ensino, baseadas nos objetivos da educação de ‘aprender a ser’ e ‘aprender a se relacionar’, e que também podem ser desenvolvidas nos treinadores e professores ao olharmos para a necessidade de conhecimentos intrapessoais e interpessoais para seu desempenho profissional. As habilidades descritas são: valores e ação comprometida, aceitação e desfusão, atenção ao momento presente, não julgamento, tomada de perspectiva, humanidade compartilhada, bondade/autobondade, consciência de si/consciência do outro, vulnerabilidade/coragem, responsividade/acolhimento. Dessa forma auxiliamos o treinador e/ou professor no planejamento e execução de atividades que visem o desenvolvimento integral de seus atletas além do seu próprio desenvolvimento pessoal, condição fundamental para a inclusão de conteúdos socioeducativos na prática pedagógica de forma real.

Palavras-Chave: Psicologia do Esporte, Pedagogia do Esporte, *Mindfulness*, Compaixão.

ABSTRACT

Sport is one of the biggest and most representative contemporary sociocultural phenomena. The significant appreciation of sport has strengthened the Sport Sciences, fostering studies in areas such as Sport Pedagogy and Sport Psychology. Based on new trends in Sport Pedagogy, sport moves away from a technical learning and problem solving becomes an important skill. Therefore, the pedagogical practice starts to contemplate not only technical and tactical aspects, but also cognitive, affective, behavioral and social ones. We believe that Psychology, as a field of study of people and their behaviors, applied to the sports context can contribute to this pedagogical practice. In this sense, we aim to theoretically present an approach to Psychology, Contextual Behavioral Science, and describe practical applications of this theory within sport. Based on several theories that make up Contextual Behavioral Science (Acceptance and Commitment Therapy, Functional Analytical Psychotherapy, Therapy Focused on Compassion, Self-Compassion and Mindfulness) we explain skills that can be stimulated in athletes when seen as teaching content, based on the goals of education of 'learning to be' and 'learning to relate', and which can also be developed in coaches when looking at the need for intrapersonal and interpersonal knowledge for their professional performance. The skills described are: values and committed actions, acceptance and defusion, attention to the present moment, non-judgment, perspective taking, shared humanity, kindness/self-kindness, self-awareness/other-awareness, vulnerability /courage, responsiveness/welcoming. In this way, we help the coach and/or teacher in the planning and execution of activities aimed at the integral development of their athletes in addition to their own personal development, a fundamental condition for the inclusion of socio-educational content in the pedagogical practice in a real way.

Key words: Sports Psychology, Sports Pedagogy, Mindfulness, Compassion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACBS - Association for Contextual Behavior Science

ACL - Awareness, Courage and Love

ACT - Acceptance and Commitment Therapy

CFT - Compassion-Focused Therapy

FAP - Functional Analytic Psychotherapy

MBSR - Mindfulness-Based Stress Reduction Program

NCAA - National Collegiate Athletic Association

RFT – Relational Frame Theory

THP – Treinamento de Habilidades Psicológicas

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	12
2. Introdução.....	17
3. Objetivos.....	26
4. Métodos	27
5. Resultados.....	29
5.1 Base Teórica	30
5.1.1 A Ciência Comportamental Contextual	30
5.1.2 Teoria das Molduras Relacionais (<i>Relational Frame Theory - RFT</i>) ...	34
5.1.3 Como levar essa teoria para a prática?	37
5.2 ‘Aprender a ser’ e competências intrapessoais	43
5.2.1 Terapia de Aceitação e Compromisso (<i>Acceptance and Commitment Therapy - ACT</i>) e a Flexibilidade Psicológica	43
5.2.2 <i>Mindfulness</i>	48
5.2.3 Flexibilidade Psicológica e <i>Mindfulness</i> como conteúdos de ensino....	51
5.2.4 Flexibilidade Psicológica e <i>Mindfulness</i> como competências intrapessoais dos treinadores	56
5.3 ‘Aprender a se relacionar’ e competências interpessoais.....	60
5.3.1 Psicoterapia Analítica Funcional (<i>Functional Analytic Psychotherapy - FAP</i>) e Conexão Social.....	60
5.3.2 Terapia Focada na Compaixão (<i>Compassion Focused Therapy - CFT</i>) e Autocompaixão.....	64
5.3.3 Conexão Social e Compaixão como conteúdos de ensino.....	68
5.3.4 Conexão Social e Compaixão como competências interpessoais dos treinadores.....	72
6. Considerações Finais.....	76
7. Referências Bibliográficas.....	78
8. Anexos.....	85

APRESENTAÇÃO

Essa dissertação se estruturou, depois de muitas reviravoltas, a partir dos três aspectos mais importantes/determinantes da minha vida: Pedagogia, Psicologia e Esporte. Quando comecei essa caminhada do Mestrado não tinha ideia de que chegaria até aqui, mas olhando para trás, faz todo sentido. E isso só foi possível porque tive uma orientadora e muitas outras pessoas que ao longo do caminho me incentivaram a seguir o que realmente fazia sentido pra mim. E encontrar nosso sentido nunca é um caminho claro e linear. Portanto peço licença para uma breve linha do tempo da minha vida, que talvez também te ajude a dar mais sentido pra esse trabalho.

Começo aqui falando sobre minha vó, professora e diretora de escola, que me ensinou a paixão pelo estudo. Ela era apaixonada em alfabetizar crianças e em casa fez isso comigo (mesmo que eu fosse a escola no período contrário). Passávamos muito tempo estudando juntas e isso sempre foi o maior prazer pra mim. Comecei ali a aprender - ainda sem saber - a importância do professor e sua abordagem.

Depois tive a sorte de ter pais que escolheram me colocar em uma escola chamada 'Paulo Freire'. Lá estudei da 1ª série do ensino fundamental ao terceiro colegial. Vivenciei uma metodologia 'diferente', sem saber. Sempre me senti livre, com voz, ativa no meu processo de aprendizagem, sentindo prazer por estar lá. Só mais velha fui perceber que esse não era o 'normal' para todo mundo que ia a escola e só na faculdade fui entender realmente a dimensão do que vivi. Mas, ainda criança vi, ao longo dos anos, meus amigos saindo da escola porque os pais escolhiam escolas que ensinavam 'melhor' (o que significava mais conteúdo, mais lição de casa, mais provas, etc.). Nos anos finais principalmente, com a pressão do vestibular, as saídas eram cada vez mais frequentes, sendo que no meu último ano minha sala tinha 11 alunos. Mesmo com todas as dúvidas de alguns pais em relação à falta de conteúdo, praticamente todos nós passamos no vestibular e entramos na faculdade. Eu fui fazer Psicologia na Unesp-Bauru.

Estranhamente, ao mesmo tempo que vivenciava na prática uma pedagogia que me valorizava nas outras disciplinas, na Educação Física não era assim. Eu sempre gostei muito de práticas esportivas, mas nas aulas de Educação Física os meninos tinham mais tempo pra jogar. E, em geral, jogavam futebol. Em muitas ocasiões, a aula era só jogar. Lembro de ter muitas discussões com o professor da época pedindo mais tempo para nós, meninas. Ele me escutava, conversava, mas nunca ofereceu a possibilidade de conhecer

diferentes práticas ou de explorar nossas possibilidades corporais. Eu não tinha clareza disso na época, mas era capaz de ver que alguma coisa estava errada. Infelizmente, minha atitude de ‘reclamar’ não expressou as faltas que tínhamos ou mudou sua abordagem.

Em paralelo a isso fui treinar vôlei no time da prefeitura. Um ambiente de competição, totalmente diferente. Se na Educação Física sentia um descaso pelo que eu fazia, no treino era uma pressão enorme. Lembro de muita exaustão física, muito medo e insegurança. Eu não era boa em jogar vôlei, mas eu amava. Ali, isso não tinha nenhuma importância. Tudo ali parecia uma lembrança constante de que eu não era boa o suficiente, apesar de me dedicar muito. Eu não tinha voz, não era convidada a participar ativamente do processo, não sentia prazer. Ali, de novo sem saber, vivenciei a importância do professor e sua abordagem. Depois de anos de bastante sofrimento, um dia decidi que não aguentava mais e sai. Fui ‘treinar’ em outros lugares com menos exigência e focar em estudar para o vestibular. O que me trouxe de volta o prazer de praticar o esporte que eu amo.

Em meio a tudo isso comecei ainda com 13 ou 14 anos a fazer terapia por dificuldades emocionais. Gostei muito e decidi que seria minha profissão. Na faculdade, aprendi formalmente nas aulas muito sobre Psicologia. E ali também me senti sempre tendo voz e participando ativamente. Mas não existe como formar alguém em Psicologia sem se preocupar em formar como pessoa. Tantas discussões e inquietações sobre a vida e a humanidade foram muito mais profundas do que uma ‘simples formação profissional’ (e talvez isso nem exista). Muitas aulas experienciais, muitas conversas, muitas transformações. Tive que descobrir, conhecer e entender muita coisa sobre mim para conseguir ter a capacidade de entender e poder, então, contribuir com o desenvolvimento de outras pessoas. De novo, resalto os professores incríveis com uma abordagem maravilhosa que tornou isso possível. Ali, na faculdade, também pude (re)encontrar e (re)construir, em uma mistura de ambientes e interações formais e informais, quem eu era como jogadora.

Joguei durante os 5 anos da faculdade. Cheguei ali em meu primeiro ano falando que era levantadora - a posição que sempre treinei e fiz a exaustão repetição de gestos técnicos. Claramente o toque era meu melhor fundamento. Mas a imprevisibilidade do esporte universitário me fez jogar em todas as posições e me fez descobrir que meu melhor lugar era como ponteira. E meu pior fundamento era o ataque. Nunca, em minha formação, fiz repetições de ataque. Naquele contexto universitário também não fazia.

Aprendi com poucos exercícios específicos e muitos jogos. Aprendi no contexto. De novo, sem entender, vivi na prática a diferença que métodos de ensino podem fazer.

Aprendi a passar, a atacar, a falar durante o jogo, a observar o outro time, a sacar estrategicamente. Porque jogava muito. Sem repetição, sem paredão, sem críticas, sem medo. Minha postura na quadra quando tinha que jogar de levantadora era diferente. Meu emocional também. Sentia muito medo de errar, não lia tão bem o jogo, me sentia travada - foi como eu aprendi. Como ponteira, eu estava solta, jogava sorrindo como a maioria das pessoas costumava me falar. E me saía muito melhor. Aprendi (sem entender tudo na época) que habilidade técnica, tática, cognitiva, emocional e social andam juntas. E dependem muito do contexto.

Ainda no último ano da faculdade, fiz um aprimoramento em Psicologia do Esporte e um estágio na área e tive a certeza de que era isso mesmo que eu queria. Fiz também estágio em Psicologia escolar e foi apaixonante. Ainda assim, o esporte falou mais alto. Depois de terminar minha graduação em Psicologia, fui me especializar nessa área. Mais dois anos de muito aprendizado. Na teoria existem quatro campos de atuação possíveis pra Psicologia do Esporte: alto rendimento, projetos sociais, iniciação esportiva e reabilitação. Na prática todos os psicólogos que eu conhecia estavam no alto rendimento - acredito que seja o setor onde realmente mais trabalhamos - e eu queria ir pra lá. Iniciei na clínica atendendo atletas e desde sempre vi que não era possível 'Psicologia do Esporte' (ensinar estratégias de concentração, motivação, etc.) sem 'Psicologia clínica' (autoconhecimento, história de vida, rede de apoio, etc.). Aprendi que por atrás dos atletas que vemos na TV, existem as mesmas questões humanas de todos nós. Muitas vezes, eles são cobrados a viver como se esse lado humano não existisse. Vi nas sessões como eles precisavam desse espaço pra serem humanos muito mais do que das técnicas que eu podia ensinar.

Em meio a esse início de vida profissional resolvi ir fazer Educação Física. Prestei o vestibular da Unicamp sem grandes pretensões e passei. Muitos questionamentos sobre essa escolha. Eu não queria ser professora de Educação Física, mas tinha certeza de que muitos conhecimentos dali me seriam úteis. E eu nem sabia o quanto. Mas eu tinha uma inquietação que achava que a faculdade podia me ajudar a responder. Porque a Psicologia e a Educação Física (ou as ciências do esporte) estavam tão distantes? Na minha cabeça (e na minha vida) era tudo tão conectado. Eu via esporte em tudo da Psicologia. Eu via Psicologia em todas as aulas de Educação Física. Eu sei que existem muitas conexões, que só crescem nos últimos anos, mas, mesmo assim, existem muitas conversas entre as áreas que ainda estamos perdendo.

Depois de três anos de faculdade tive que encerrar pela impossibilidade de conciliar os estudos com a maior oportunidade profissional da minha vida. Fui trabalhar no Esporte Clube Pinheiros. Lá era responsável pelas equipes de Saltos Ornamentais, Polo Aquático, Levantamento de Peso, Voleibol e Basquete. Centenas de atletas e muitos treinadores, assistentes, fisioterapeutas, preparadores físicos, nutricionistas, médicos, analistas, diretores e gerentes de esportes. Lá, de novo, a distância da Psicologia apareceu. E meu esforço foi aproximar. Muitas perguntas de treinadores e outros profissionais que eram respondidas a partir de conhecimentos ‘simples’ da Psicologia. Muitas questões de atletas que eram resolvidas com um ‘simples’ espaço para que eles fossem escutados ou uma ‘simples psicoeducação’. Era isso que eu mais fazia: ensinar sobre o que são nossas ‘habilidades psicológicas’. Educar sobre como funcionam nossas emoções, pensamentos e comportamentos. Educar sobre como se conhecer em cada um desses aspectos. Educar sobre como regular de forma mais adequada cada um desses elementos. Descobri ali que em um lugar onde a última tecnologia da análise de desempenho ou preparação física estava sendo usada muitas vezes faltava o básico em tecnologia humana - por simples falta de conhecimento e investimento nisso.

Descobri também que o impacto maior do meu trabalho vinha quando conseguia ter vínculo bom com os treinadores e quando eles me traziam as questões a serem melhoradas no time para pensarmos juntos em estratégias - que aliavam o meu conhecimento sobre as variáveis psicológicas e comportamentais dos atletas com a sua visão técnica e tática. Eu não conseguia fazer bem meu trabalho sem a visão deles e acredito que minha visão também contribuía com o trabalho deles. E tínhamos trabalhos separados (eu tinha minhas sessões de grupos e individuais) e eles o deles (os treinos em si), mas ao mesmo tempo os trabalhos se misturavam, eles abordavam algo em uma perspectiva que eu tinha sugerido ou eu direcionava pra um comportamento que eles julgavam importante. Os limites entre técnico e tático x emocional, cognitivo e comportamental eram muito borrados, porque na verdade eles nem existem. Um atleta jogando é tudo isso junto.

Vivi na prática a época de maior aprendizado enquanto profissional, mas sentia muita falta de estudar. Decidi falar com a Paula sobre a possibilidade de um Mestrado. Ela me abriu as portas. Eu não tinha ideia de como conseguiria conciliar, mas sabia que queria. A princípio a ideia era pesquisar no ambiente do Pinheiros que poderia oferecer muitos dados ricos. Mas no fim de 2019, houve uma mudança estrutural lá e nós, psicólogas, fomos demitidas. Primeira mudança de planos. Agora teria que encontrar outros participantes, mas mantivemos a ideia: estudar uma intervenção de *Mindfulness* em

equipes esportivas. Os esportes coletivos e a conexão entre as pessoas ali sempre me inquietaram muito e, ao estudar o *Mindfulness Funcional*, descobri uma ferramenta que contribui para gerar essa conexão. Queria investigar se isso poderia unir equipes e se reverter em melhor desempenho (o que eu acredito que vi acontecer na prática).

Então veio a segunda mudança: pandemia. Não daria mais para fazer intervenção prática, para colocar pessoas em contato. Esperamos 2020 e acreditamos que em 2021 conseguiríamos fazer, mas decidimos que ainda seria muita exposição. Nesse meio tempo, fiz duas matérias de Pedagogia do Esporte para terminar as matérias obrigatórias do Mestrado. A cada aula eu via mais e mais da psicologia ali. E então, na última disciplina, a professora Larissa Galatti me sugeriu escrever um ensaio sobre as habilidades socioemocionais e o referencial socioeducativo da Pedagogia do Esporte. Ao mesmo tempo que gostei muito de escrever fiquei com a sensação de que faltava algo e podia contribuir muito mais. Decidi me dedicar a isso e transformar minha dissertação nessa discussão: como o conhecimento da Psicologia e as competências estudadas por ela (emocionais, sociais, cognitivas, comportamentais) podem contribuir com o ensino do esporte? São inquietações de uma vida toda.

Senti na pele a importância de tudo isso: métodos de ensino centrados no aluno, valorização da subjetividade e humanidade de todos nós, complexidade do esporte, importância do contexto e das relações, formação de professores preparados para lidar com tudo isso - e também as dores de quando tudo isso não está lá. Na minha prática não parece tão difícil levar tudo isso em consideração. Mas aqui, teoricamente, ainda parece um desafio fazer todos esses saberes conversarem e construírem um caminho para que possamos planejar o ensino e o treinamento esportivo de forma a incluir as emoções, os pensamentos e os comportamentos dos alunos/atletas de forma que isso os beneficie como seres humanos e os façam jogar melhor. As diversas subjetividades e humanidades estão ali o tempo todo. Talvez possamos iluminar tudo isso e trazer para a superfície tudo aquilo que muitas vezes não lidamos porque não sabemos como encarar. O esporte só tem a ganhar.

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos maiores e mais representativos fenômenos socioculturais da contemporaneidade, com número crescente de praticantes e modalidades, tendo as questões sociais e culturais intrincadas em todas suas manifestações (GALATTI, PAES, DARIDO, 2010; PAES, BALBINO, 2014; REVERDITO, SCAGLIA, PAES, 2013).

A construção desse fenômeno como o experimentamos hoje é social e se “insere no espaço de tensão entre os valores, princípios e hábitos que configuram os códigos culturais de uma comunidade humana” (GAYA, GAYA, 2013, p. 54).

Embora nossa proposta não seja nos aprofundarmos aqui no fenômeno esporte e sua construção, vemos como importante contextualizarmos a discussão futura nesses termos da dimensão que esse fenômeno alcança atualmente e em sua construção cultural e social. Em outras palavras, enfatizamos a ideia de que o esporte não é algo com características inatas, e sim, construídas – o que nos leva ao questionamento de como queremos, afinal, construí-lo.

Como apontado por Galatti et al. (2008), a significativa valorização do esporte, em especial da segunda metade do século passado em diante, tem fortalecido as Ciências do Esporte, sendo a Pedagogia do Esporte uma dessas áreas de estudo em crescimento. A Pedagogia do Esporte busca:

“organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos adequados para processos de ensino, especialização e treinamento de diversas modalidades esportivas, nos mais variados contextos onde essa prática se mostra possível” (GALATTI et al., 2008, p. 405).

Além da Pedagogia, conhecimentos de outras áreas afins passaram a estar cada vez mais presentes no estudo do Esporte, constituindo diferentes Ciências do Esporte, entre elas a Psicologia, dando origem à Psicologia do Esporte

Dentro da área da Psicologia do Esporte muitos autores se debruçam sobre o estudo das habilidades psicológicas que são necessárias no contexto esportivo tornando o THP – Treinamento de Habilidades Psicológicas o principal foco de intervenção do psicólogo nesse contexto. Abaixo a Tabela 1 mostra as habilidades psicológicas ressaltadas por diferentes autores da área:

Tabela 1: Habilidades Psicológicas necessárias para o desempenho esportivo

Martin (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Confiança • Nível ideal de prontidão/Ativação
Weinberg e Gould (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção • Ativação • Confiança • Motivação
Strack, Linden e Wilson (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança • Atenção • Nível adequado de ansiedade • Preocupação em relação aos pensamentos e comportamentos relevantes • Habilidade de parar pensamentos irrelevantes • Reagir positivamente às experiências negativas
Hagan, Pollmann e Schack (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Autoconfiança • Pensamentos positivos e direcionados à tarefa • Uso da imaginação para visualizar o sucesso • Baixo nível de ansiedade

Percebemos, portanto, que o contexto esportivo necessita de habilidades cognitivas (atenção, concentração e gerenciamento dos pensamentos e imagens mentais), habilidades emocionais (motivação, confiança, gerenciamento do nível de ansiedade e ativação) e gerenciamento sobre o próprio comportamento. Nesse sentido desenvolver essas habilidades dentro do processo de ensino e treinamento esportivo parece de grande relevância.

Segundo Weinberg e Gould (2011) a Psicologia do Esporte é caracterizada pelo estudo das pessoas e de seus comportamentos no contexto esportivo. Assim, entendemos a possibilidade de conexão com a Pedagogia do Esporte, uma vez que o entendimento sobre pessoas e seus comportamentos permeia o estudo de práticas pedagógicas no esporte. Ressaltamos que os saberes da Psicologia em geral, que versem e contribuam para o melhor entendimento das pessoas, devem ser aplicados também a esse contexto e esse é um exercício contido nesse trabalho.

Acreditamos também que a discussão das interrelações possíveis entre os saberes da Psicologia e da Pedagogia do Esporte pode contribuir para uma intervenção no

contexto esportivo que valorize a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, temas muito necessários, como apontado por Reverdito, Scaglia e Paes (2013).

Temos, portanto, as seguintes ideias: 1. um fenômeno - o esporte - que assume dimensões cada vez maiores em nossa sociedade e que se apresenta por meio de práticas em contextos diversos; 2. uma ciência - a Pedagogia do Esporte - que busca estudar o processo de ensino-aprendizagem dessa prática; 3. uma outra ciência - a Psicologia do Esporte - que busca estudar as pessoas e seus comportamentos.

Vale ressaltar que ao falarmos em esporte e educação trazemos a ideia de Paes (2001) e Santana (2005) de que essas instâncias são indissociáveis, ou seja, em qualquer ambiente, seja na aula de Educação Física ou no treinamento esportivo, os profissionais - professores ou treinadores - exercem um papel de educador, de alguém que ensina, que transmite conhecimento, e devem dar atenção ao aspecto pedagógico de sua atuação.

Dessa maneira, temos como ponto de partida para essa discussão o olhar para a prática educativa. Segundo Zabala (1998), o que dá sentido à intervenção pedagógica, o seu ponto de partida, é seu propósito e suas intenções educacionais. Falar sobre as habilidades e as capacidades que se pretende desenvolver a partir de um processo de ensino/aprendizagem, é também um modo de falar sobre as finalidades que enxergamos nesse processo educativo (ZABALA, 1998).

Como trazido por Machado, Galatti e Paes (2015), o trabalho com o esporte deve partir de objetivos educacionais e ser organizado e sistematizado, lembrando sempre que diferentes intenções direcionam diferentes práticas. Assim, defendemos o ensino do esporte entendido como uma prática que visa o pleno desenvolvimento dos indivíduos que dele participam, baseado em uma concepção de educação como apresentada por Delors (2003):

“Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS, 2003, p. 90).

Ao enxergar a educação dentro dessa perspectiva ampla, o ensino do esporte também se amplia e passa a incluir objetivos voltados aos sujeitos e seu desenvolvimento

total, dando forma a um novo conjunto teórico, que Scaglia (2014) denomina como novas tendências em Pedagogia do Esporte. Essas novas tendências são compostas de quatro correntes, que apresentam suas particularidades, mas se unem em oposição à Pedagogia do Esporte tradicional e tecnicista, trazendo mudança paradigmática que coloca o ensino do esporte sob a ótica da complexidade, instabilidade e intersubjetividade (GALATTI et al., 2014; SCAGLIA, 2014).

De acordo com a sistematização de Reverdito, Scaglia e Paes (2009), cada uma dessas correntes da Pedagogia do Esporte foi desenvolvida por um grupo de autores e tem características próprias. A primeira delas, vinda dos estudos de Paes e Balbino, baseia-se no pensamento sistêmico e na teoria das inteligências múltiplas e busca a formação esportiva reflexiva e consciente, baseada no uso do jogo possível. A segunda, que vem dos estudos de Freire e Scaglia, é fundamentada em abordagens interacionistas, pautada em princípios pedagógicos, na subjetividade e na cultura do indivíduo que joga, buscando desenvolver compreensão do jogo, autonomia e criticidade. A terceira corrente, construída pelos estudos de Graça e Garganta, propõe a prática pedagógica baseada na natureza aberta das habilidades e especificidades das equipes como um microssistema social. Por último, a quarta corrente une as obras de Kröger e Roth, que olha para o desenvolvimento de uma cultura de jogar universal a todos os esportes, e de Greco e Benda, que propõe a iniciação esportiva universal (REVERDITO, SCAGLIA, PAES, 2009).

Rodrigues, Darido e Paes (2013) trazem uma interessante discussão sobre essas correntes na Pedagogia do Esporte e apontam para convergências dessas propostas no referencial técnico-tático principalmente em relação à: 1. ensino da técnica subordinada a tática; 2. ensino a partir de elementos que permitam ao aluno a compreensão da lógica do jogo; 3. uso do jogo como recurso pedagógico fundamental.

Nesse sentido, a proposta pedagógica aliada às novas tendências em Pedagogia do Esporte se opõe a saturar o aluno de conhecimentos técnicos, sem levá-lo a reflexão sobre o que faz. Isso seria, como apontado por Scaglia (2014), o correspondente ao ensino bancário (termo cunhado por Paulo Freire) aplicado ao esporte. O autor diz ainda que o ensino apenas técnico limita o aluno a reproduzir o esporte (e a sociedade), sem a possibilidade de ressignificá-lo e reconfigurá-lo no futuro (SCAGLIA, 2014).

O afastamento do ensino tecnicista implica na nova forma de ensinar esporte que inclui colocar o indivíduo em uma situação desconhecida para que ele possa enfrentá-la e, assim, aprender a superar seus limites. A resolução de problemas passa a ser habilidade

importante no processo de aprendizagem. Para isso, o indivíduo precisa utilizar suas diferentes inteligências, tornando a prática pedagógica um ambiente que contempla, não apenas aspectos técnicos e táticos, mas também sociais, afetivos, entre outros (PAES, BALBINO, 2014). O objetivo passa a ser, portanto, atender de maneira integral o sujeito que joga, olhando para sua formação para além dos aspectos motores, incluindo também seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, buscando desenvolver sua habilidade de resolver problemas em diversos ambientes (MACHADO, GALATTI e PAES, 2012; REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2009).

Galatti, Paes e Darido (2010) reiteram a necessidade de olharmos para além da possibilidade de desenvolvimento motor presente na prática esportiva, reforçando os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social também presentes nesse ambiente. A soma dessas outras dimensões acontece principalmente a partir do referencial socioeducativo que contempla (GALATTI, PAES, DARIDO, 2010, p. 755):

- Promoção da discussão de princípios, valores e modos de comportamento.
- Promoção da participação, inclusão, diversificação, coeducação e autonomia.
- Proposição da troca de papéis (colocar-se no lugar do outro).
- Construção de ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais (coletivas).
- Estabelecimento de relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.

Rodrigues, Darido e Paes (2013) afirmam, porém, que, apesar de existir a preocupação da formação integral, que contempla conteúdos socioeducativos, ainda não se reflete na indicação clara sobre como realizar o desenvolvimento desse referencial dentro do processo de ensino. Segundo os autores:

“(...) a área da pedagogia do esporte tem privilegiado os estudos a partir do referencial técnico-tático, deixando em segundo plano o referencial sócio-educativo. Entretanto, com o cuidado de não construir uma dicotomia entre as contribuições desses referenciais, é preciso deixar claro que em muitas propostas da pedagogia há referências explícitas no que diz respeito à formação do cidadão e/ ou à formação integral dos praticantes de esporte, contudo identifica-se na maioria das obras alusão ao que deve ser ensinado, sem que haja preocupação de indicar estratégias metodológicas para o desenvolvimento desse referencial” (RODRIGUES, DARIDO, PAES, 2013, p. 333).

Ginciene e Matthiesen (2018) e Berger, Ginciene e Leonardi (2020) corroboram com essa visão ao observarem que os conteúdos atitudinais e socioeducativos, apesar de aparecem como objetivo de ensino, nem sempre são planejados e aplicados de forma sistematizada durante as aulas de Educação Física.

Vale aqui ressaltar a importância da intencionalidade do processo pedagógico, ou seja, é preciso que se saiba o que se quer ensinar e é preciso que essa intencionalidade seja refletida na prática, sabendo também como e quando ensinar, além de compreender o processo de quem aprende (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2013).

Fica claro, portanto, que apesar do consenso sobre a necessidade do ensino de conteúdos socioeducativos na prática pedagógica no esporte, ainda é necessário aprimorar a sistematização desses conteúdos e a clareza sobre como ensiná-los e sobre como os indivíduos os apreendem.

É interessante notar que as próprias denominações relacionadas ao referencial socioeducativo divergem entre os autores, o que, possivelmente, interfere na capacidade de sistematizar e organizar o trabalho pedagógico a partir desse referencial. Ao fazer esse exercício de sistematizar o que é dito em relação ao referencial socioeducativo Rodrigues, Darido e Paes (2013) trazem as seguintes terminologias: 1. lógica interna e externa do jogo (GONZÁLEZ, 2006); 2. conteúdos atitudinais e conceituais (BARROSO; DARIDO, 2009) e 3. inteligências múltiplas (BALBINO; PAES, 2005).

Pensar em conteúdos atitudinais e conceituais, como trazido por Barroso e Darido (2009), nos remete novamente a uma discussão da Pedagogia, levantada por Zabala (1998). O autor enfatiza que para que aconteça a formação integral dos alunos, o conceito de conteúdos de aprendizagem deve ser abrangente, incluindo todos que promovam “o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relacionamento interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30). Nesse sentido, os conteúdos seriam de ordem conceitual, ‘o que se deve saber?’, procedimental, ‘o que se deve saber fazer?’ e atitudinal ‘como se deve ser?’ (ZABALA, 1998).

Ao olharmos para prática esportiva valorizando os três conteúdos, vemos que ao se ensinar esporte, além de ensinar o movimento esportivo em si, é necessário também ensinar o indivíduo a analisar por que está realizando determinado movimento, além de possibilitar as possíveis relações com seus valores e suas atitudes (BARROSO, DARIDO, 2009).

Barroso e Darido (2009) ainda investigam a dimensão conceitual e atitudinal na obra de diversos autores da Pedagogia do Esporte¹ e observam que, em relação aos conteúdos atitudinais, existe consenso sobre o que deve ser abordado, a saber: autonomia, participação, socialização, coeducação, respeito, cooperação, emancipação, igualdade e convivência. Porém, falta ainda clareza sobre como esses conteúdos devem ser desenvolvidos na prática. Já em relação aos conteúdos conceituais, os autores perceberam ausência tanto da identificação dos temas a serem trabalhados, quanto da apresentação de propostas (BARROSO, DARIDO, 2009).

Uma outra forma de pensar nas divisões de conteúdos seria a partir da proposta dos quatro pilares da educação trazidos por Delors (2003). Segundo o autor, a educação, para cumprir seu propósito, deve se organizar em torno de quatro aprendizagens que são fundamentais ao longo da vida:

- Aprender a conhecer: essa aprendizagem tem relação com levar o indivíduo a ter domínio dos instrumentos do conhecimento e que, dessa forma, possa compreender o mundo a sua volta e, também, desenvolver o prazer por conhecer e descobrir. Esse conhecimento pode ser descrito como ‘aprender a aprender’ e se utiliza de habilidades como atenção, memória e pensamento.
- Aprender a fazer: essa aprendizagem está relacionada à colocar em prática os conhecimentos, geralmente em relação à formação profissional.
- Aprender a se relacionar: essa aprendizagem envolve dois pontos importantes: a descoberta do outro e a capacidade de participar de projetos em comum. O primeiro ponto inclui a tomada de consciência em relação a semelhanças e interdependências entre os indivíduos além da possibilidade do autoconhecimento a partir das interações sociais que, em seguida, possibilitará o desenvolvimento da empatia. O segundo ponto - que parece depender do primeiro - inclui a possibilidade de construir objetivos comuns e aprendizagem em relação ao esforço comum e trabalho conjunto.
- Aprender a ser: esse nível de aprendizagem visa contribuir para que o indivíduo explore com liberdade seus pensamentos, sentimentos e imaginações e se torne consciente e autônomo, capaz de tomar decisões sobre a própria vida em circunstâncias diversas. Proporcionar cenários de experimentação e descoberta,

¹ Freire (2003), Mesquita (2006), Greco e Benda (2006), Santana (2005), Freire e Scaglia (2003), Paes (2002), Galatti (2006), Galvão, Rodrigues e Silva (2005).

bem como valorizar a criatividade e expressão são pontos importantes aqui, sendo este pilar uma sustentação da educação como uma ‘viagem interior’ – e não apenas na direção do que é externo ao sujeito.

O autor ainda ressalta como essas vias do conhecimento são indissociáveis, mas a separação didática nos permite o aprofundamento em cada um desses pilares (assim como acontece com três referenciais da Pedagogia do Esporte: técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural) (DELORS, 2003).

Ao olharmos para os conteúdos do referencial socioeducativo, vemos a valorização de se ensinar aos indivíduos conteúdos relacionados ao ‘aprender a ser e a se relacionar’ aliado ao ensino do jogo em si, o ‘aprender a fazer’ - mais relacionado ao referencial técnico-tático. Em especial, o olhar para o ensino de conteúdos que visem o ‘aprender a ser’ traz para o contexto de ensino do esporte aquilo que nos torna humanos: nossos sentimentos, pensamentos e emoções. Porém ocorre, em alguns casos, um desequilíbrio pedagógico entre conteúdos que privilegiam o lado racional em relação ao lado sensível, quando se educa mais para a realização de metas de treinamento e menos para a autonomia e o conhecimento de si (MACHADO, GALATTI, PAES, 2015; RODRIGUES, DARIDO, PAES, 2013; SANTANA, 2005).

Esse mesmo desequilíbrio - privilégio de conteúdos racionais em detrimento dos sensíveis - também parece ocorrer na formação dos treinadores/professores e, se queremos que os conteúdos socioeducativos estejam presentes nas habilidades desenvolvidas no contexto esportivo, isso passa necessariamente por permitir que os professores/treinadores tenham acesso a formações e informações que tornem isso possível.

A valorização dos conteúdos para além dos elementos técnicos e táticos necessita de um modelo que olhe para o papel do treinador/professor com essa abrangência. Encontramos isso no modelo de Coté e Gilbert (2009), que define a eficácia do trabalho do treinador como “*a aplicação consistente e integrada dos conhecimentos profissionais, intrapessoais e interpessoais para melhorar a competência, a confiança, a conexão e o caráter dos atletas em um contexto específico*” (COTÉ, GILBERT, 2009, p. 316).

Os autores ressaltam, em seu modelo, que o desenvolvimento de competências pessoais dos atletas - confiança, conexão social, respeito, integridade, empatia e responsabilidade - é objetivo da ação do treinador tanto quanto o desenvolvimento de competência em relação aos elementos técnicos e táticos do esporte. Além disso, eles

destacam os conhecimentos que os treinadores precisam para atingirem esses objetivos: conhecimento profissional (relacionado aos conhecimentos referentes ao próprio esporte), conhecimento intrapessoal (habilidade de introspecção, reflexão e entendimento de si mesmo) e conhecimento interpessoal (habilidade de se interagir e se comunicar com indivíduos e grupos) (COTÉ, GILBERT, 2009).

A partir do exposto, o problema gerador desse trabalho é contribuir com a discussão dos conteúdos relacionados ao referencial socioeducativo e sua aplicação, o que passa pela discussão de como planejar um processo educativo no contexto esportivo que leve o atleta a ‘aprender a ser e a se relacionar’, além da formação de treinadores que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades intrapessoais e interpessoais. O objetivo é que isso se reflita em propostas pedagógicas efetivas para esse referencial na prática dos professores e treinadores e isso envolve tanto a sistematização desses conteúdos quanto a discussão de como os próprios treinadores e professores podem se apropriar dessas competências.

Assim, este trabalho está dividido em dois momentos, que surgem em consonância com a descrição trazida por Reverdito, Scaglia e Paes (2013), da Pedagogia do Esporte em ‘duas partes’: da ciência, buscando a compreensão e explicação dos fenômenos, e da prática, olhando para a intervenção e sua estruturação. Essas partes, a ciência e a prática, são interdependentes e não desconectadas, mas, de maneira didática, faremos esta divisão: (1) faremos a fundamentação teórica que nos permite embasar o olhar para o Ser Humano e suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais, para, em seguida, (2) buscarmos o olhar aplicado dessa teoria às possíveis intervenções pedagógicas no contexto esportivo.

Priorizamos, assim, o aprofundamento teórico inicial, entendendo que é preciso a lógica do funcionamento humano para basear o referencial socioeducativo, que olha para o ‘aprender a ser e se relacionar’, assim como a lógica do jogo é parte significativa do desenvolvimento do referencial técnico tático e de seu sucesso em aplicações práticas.

Escolhemos embasar teoricamente nossa discussão a partir de uma das abordagens da Psicologia, a Ciência Comportamental Contextual, que busca uma visão total e contextual dos fenômenos em sua complexidade (HAYES, 2004), oferecendo abordagem teórica sobre os fenômenos humanos. Acreditamos que, desta maneira, estamos condizentes com os princípios que embasaram até aqui nossa reflexão sobre a prática pedagógica no esporte, que busca educar à luz do paradigma da complexidade (SANTANA, 2005).

1. OBJETIVOS

- Aproximar as ciências da Psicologia e da Pedagogia do Esporte.
- Sistematizar conhecimentos de uma abordagem da Psicologia, a Ciência Comportamental Contextual, que possam contribuir com a teoria e a prática do referencial socioeducativo da Pedagogia do Esporte.
- Contribuir com as estratégias necessárias para a formação de treinadores aptos a valorizar e lidar com a subjetividade de seus alunos/atletas.

2. MÉTODOS

O presente estudo é descritivo e foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Para elaboração dos resultados os materiais utilizados foram livros e artigos científicos sobre os temas: Pedagogia do Esporte, Psicologia do Esporte, Ciência Comportamental Contextual, Terapia de Aceitação e Compromisso, Flexibilidade Psicológica, *Mindfulness*, Terapia Focada na Compaixão, Autocompaixão, Psicoterapia Analítico Funcional e Conexão Social listados nas referências bibliográficas. Utilizamos livros e publicações mais antigas para o embasamento teórico das discussões e artigos mais recentes para a exploração da aplicação prática que os conceitos trazidos apresentam atualmente.

Primeiramente, foi realizada a busca em relação a Pedagogia do Esporte, buscando materiais que trouxessem propostas e visões de ensino de esporte que incluíssem e valorizassem aspectos relacionados a competências pessoais. Em seguida foi realizada a leitura e organização desse material a fim de entendermos quais aspectos não relacionadas a habilidade técnicas e táticas eram apontados como importantes na Pedagogia do Esporte. O resultado dessa pesquisa, leitura e síntese foi apresentado em nossa Introdução e serviu como base para a construção da sessão de resultados desse trabalho.

Em seguida foi realizada a busca nos materiais científicos que traziam elementos teóricos sobre a Ciência Comportamental Contextual, sua filosofia e premissas para a elaboração de um material que permitisse a explicitação do embasamento teórico que utilizamos, mesmo para pessoas fora da área da Psicologia

Em seguida, foram selecionados materiais que traziam informações sobre quatro abordagens dentro da Ciência Comportamental Contextual: Terapia de Aceitação e Compromisso (*Acceptance and Commitment Therapy* - ACT), Psicoterapia Analítica Funcional (*Functional Analytic Psychotherapy* - FAP), Terapia Focada na Compaixão (*Compassion-Focused Therapy* - CFT) e *Mindfulness*. A Ciência Comportamental Contextual conta ainda com outras duas abordagens que não foram utilizadas aqui por serem focadas em públicos específicos que não são o foco desse trabalho. Uma delas, a Terapia Comportamental Dialética (*Dialectical Behavioral Therapy*), tem como foco o trabalho com pessoas com sofrimento psicológico intenso e múltiplos diagnósticos

psiquiátricos e a outra, a Terapia Comportamental Integrativa para Casal (*Integrative Behavioral Couple Therapy*) trabalha com o funcionamento conjugal.

Foram, então, realizadas pesquisas na base de dados Pubmed utilizando o nome de cada uma das abordagens relacionadas ao termo ‘*sports*’ ou ‘*athletes*’ a fim de selecionar aplicações dessas abordagens no contexto esportivo. Foram elaborados então resumos teóricos em relação a cada uma das abordagens incluindo sua relação com o contexto esportivo.

Em seguida, os princípios e competências apontadas na teoria e nas abordagens apresentadas foram resumidas e sistematizadas, dando origem a uma explanação sobre a aplicação prática desses princípios e competências no contexto esportivo bem como atividades possíveis para o desenvolvimento das competências apontadas durante o ensino do esporte.

3. RESULTADOS

Os resultados apresentados a seguir começam com uma apresentação teórica da Ciência, na qual escolhemos basear nosso olhar para o Ser Humano - incluindo aqui seus pensamentos, emoções e comportamentos. Entendemos que esse embasamento é necessário, uma vez que esse olhar direcionará nossa proposta subsequente.

Dentro do embasamento teórico apresentaremos a Ciência Comportamental Contextual e a Teoria das Molduras Relacionais e em seguida abordaremos aplicações práticas dos elementos discutidos dentro das teorias. Posteriormente apresentaremos quatro abordagens que seguem esse embasamento teórico e que trazem habilidades que vamos explorar tanto quanto conteúdos de ensino quanto como conhecimentos do treinador. A Terapia de Aceitação e Compromisso e o Mindfulness trazem majoritariamente habilidades que falam do gerenciamento do indivíduo sobre ele mesmo e, por isso, essas habilidades são sugeridas como conteúdos de ensino relacionadas ao ‘aprender a ser’ e como conhecimento intrapessoal do treinador. Já a Terapia Focada na Compaixão e a Psicoterapia Analítico Funcional trazem majoritariamente habilidades de relacionamento interpessoal e, por isso, essas habilidades são sugeridas como conteúdos de ensino relacionados ao ‘aprender a se relacionar’ e como conhecimento interpessoal do treinador. O esquema abaixo ilustra a apresentação das teorias que faremos a seguir:

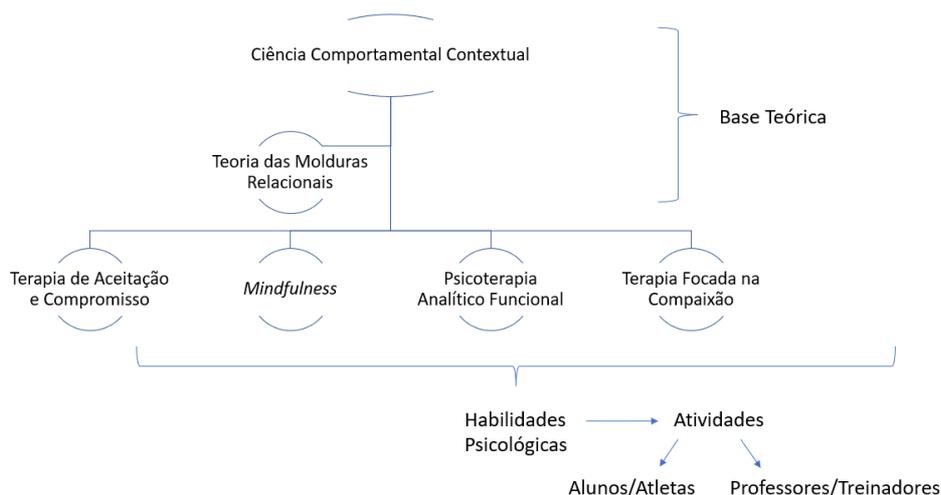


Figura 1. Esquema das teorias utilizadas para a construção dos resultados.

Não queremos propor um ‘livro de receitas’, uma vez que o comportamento humano e suas mudanças são elementos extremamente complexos para que essa estratégia seja suficiente para responder ao desafio que nos propusemos nesse trabalho. Nesse sentido, a alternativa é nos basearmos em princípios que contribuam para o entendimento e a intervenção para além de regras pré-estabelecidas, uma vez que estas podem levar à valorização da topografia (descrição) dos comportamentos e não permitir o entendimento da função (papéis) daquilo que as pessoas fazem.

Optamos por destacar em negrito ao longo do texto teórico os conceitos e princípios fundamentais, nos quais nossa proposta prática será embasada, a fim de que o leitor possa identificar com facilidade os elementos importantes de nossa proposta.

3.1 BASE TEÓRICA

3.1.1 A CIÊNCIA COMPORTAMENTAL CONTEXTUAL

A ciência comportamental contextual tem como finalidade responder a uma questão importante: como criar uma ciência comportamental mais adequada ao desafio da condição humana? A pergunta usa o termo ‘ciência comportamental’ porque historicamente a ciência comportamental contextual partiu da análise do comportamento - e, apesar de alguns distanciamentos, ainda carrega premissas baseadas nesse modelo. Mas, a partir do propósito contido na primeira pergunta, uma segunda pergunta teve forte influência na constituição dessa ciência: como a Psicologia Comportamental pode abordar a linguagem e a cognição humanas? Um novo olhar para a linguagem e a cognição - a partir da visão comportamental contextual - transformou o olhar para o comportamento em geral e se tornou o coração dessa nova ciência (HAYES et al., 2016; HAYES, 2016).

A *Association for Contextual Behavior Science* foi criada em 2006 e, em dez anos, possuía mais de 7 mil membros em todo o mundo (BIGLAN, HAYES, 2016). É uma comunidade, como descrita no site da própria associação, que busca contribuir com o alívio do sofrimento humano e com o avanço do bem-estar, por meio de pesquisas e práticas baseadas na ciência comportamental contextual (SITE). Hoje, mais de vinte países possuem grupos de pesquisadores associados a *ACBS*, existindo inclusive um

brasileiro, denominada ACBS Brasil. Um marco também importante foi a criação do *Journal of Contextual Behavior Science*, em 2012.

A ciência comportamental contextual tem como filosofia o contextualismo funcional, que olha os eventos sempre como **ações em um contexto** - histórico e situacional - e que entende que os comportamentos devem sempre ser explicados em termos de suas variáveis contextuais. Diferente da visão mecânica de um evento criando outro, aqui se busca a visão total e contextual dos fenômenos humanos em sua complexidade (HAYES, 2004; HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012; RUIZ, 2010). Nessa visão, nenhum nível de detalhe sobre uma ação em si, descolada de seu contexto, é suficiente para dar sentido à mesma. Este olhar traz para a análise a história, as circunstâncias e as consequências das ações; considerando estes aspectos partes constituintes da ação em si e não descolados dela (HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012).

Hayes, Strosahl, Wilson (2021) trazem o exemplo de olhar contextual ao analisar um comportamento simples como ‘ir ao mercado’. Os autores ressaltam que existe uma história - que pode ser a comida se acabando - e um contexto situacional, no qual a ação se desenvolve - as ruas pelas quais a pessoa passa para chegar, por exemplo - e que tudo isso compõe a totalidade desse fenômeno, associado ainda ao senso de propósito da ação. Esses elementos então, que falam sobre o contexto, são os elementos relevantes para a análise, mais do que a forma da ação em si - se a pessoa foi a pé, de carro ou de bicicleta, por exemplo. Assim fica clara a importância da visão funcional do comportamento - contidas em seu contexto e propósito - ao invés de sua simples descrição topográfica.

Dois conceitos aqui são importantes para essa análise e, por isso, as definições de *comportamento* e de *contexto* são trazidas abaixo:

“(...) *comportamento* é nosso termo preferido para uma ação em um contexto, seja considerando-se o comportamento aberto, o comportamento emocional ou o comportamento cognitivo. (...) *comportamento* não é meramente uma palavra-código para movimento, secreções glandulares ou ações publicamente observáveis. A atividade da qual estamos falando é *toda e qualquer atividade* que qualquer um (e às vezes apenas uma pessoa) pode observar, prever e influenciar” (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p.25-26).

“*Contexto* é um termo usado para o fluxo de eventos mutáveis que podem exercer uma influência organizadora sobre o comportamento. *Contexto* não é uma palavra-código para objetos ou coisas. É um termo funcional. Contexto inclui história e situações em sua relação com o comportamento” (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p.26).

A partir dessa teoria, o foco de análise se volta, portanto, para o contexto e a função dos comportamentos, sendo que aqui comportamento se refere a toda e qualquer ação do organismo, sejam públicas - aquelas que todos podem ver - ou privadas - as que só o indivíduo tem acesso, como emoções e pensamentos (HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012).

Baseada na teoria descrita acima, a Ciência Comportamental Contextual busca o desenvolvimento de conceitos científicos básicos e aplicados e de metodologias que sejam úteis em **prever e influenciar** ações de indivíduos ou grupos; como descrito por Hayes, Barnes-Holmes e Wilson em 2012, em um artigo inaugural do *Journal of Contextual Behavior Science*.

O objetivo de prever e influenciar são entendidos aqui como indissociáveis, ou seja, prever implica em conseguir influenciar e influenciar implica em ter realizado a leitura adequada anteriormente. Vale lembrar que essa relação entre os termos só acontece por essa ser uma teoria com visão contextual, ou seja, uma análise dentro dessa perspectiva vai colocar luz sobre variáveis contextuais que influenciam o comportamento e, portanto, vai permitir a influência sobre o comportamento em si de forma planejada. É importante ressaltar o uso da palavra 'influência', considerando a grande quantidade de variáveis contextuais que influenciam um comportamento, bem como a complexidade da interação entre esses elementos (BIGLAN, HAYES, 2016; HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

É importante aqui alguns esclarecimentos. Talvez dito dessa forma - descobrir as variáveis contextuais que influenciam o comportamento para poder influenciá-lo de forma planejada - esse objetivo possa causar estranheza e até julgamento. Mas, quando se faz um objetivo pedagógico, estamos falando sobre a mesma coisa com palavras diferentes. Por exemplo, ao propor uma determinada atividade com o objetivo de ensinar ocupação do espaço aos alunos é necessário: (1) pensar no comportamento que se quer ensinar (aqui inclui: percepção espacial, tomada de decisão e, por fim, comportamento motor que permita o deslocamento para o lugar mais adequado); (2) pensar em variáveis contextuais que influenciam no aparecimento desses comportamentos (tamanho da quadra, número de jogadores, objetivo do jogo, regras, etc) e (3) manipular as variáveis contextuais que tem influência sobre o comportamento desejado para que a aula cumpra o objetivo. O objetivo final é influenciar comportamentos, fazer com que os comportamentos planejados apareçam, sejam fortalecidos, ou, dito de outra forma, sejam aprendidos.

Essa abordagem, portanto, apenas atesta com seu objetivo de previsão e influência a importância do olhar contextual. Não satisfaz essa ciência dizermos, por exemplo, que alguém se movimentou para o espaço vazio porque pensou em fazer isso. A análise só está completa quando se conseguir entender as variáveis contextuais responsáveis pelos dois comportamentos - pensar e se movimentar - porque só então se poderá efetivamente cumprir o objetivo de abordar na prática essas ações com sucesso e, mais uma vez, por isso a importância de se conseguir olhar de forma contextual para a linguagem e a cognição humanas.

Biglan e Hayes (2016) falam sobre isso ao pontuar que alterar aspectos do contexto é o caminho que permite influência sobre os comportamentos. Os autores ainda extrapolam essa visão ao apontar a ligação entre o estudo do comportamento de forma contextual e a possibilidade de influência na criação de sociedades e culturas que sejam mais benéficas para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos:

“If we are interested in the human sciences contributing to the ability of human societies to improve human well-being, then the focus on prediction and influence may be critical because it leads directly to a focus of identifying manipulable variables. This contrasts with philosophical strategies such as mechanism and organicism, which may provide accurate accounts of relations among variables but do not necessarily identify influences that we can exploit directly in efforts to evolve more nurturing cultures” (BIGLAN, HAYES, 2016, p. 46).

Vemos, portanto, que a visão contextual do comportamento possibilita a identificação de variáveis - contextuais - que são manipuláveis e, apenas dessa forma, podemos criar intervenções que tenham influência efetiva sobre comportamentos de pessoas e/ou sociedades.

Outro desdobramento interessante do contextualismo funcional é que o critério de verdade está associado ao que funciona, ou seja, um **critério pragmático da verdade** (HAYES, 2004; HAYES, BARNES-HOLMES, WILSON, 2012). Isso significa que não se busca aqui a verdade absoluta em relação às análises realizadas, mas a implementação destas. Esse ponto reflete a importância da ligação entre a teoria e a prática, ou seja, o benefício prático que vai conferir que a teoria o status de ‘verdadeiro’.

Uma implicação importante desse critério se dá quando algo não funciona na prática. Se, por exemplo, observamos o comportamento agressivo de um indivíduo e criamos a hipótese de que isso se dá devido à ausência de punição, essa análise pode ser testada com a mudança do contexto e a inclusão da punição quando o indivíduo se

comportar dessa forma. Caso o comportamento continue ocorrendo, isso implica no abandono dessa explicação para o comportamento, ou seja, quando a análise não se confirma na prática, ela perde seu status de ‘verdade’ e encaminha o sujeito a nova observação, nova hipótese e nova tentativa, o que é contrário a um apego a uma crença pré-estabelecidas sobre as variáveis (crença que aqui seria ‘o comportamento agressivo se mantém porque não existe punição’).

O critério pragmático de verdade aplica ao próprio cientista elementos que serão discutidos nos próximos tópicos em relação à nossa tendência, enquanto seres humanos, de se fundir com os próprios pensamentos e a necessidade de construir uma maneira mais flexível de se relacionar com nossa capacidade de linguagem e cognição – que, ao invés de nos aprisionar, nos impulsiona para a construção do conhecimento.

Pela importância para a construção da Ciência Comportamental Contextual do seu entendimento sobre a linguagem e a cognição humana explicitaremos no próximo tópico a teoria (Teoria das Molduras Relacionais - RFT), na qual se baseia o entendimento desses fenômenos.

3.1.2 TEORIA DAS MOLDURAS RELACIONAIS (RELATIONAL FRAME THEORY - RFT)

A Teoria das Molduras Relacionais (RFT) é uma teoria contextual funcional sobre a linguagem e a cognição humanas que defende que essas nossas características emergem tanto da capacidade genética, quanto da história de aprendizagem dentro da comunidade, ou seja, a aprendizagem social (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021). O foco de análise nessa perspectiva inclui eventos verbais, sendo que eventos passam a ser considerados verbais ao participarem, a partir do processo de aprendizagem, de **rede relacional**, ou seja, ao ganharem **sentido e significado de forma abstrata**, sem necessária correspondência a suas características concretas (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

Segundo essa teoria, nossa linguagem e nossa cognição são baseadas na aprendizagem das habilidades de relacionar eventos mutuamente (de forma arbitrária ou simbólica), de combinar essas relações formando redes e de, então, transformar a função dos eventos a partir dessas relações. Essas relações entre eventos podem ser de diferentes tipos (‘maior que’, ‘menor que’, ‘igual a’, etc.). A aprendizagem das diferentes formas de relacionar eventos é vista aqui como a habilidade de aplicar ‘molduras relacionais’ - de

onde vem o nome da teoria. Hoje, os estudos apresentam que nossas relações verbais se estabelecem a partir das molduras de coordenação, oposição, distinção, comparação, hierarquia, causalidade, tempo, espaço e dêitica, sendo que essa última se relaciona à tomada de perspectiva (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021; LEVIN, TWOHIG, SMITH, 2016).

Essa teoria contribui, portanto, para o entendimento de como os indivíduos aprendem a relacionar eventos e como esses eventos ganham funções em suas vidas a partir dessas relações. Esses dois aspectos - formação das relações e transformação de função - são reguladas por variáveis contextuais, existindo a denominação de contextos relacionais para aqueles que controlam o estabelecimento de relações e contextos funcionais para aqueles que controlam as funções atribuídas aos eventos (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021; PEREZ et al., 2013).

As implicações desse olhar são muitas. Uma delas é que, ao invés de entender a ‘mente’ como uma entidade, essa teoria fala sobre nossa linguagem e cognição estruturadas a partir de enquadramentos relacionais que são aprendidos, ou seja, são reflexos de uma história e de um contexto atual. Nesse sentido, o entendimento dessas variáveis não está apenas dentro do sujeito, precisamos do olhar amplo para entender como se constitui o determinado conjunto de redes relacionais.

Hayes, Strosahl e Wilson (2021) trazem como uma das conclusões práticas, a partir da teoria das molduras relacionais, a possibilidade e o interesse em trazer para o **olhar contextual** diferentes modos de linguagem e de cognição. Se queremos, como profissionais, influenciar o desenvolvimento dos alunos/atletas, esse olhar contribui ao trazer luz justamente para os fatores situacionais/contextuais que podem influenciar a formação/transformação dos enquadramentos relacionais, afinal são nesses fatores que podemos agir.

Uma implicação também importante dessa teoria sobre linguagem e cognição é que **não existe um processo chamado ‘desaprendizagem’**, ou seja, depois que a relação é estabelecida, não será mais desfeita; mas pode-se intervir no contexto relacional contribuindo para a elaboração, ampliação ou interconexão entre redes relacionais (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p. 40).

Outra implicação importante é que se qualquer evento pode ser verbal, uma vez que participe de enquadramentos relacionais que determine seus efeitos, então **a maior parte do comportamento humano é verbal e simbólico**, ou pelo menos controlado por essas relações. As pessoas hoje realizam atividades simbólicas o dia todo - tanto de forma

explícita quanto implícita - ao mesmo tempo que se comportam no mundo. A abrangência que a linguagem tomou na vida dos indivíduos, ao mesmo tempo que possibilita muitas realizações, pode também ser prejudicial e causar sofrimento (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021; PEREZ et al., 2013).

Dada a importância da linguagem em nossas vidas, é provável que nos relacionemos com quase todos os eventos (acontecimentos, objetos, pessoas, etc) de acordo com relações verbais que estabelecemos (o que ouvimos, pensamos ou associamos em relação àquilo) - ou de maneira mais técnica o enquadramento relacional que fazemos - e não apenas com características físicas concretas que aquilo nos apresenta em um determinado momento. Muitas vezes, inclusive, nos relacionamos apenas com o que pensamos (com as relações abstratas que fizemos) sobre algo e não com o evento em si.

O impacto negativo disso é que, se perdemos a sensibilidade às características concretas do ambiente em que vivemos, observações podem se transformar em crenças rígidas, podendo se refletir em rigidez comportamental e insensibilidade do indivíduo a mudanças no seu ambiente direto (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021; VILLATTE, VILLATTE, HAYES, 2015)

Hayes, Strosahl e Wilson (2021) trazem esse impacto negativo da linguagem, de ligação rígida às crenças, pela denominação de fusão cognitiva (termo que será melhor explorado dentro da descrição teórica sobre a Terapia de Aceitação e Compromisso), apontando que os indivíduos provavelmente irão ignorar a própria experiência direta. Em decorrência disso, os autores trazem o cuidado que se deve ter em relação a linguagem no trecho a seguir:

“Martelos não são bons para tudo, e a linguagem também não é boa para tudo. Precisamos aprender a usar a linguagem sem sermos consumidos por ela. Precisamos aprender a manejá-la ao invés de ela nos manejar (...)” (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p. 13).

A partir da RFT podemos, portanto, entender como se constituem os processos de linguagem e cognição para que, ao invés de ficarmos refém da forma como foram construídos, possamos ter escolhas. A saída para isso é se manter sensível ao que se está fazendo, sentindo e pensando, ou seja, com seu ambiente interno (aquilo que acontece dentro de si) e externo (o que acontece fora de si), buscando então que as relações verbais se mantenham flexíveis e reflitam o dinamismo do mundo que vivemos (VILLATTE, VILLATTE, HAYES, 2015).

Esse entendimento contextual sobre os fenômenos da linguagem e cognição e a indicação da necessidade de aprender a se relacionar com esses processos, sem que se tornem uma prisão, construiu a base para o desenvolvimento da Terapia de Aceitação e Compromisso e de seu modelo ideal de funcionamento subjacente, a flexibilidade psicológica.

3.1.3 COMO LEVAR ESSA TEORIA PARA A PRÁTICA?

Traremos em seguida alguns princípios discutidos na explanação teórica anterior, buscando construir uma ponte com a prática do professor/treinador.

a) Ações em contexto como unidade de análise do comportamento (tanto públicos quanto privados)

A partir desse princípio, o treinador/professor passa a descrever e analisar o comportamento - tanto de si mesmo quanto de seus alunos/atletas - sempre buscando identificar elementos históricos e situacionais. Vale lembrar que tudo que se busca ensinar ao atleta/aluno é 'comportamento', e que o instrumento que o professor utiliza também é seu próprio 'comportamento'. Nesse sentido, a unidade de análise utilizada para ler tudo aquilo que acontece na aula faz a diferença no entendimento e na consequente intervenção.

Uma implicação importante aqui é a busca dos elementos contextuais, tanto para comportamentos públicos (aqueles que vemos os indivíduos executando), quanto para os privados (aquele que só o indivíduo tem acesso), quando se busca influenciar de alguma forma esses comportamentos. Nossa intenção ao trazer esse princípio é que o professor possa estar atento a elementos contextuais que tem acesso e não o sobrecarregar com a busca de todas as variáveis possíveis.

Vale ressaltar que este é um ponto de contribuição importante do profissional da Psicologia dentro do contexto esportivo, profissional este que é treinado para a condução de entrevistas e observações que tragam clareza sobre as relações entre comportamentos e suas variáveis contextuais. Especificamente, quando investigações contextuais demandam profundidade em relação à história de vida ou a eventos internos desafiadores, estas devem ser conduzidas exclusivamente ou acompanhadas por um profissional da área da Psicologia.

Exemplos práticos:

Caso 1: O treinador tem um atleta que tem o comportamento de chegar atrasado aos treinos. A análise, portanto, poderia incluir:

1. O comportamento do atleta: (Qual a expressão dele quando chega? O que ele faz quando entra? Como ele entra? Como se sente? O que pensa sobre isso? O que ele faz em seguida? Ele fala algo? Como ele se insere no treino?)
2. Aspectos históricos distantes: Ele sempre se atrasou? Como ele aprendeu a se comportar em relação a cumprir horários em sua história?
3. Aspectos históricos próximos: De onde ele vem para o treino? Como ele chega até lá? Ele depende de alguém para vir? Ele tem controle para mudar o horário que sai para fazer o percurso?
4. Aspectos situacionais: Como é a relação do time com horário, pontualidade? Se fala sobre isso? Como? O que acontece quando ele chega? Como os outros alunos estão se comportando? O que o professor está fazendo? Como é a inserção dele no treino quando chega?

Nesse caso, o entendimento proporcionado pelas perguntas, que apontam elementos contextuais que se relacionam com o atraso, pode levar a ações efetivas para que se possa influenciar esse comportamento a fim de diminuir sua ocorrência. Percebemos que a descrição do comportamento (“ele sempre chega no mínimo 15 minutos atrasado todo dia!”) não dá nenhuma direção de intervenção sobre esse comportamento. Mas, ao ampliar o olhar para todas as variáveis que circundam o comportamento (aspectos situacionais e históricos), naturalmente novas possibilidades de entendimento e de intervenção aparecem.

Caso 2: O treinador tem como objetivo fazer com que seus alunos falem mais uns com os outros durante o jogo. Tendo ações em contexto como unidade de análise, o treinador pode se propor a realizar um processo de observação de seus atletas durante um período, sempre registrando ao final do treino, qual foi o nível de comunicação dos atletas e quais elementos contextuais estavam presentes no treino. Dessa forma, a partir dessa observação sistematizada, ele pode descobrir elementos que se relacionam aos dias de maior e menor comunicação de sua equipe e, assim, planejar sua intervenção sobre esse comportamento a partir dessas variáveis.

Caso 3: O treinador tem como objetivo a mudança em seu próprio comportamento: ele quer explicar os exercícios com uma fala mais calma e compreensível. Aqui também a observação das variáveis contextuais é importante, uma vez que podem ter grande influência sobre o seu comportamento. Elementos históricos distantes (o quanto ele conhece sua equipe, o quanto domina o esporte, seu nível de experiência com o exercício, etc.), elementos históricos próximos (se seu treino foi planejado, se ele chegou a tempo de se preparar para a aula, etc.) e elementos situacionais (a expressão que os atletas o encaram durante a explicação) tem relação com o seu modo de explicar cada exercício. Assim, aprender a gerenciar esses elementos pode ser mais eficaz do que uma intervenção sobre o comportamento de forma isolada (como treinar sua fala sozinho em casa, por exemplo).

b) Olhar contextual para linguagem e cognição - Importância do comportamento verbal

Acima abordamos a importância da visão contextual para o comportamento e este é um recorte específico desse princípio: a importância desse olhar para os comportamentos cognitivos (como o indivíduo pensa, raciocina, se concentra etc.) e de linguagem. Entender que grande parte do comportamento humano é influenciado por aquilo que pensamos e falamos ressalta a necessidade de entendermos a linguagem e a cognição humanas. A proposta é olhar para o pensamento e para a fala dos atletas/alunos como construídos, buscando entender que são relações estabelecidas a partir de aprendizagens contextuais.

Entender o quanto os aspectos de linguagem e cognição dos atletas influenciam aquilo que eles fazem dentro de quadra traz a importância de conseguir acessar e intervir nesses aspectos. Acessar é a primeira dificuldade, uma vez que não temos acesso direto aos pensamentos de um indivíduo. Nesse sentido, a investigação por meio das conversas que incluam a escuta ativa do treinador e a criação de um espaço de confiança onde o atleta se sinta livre para se expressar é o melhor caminho possível.

Em relação à intervenção, existe a necessidade de colocar os elementos cognitivos e de linguagem como conteúdos de ensino: é importante que o atleta aprenda como raciocinar sobre o jogo e como tomar decisões além de entender os símbolos e significados de seu esporte, o que permite a ele se comunicar dentro desse contexto.

E se é importante que esses comportamentos sejam ensinados, é preciso que sejam entendidos de acordo com as variáveis contextuais: se nossa linguagem e cognição se

estrutura a partir de redes relacionais, como podemos construir contextos que ensinem e fortaleçam as redes de relações que se busca ensinar?

Vale lembrar que dentro da teoria apresentada não ‘desaprendemos’ relações já estabelecidas e, portanto, o trabalho do professor/treinador deve estar envolvido em ampliar, elaborar e fomentar novas redes relacionais e não em ‘eliminar’ possíveis relações já aprendidas. Isso implica também em buscar entender as relações já estabelecidas pelo aluno, sem julgamento, mas como ponto de partida para intervenções.

Além disso, parte das possibilidades de intervenção do professor em aspectos socioeducativos passa por falar ou discutir determinados assuntos, ou seja, usar linguagem e, por isso, ter um modelo que ajude a entender essa construção e, portanto, melhorar a forma de intervir a partir da linguagem pode ser de grande utilidade.

Exemplos práticos:

Caso 1: Um aluno tem dificuldade com o arremesso no basquete e, por isso, nunca arremessa, sempre passa para seus companheiros no jogo. O professor vai então conversar com ele, que diz ‘se eu arremessar, vou errar’. Essa relação estabelecida entre o arremesso e o erro parece ter importância no que o aluno faz no jogo, impedindo algo que o professor quer que ele faça - o arremesso. Entender quando essa relação se estabeleceu, ou seja, que elementos contextuais contribuíram para que ele pensasse dessa forma, é importante. Outras relações possivelmente estão implícitas aqui: errar é ruim, bons jogadores não erram, errar vai fazer com que os outros jogadores não gostem de mim, dificultando ainda mais destruir essas relações (às vezes, muita energia é dispendida aqui).

Por isso, temos aqui duas opções: criar novas relações e ensiná-lo a não se identificar com esse pensamento (esse último ponto é o que chamamos *desfusão cognitiva* e será melhor explorada dentro da Terapia de Aceitação e Compromisso). Podemos contribuir para a construção de relações como ‘errar faz parte do processo’, ‘errar significa que estou aprendendo’, ‘arremessar é mais importante que o acerto ou o erro’, arremessar deve estar mais relacionado à tentativa e ao esforço do que ao resultado final (que pode ser o erro). Para isso precisamos construir um contexto que reforce essa relação (lembrando que o treinador e o time em si são contexto para o aluno).

Esse contexto pode acontecer de diferentes maneiras: falar sobre arremessos de outros jogadores sempre valorizando o esforço e a tentativa; ajudar na construção da relação entre o erro e a evolução/aprendizado, valorizando sempre os erros no processo de evolução dos atletas ou do time e, até fazer isso, trazendo a história de atletas e times

conhecidos; buscar construir a relação do erro como algo normal, reagindo de forma natural.

Importante notar aqui que contribuir com o estabelecimento de novas redes relacionais nos alunos/atletas não significa falar uma vez, significa ter um discurso e um comportamento que construa o ambiente de treino/aula que ensine essas relações. Para isso, o professor/treinador precisa também analisar o seu próprio comportamento, verbal e não verbal, para que possa gerenciá-lo de forma a influenciar seus alunos da melhor forma.

Caso 2: O treinador quer contribuir com a tomada de decisão de seus atletas em relação à ocupação do espaço no futebol. Para que eles se desloquem e ocupem o espaço da forma como ele planeja, eles precisam desenvolver alguns comportamentos cognitivos importantes em relação à forma de ler e raciocinar sobre o que está acontecendo. Provavelmente, precisam também se comunicar de forma eficiente durante o treinamento, para que cada jogador chegue ao jogo com clareza de quais espaços pode ocupar. Todos esses comportamentos precisam estar dentro do planejamento do treino.

Em relação à comunicação entre os jogadores, exige o compartilhamento dos mesmos símbolos e significados - o que depende de um ambiente de treino que possibilite clareza sobre termos e o que cada um deles designa - bem como do aprendizado das mesmas relações, ou seja, de uma forma parecida de 'pensar' o jogo.

É importante para o treinador pensar sobre as relações que se quer ensinar, pois é a partir do fortalecimento dessas relações (que cognitivamente o atleta tenha estabelecido as relações adequadas entre os espaços que eu vejo no jogo e como devo me movimentar a partir disso), que o atleta saberá raciocinar e tomar decisões durante o jogo. Quando o treinador entende quais relações ele precisa que o aluno aprenda, pode planejar seu treino, criando contextos que possam ensinar essas relações.

Criar condições de segurança para que os atletas possam expor o que pensam possibilita ao treinador acompanhar o resultado do que tem tentado ensinar - se eles relacionam os eventos da forma como foi planejada ou estabeleceram conexões diferentes. A partir da escuta ativa e do planejamento de condições de treino, pode intervir de forma mais efetiva sobre os aspectos cognitivos de seus atletas.

c) **'Riscos' da linguagem**

A significativa importância da linguagem pode se refletir em apego às crenças e falta de sensibilidade ao ambiente. A busca do olhar contextual explicitado nestes últimos tópicos descritos pode, justamente, contribuir para que o treinador/professor busque esse contato constante com as variáveis do contexto, ao invés de ficar preso às suas crenças - que aprendeu com outras pessoas ou que desenvolveu ao longo de sua profissão (nos exemplos anteriores, as crenças poderiam ser: atleta que chega atrasado não tem comprometimento e atleta que ‘foge do jogo’ é inseguro e nunca vai mudar).

O entendimento, por parte do profissional, de que as relações que estabelece entre eventos, ou seja, a forma que pensa é uma importante ferramenta de trabalho, deve contribuir para que fique sempre atento, evitando que crenças rígidas direcionem suas ações sem sua consciência.

Exemplo prático:

Caso 1: o treinador que observa um comportamento apático em seus atletas dentro de quadra, e percebe a relação disso com jogos nos quais o desempenho foi pior, pode chegar à conclusão de que essa é uma variável importante a ser desenvolvida. Assim, pode investir em estimular essa comunicação/comemoração durante os treinos e observar maior frequência desses comportamentos durante jogos. Essa pode ser uma análise que funciona, porque está baseada na observação constante do que está acontecendo, mas pode se transformar em crença com impactos negativos no trabalho com outras equipes ou atletas, por exemplo.

Pode acontecer de um atleta específico desse time jogar muito bem calado e, por uma crença, o treinador continuar insistindo em estimular esse jogador a falar, mesmo que isso não apresente correspondência com nenhuma melhora efetiva para o atleta. Nesse caso, é importante que o treinador desenvolva sua habilidade de sempre estar atento ao que acontece e saiba identificar que o incômodo com o atleta quieto pode vir de sua crença ‘para jogar bem precisa falar’, e não de algo que acontece realmente durante treinos e jogos. Perceber que a sua insistência está baseada nessa crença pode permitir que mude de atitude.

3.2 ‘APRENDER A SER’ E COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS

A seguir, apresentaremos teoricamente a Terapia de Aceitação e Compromisso e o *Mindfulness*, ambas práticas integradas da Ciência Comportamental Contextual. Essas duas teorias versam sobre o desenvolvimento de habilidades que, podem tanto ser vistas como conteúdos de ensino (quando entendemos o ‘aprender a ser’ como função da educação também no esporte), quanto como parte das competências intrapessoais necessárias ao treinador. A partir da apresentação teórica discutiremos possibilidades de aplicação prática desses conceitos.

3.2.1 TERAPIA DE ACEITAÇÃO E COMPROMISSO (ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY - ACT) E A FLEXIBILIDADE PSICOLÓGICA

A Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT - *Acceptance and Commitment Therapy*) tem sua concepção intrincada com a concepção do panorama teórico que hoje se estrutura como a Ciência Comportamental Contextual. O objetivo principal da ACT é o desenvolvimento da flexibilidade psicológica, ou seja, a habilidade dos indivíduos a se abrirem para experiências internas, mesmo que desagradáveis, enquanto continuam escolhendo se comportarem em direção ao que realmente importa na vida (ROLFFS, ROGGE e WILSON, 2018).

O propósito dessa abordagem fica explícito no trecho abaixo:

“Na abordagem da ACT, um objetivo de vida saudável não é tanto sentir-se *bem*, mas *sentir* bem. É *psicologicamente saudável* ter pensamentos e sentimentos desagradáveis, além dos prazerosos, e isso nos dá pleno acesso à riqueza de nossas histórias pessoais únicas” (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021, p.18).

A proposta para se desenvolver esse modo saudável de vida levou a construção do modelo da **Flexibilidade Psicológica**. Este modelo pode ser entendido como um modelo do funcionamento humano e de mudança de comportamento e traz seis elementos: **atenção flexível ao momento presente, aceitação, desfusão, self-como-contexto, valores escolhidos e ação comprometida**. O seu oposto, o modelo de inflexibilidade psicológica, traz elementos antagônicos - atenção inflexível, esquiva experiencial, fusão

cognitiva, apego ao self conceitualizado, perturbação dos valores e inação ou impulsividade - que geralmente estão conectados ao sofrimento psicológico e ao mal funcionamento do indivíduo como um todo (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

Vemos que essa abordagem apresenta, portanto, dois modelos possíveis de interação dos indivíduos com o mundo, sendo um baseado nos aspectos da flexibilidade psicológica e outro em seu oposto, a rigidez ou inflexibilidade. Nesse sentido, a proposta é ensinar/fortalecer os comportamentos relacionados ao primeiro modelo e buscar a diminuição dos comportamentos associados ao segundo. Porém, é importante salientar que todos os indivíduos oscilam entre os dois, e a divisão taxativa entre esses modos de ser é mais didática do que real.

Escolhemos apresentar aqui as habilidades descritas dentro desse modelo com base na conceituação de Hayes, Strosahl e Wilson (2021). Apresentaremos inicialmente a fusão e a desfusão cognitiva por apresentar relação direta com o entendimento de linguagem e cognição humanas discutido no tópico anterior.

A **fusão cognitiva** pode ser definida como extrema identificação com os pensamentos levando à restrição do repertório do indivíduo devido a processos verbais e cognitivos, que envolvem crenças rígidas sobre o mundo e sobre si mesmo. A **desfusão**, seu oposto, é a habilidade do indivíduo de se relacionar com seus pensamentos com maior flexibilidade, ou seja, não se identificando com eles, mas tendo a possibilidade de entendê-los como eventos verbais construídos na sua história, que podem ou não direcionar seu comportamento (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

Como exemplo, podemos pensar em um indivíduo que pensa ‘não vou conseguir, vou fracassar’ ao se preparar para uma prova. Se ele se vê fundido a esse pensamento, acredita que é verdadeiro e, portanto, é provável que isso gere, além de ansiedade (e uma fuga dessa experiência), um comportamento permeado por essa certeza de não ser capaz, que muito provavelmente não é compatível com o comportamento ideal esperado. Porém, se o indivíduo consegue, através da desfusão, ver esse pensamento apenas como um pensamento - e não como uma verdade sobre ele e o mundo - essa sentença exerce menos controle sobre o que ele faz, permitindo que ele se engaje em comportamentos mais efetivos (caso essa prova seja importante para ele).

O exemplo acima aponta o uso de muitas outras habilidades além da desfusão, e isso acontece porque todas as habilidades descritas no modelo estão interconectadas. O espaço criado com o distanciamento dos pensamentos a partir da desfusão permite o olhar para outro elemento importante: o momento presente. O indivíduo do exemplo precisa

criar essa distância para olhar para o que realmente tem para estudar, os materiais, o exercício a ser feito, etc.

Aqui se apresenta então outra habilidade a ser fortalecida: **atenção flexível ao momento presente**, sendo o seu oposto a **atenção inflexível**. A possibilidade de se estar mais atento ao momento presente relaciona-se diretamente à flexibilidade, uma vez que invariavelmente as pessoas têm seu foco roubado por experiências do passado ou imaginações sobre o futuro e a percepção e retomada da atenção ao presente é o objetivo aqui. A inflexibilidade, o que se quer diminuir, é ficar preso ao passado, ao futuro ou mesmo a elementos circunscritos do momento presente (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

O estar atento ao momento presente abarca fatores emocionais e, portanto, existe a habilidade específica relacionada a forma de lidar com os aspectos emocionais da experiência humana: a **aceitação**. Invariavelmente, a experiência humana é permeada por emoções, sendo que algumas delas são agradáveis e, outras, desafiadoras, e a habilidade a ser desenvolvida propõe abertura e acolhimento a qualquer que seja a emoção experimentada. Seu oposto, a **esquiva experiencial**, está justamente relacionada à falta de habilidade em aceitar algumas emoções, levando o indivíduo a viver sua vida de forma a evitá-las, o que pode causar perdas significativas - no exemplo acima do estudante poderia impedi-lo de sentar-se para estudar ou mesmo de ir fazer a prova (HAYES, STROSAHL, WILSON, 2021).

As habilidades de desfusão, aceitação e atenção flexível ao momento presente necessitam da visão do indivíduo sobre ele mesmo, que se relaciona ao **self como contexto**. A ideia é assumir a perspectiva de observador, sendo um contexto em que as experiências cognitivas, emocionais e sensoriais acontecem ao invés de uma identificação com conceitos sobre si mesmo - **apego ao self conceitualizado**. Novamente aqui, a ideia é evitar a rigidez, uma vez que conceitos sobre si mesmo podem impedir o indivíduo de explorar possibilidades de expansão do seu repertório comportamental. Uma pessoa que se identifica como tímida, por exemplo, pode não falar em alguma circunstância por apego a esse rótulo, ao invés de se comportar de acordo com o que tem valor para ela, como defender seu ponto de vista ou dividir uma ideia, por exemplo.

Portanto, o modelo propõe o fortalecimento de comportamentos flexíveis em relação à pensamentos, emoções, foco de atenção e conceitos de si, visando a aproximação do modo de viver que leve o indivíduo na direção daquilo que importa para

ele, ou seja, daquilo que torna sua vida significativa. Entende-se que a rigidez e a inflexibilidade afastam o indivíduo dessa possibilidade de vida plena.

O trabalho com o indivíduo deve então ajudá-lo a ter clareza sobre seus próprios **valores**, ou seja, as qualidades de ação como guia para seu próprio comportamento (SMITH et al., 2019). Valores são conceitos escolhidos pelo indivíduo e ligados à padrões de ação que promovem significado e sentido, as **ações comprometidas** (DAHL, 2015).

É importante estabelecer a diferença entre valores e metas, uma vez que os valores não são totalmente satisfeitos ou completados e as metas, ao contrário, tem final (DAHL, 2015). Ganhar um determinado campeonato, por exemplo, é uma meta, enquanto contribuir com os companheiros de equipe ou evoluir o nível de jogo podem ser valores. Qualidades da ação como gentileza, tranquilidade, eficiência também podem ser valores.

Dahl (2015) propõe que as habilidades descritas acima podem ser resumidas como (1) abertura psicológica, (2) atenção flexível ao momento presente e (3) motivação para mudar ou agir de forma significativa. Hayes, Strosahl e Wilson (2021) apontam que ACT aplicada em outros contextos - que não a terapia - é denominada treinamento de aceitação e compromisso.

Se o desenvolvimento da flexibilidade psicológica pode acontecer em outros contextos, entendemos que a descrição das habilidades que o fazem possibilita que outros profissionais - além dos psicólogos - contribuam para o alcance desse objetivo. Segundo Ruiz (2010), ações relacionadas a essa finalidade são, resumidamente: (1) promover nos indivíduos a clareza em relação aos seus valores e ações coerentes com esses valores e (2) promover a aceitação e a desfusão como caminho para que estes indivíduos se mantenham envolvidos com ações relacionadas aos seus valores, mesmo quando eventos desafiadores aparecerem.

Smith et al. (2019), falando sobre o treinamento de aceitação e compromisso aplicado ao esporte, trazem a importância de dar clareza ao atleta sobre o que ele valoriza para que possa se comprometer com as ações que o levem nessa direção. Os autores abordam esse direcionamento pelos valores como complemento importante ao treinamento de *Mindfulness* já utilizado no esporte (que será discutido no próximo tópico).

Os autores salientam ainda que os seis processos do modelo de flexibilidade psicológica interagem dinamicamente e podem ser agrupados em díades que seriam representadas pelas palavras: aberto, centrado e engajado. A abertura estaria relacionada às habilidades de aceitação e desfusão, enquanto a atenção ao momento presente e o self

como contexto dariam a capacidade do indivíduo de estar centrado(a) (SMITH et al., 2019).

Nessa segunda díade, o modelo traz também **a tomada de perspectiva**, habilidade necessária ao desenvolvimento do self como contexto e também habilidade de focar a atenção ao presente uma vez que para saber qual é a minha percepção do ‘aqui e agora’ preciso aprender sobre a possibilidade de outras perspectivas.

A terceira díade, formada por valores e ação comprometida, compõe então o engajamento. O modelo é apresentado na Figura 1 (SMITH et al., 2019).

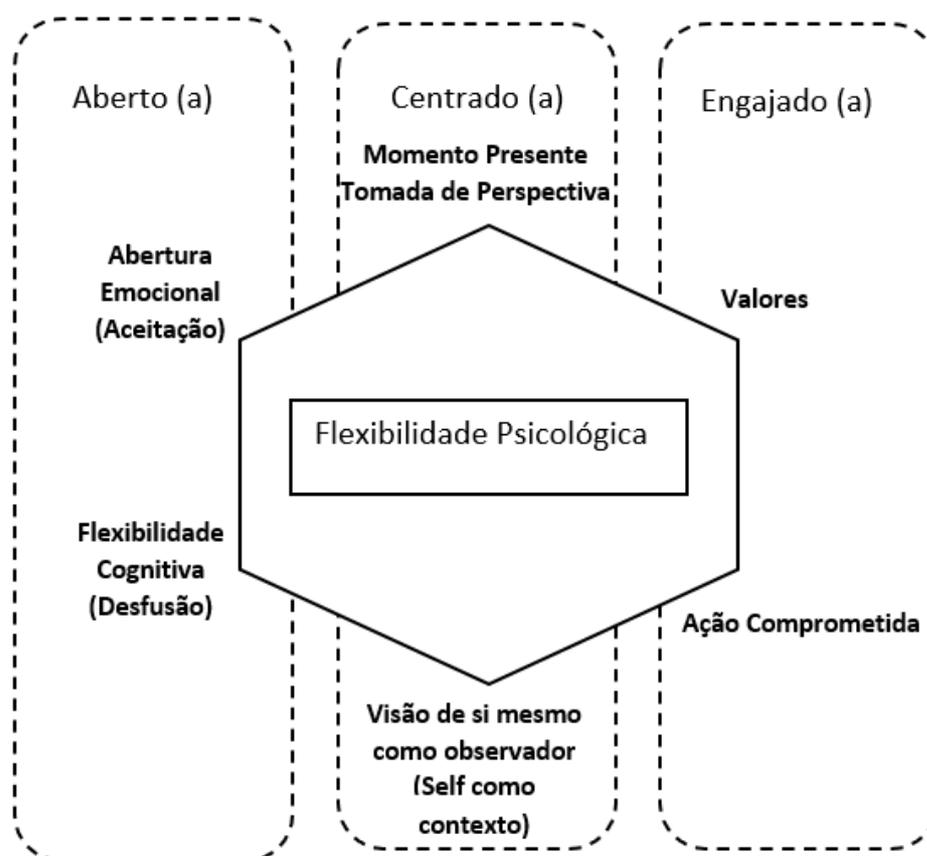


Figura 2. Diagrama com as habilidades envolvidas na flexibilidade psicológica (adaptado de HAYES et al., 2012 apud SMITH et al., 2019)

Entendemos que o valor desse modelo apresentado, a partir das díades, reside no uso de palavras menos técnicas (aberto, centrado e engajado), o que facilita o entendimento do modelo, bem como sua transposição ao contexto esportivo, uma vez que essas habilidades são requeridas de alunos e atletas.

Estão sendo realizados no contexto esportivo estudos em relação à aplicação do treinamento de aceitação e compromisso, em diferentes formatos. Um estudo de aplicação de um protocolo breve de ACT para atletas de xadrez obteve como resultado que 5 de 7 atletas apresentaram melhora significativa de desempenho, ao se comparar pontuação de torneios anteriores a intervenção em relação a torneios posteriores (RUIZ, LUCIANO, 2009).

Também a partir da aplicação de sessões de treinamento de aceitação e compromisso, o estudo realizado com atletas de elite de *hockey* verificou o aumento significativo na flexibilidade psicológica dos participantes do grupo de intervenção em relação ao grupo controle e constatou avaliação positiva dos atletas em relação a intervenção, sendo que 94% deles a avaliaram como importante e todos apontaram que a recomendariam a outros atletas (LUNDGREN et al., 2020).

Um relato de caso interessante foi publicado por Feary (2018) sobre a intervenção baseada na ACT para um atleta de 15 anos. O autor relata a evolução do indivíduo em relação à abertura a experiência e consciência sobre o próprio comportamento (duas das escalas do *CompACT questionnaire*, questionário usado como medida pré e pós-intervenção) e também *feedback* do atleta ao fim da intervenção agradecendo por ter sido ouvido, ter tido espaço para dividir os problemas e ter aprendido estratégias para lidar com os mesmos.

3.2.2 MINDFULNESS

A prática do *Mindfulness* remonta há milhares de anos, das antigas civilizações da Índia e da China, sendo articulada de forma mais clara e detalhada por Buda e seus seguidores. Essa prática foi incorporada pela Psicologia contemporânea como intervenção que contribui para que os indivíduos tomem consciência e lidem de maneira adequada com seus processos internos. O interesse em relação ao *Mindfulness* cresceu e se popularizou no Ocidente, principalmente a partir do programa de redução de estresse, baseado em *Mindfulness* (MBSR), desenvolvido por Jon Kabat-Zinn, em 1979, no Centro Médico da Universidade de Massachusetts (BISHOP et al., 2004; KABAT-ZINN, 2019).

Segundo Kabat-Zinn (2019), *Mindfulness* é sinônimo de consciência, é a consciência que nasce de prestar atenção ao **momento presente, sem julgamento**. É importante salientar que *Mindfulness* não é sinônimo de relaxamento ou técnica de regulação emocional. É um treinamento mental, com práticas que cultivam um estado

mindful que deve ser utilizado na vida em geral. Esse estado *mindful* corresponde a observação de pensamentos e sentimentos como eventos, sem identificação ou reatividade a eles (BISHOP, 2004).

Bishop (2004) propõe uma conceituação de *Mindfulness* a partir do modelo de dois componentes. O primeiro é autorregulação da atenção, para mantê-la na experiência imediata e o segundo componente é a orientação em relação aos eventos percebidos a partir de **curiosidade, abertura e aceitação**.

A habilidade de prestar atenção ao momento presente, ao aqui e agora, demanda, portanto, a autorregulação da atenção. Se a âncora para o exercício de *mindfulness* for, por exemplo, a respiração (o que é comum), exigirá do indivíduo a atenção sustentada na respiração, mas também a habilidade de mudar/retomar a atenção a respiração a cada vez que um pensamento, emoção ou sensação for percebido. A prática não demanda suprimir essas percepções, mas o direcionamento à experiência direta dos eventos e não a sua elaboração cognitiva - que resultaria em pensamentos sobre a origem ou significado de cada sensação - e por isso a retomada da atenção a respiração, que ancora o indivíduo ao momento presente (BISHOP, 2004).

Nesse sentido, ao contribuir com a diminuição da elaboração cognitiva e aumentar o contato do indivíduo com sua experiência direta, o *Mindfulness* se assemelha à desfusão cognitiva. Além disso, sua base tem forte interação com outros dois elementos do modelo da flexibilidade psicológica: a atenção ao momento presente e a aceitação.

A aceitação, somada à abertura e curiosidade, é justamente uma das atitudes requeridas em relação aos eventos percebidos na prática do *Mindfulness*. A atitude implica, portanto, que a prática não se encerra em trazer a atenção ao momento presente, mas estar aberto a experimentar, em uma atitude ativa de curiosidade e receptividade, tudo o que o momento presente apresentar. Nesse sentido não existe a busca de uma sensação de relaxamento ou calma, existe aceitação do que está aqui e agora. (BISHOP, 2004).

Jon Kabat Zinn (2017) salienta que a atitude com a qual você se compromete a estar no momento presente é decisiva para a prática. O autor ressalta em seu programa - o Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness* - que foi responsável pela popularização do *Mindfulness* no ocidente, sete atitudes que são os pilares da prática:

1. **Não julgamento:** distanciar-se dos julgamentos que surgirem e não se deixar levar por preferências ou aversões.
2. **Paciência:** aceitar o tempo das coisas e não se apressar para chegar a algum lugar.

3. **Mente de principiante:** disposição de ver e experimentar tudo, como se fosse a primeira vez.
4. **Confiança:** valorizar e confiar na própria percepção e intuição.
5. **Não lutar:** permitir que tudo esteja aqui, porque já está, sem se preocupar em alterar algo ou precisar fazer algo a respeito.
6. **Aceitação:** ver as coisas como realmente são e aceitá-las, sem que isso implique em resignação, mas que permita uma ação apropriada.
7. **Soltar (não apego):** abandonar a tendência de nos apegar a alguns aspectos da nossa experiência enquanto rejeitamos outros.

Depois de anos crescendo em popularidade em meio à Psicologia clínica, intervenções baseadas em *Mindfulness* tem ganhado interesse crescente também nos esportes. Atletas e técnicos de sucesso, como Novak Djokovic e Phill Jackson, têm relatado o uso de *Mindfulness* (BUHLMAYER et al., 2017; DJOKOVIC, 2014; JACKSON, DELEHANTY, 2014; JEKAUC, KITTLER, SCHLAGHECK, 2017).

Atletas que apresentam maior proximidade ao estado de *Mindfulness* em sua vida diária parecem ter maior habilidade de lidar com desafios do cenário esportivo. Isso porque tendem a regular emoções negativas de forma mais eficiente e não permanecer em ruminações excessivas, além de terem maior consciência de eventos internos e externos; o que demonstra a importância do treinamento de *Mindfulness* para esse público (JOSEFSSON, 2017).

Estudos em relação ao treinamento de *Mindfulness* no esporte também têm crescido e apresentado resultados que corroboram o olhar para esse constructo neste contexto. Kee e Wang (2008) concluíram que atletas universitários com nível mais alto de *Mindfulness* tinham maior disposição em acessar o estado de fluxo e utilizavam de forma mais frequente as habilidades psicológicas. Chen et al. (2019) encontraram correlação positiva entre a aplicação da intervenção baseada em *Mindfulness*, a saúde mental e o estado de fluxo dos atletas. Gustafsson et al. (2015) mostraram correlação negativa entre o estado de *Mindfulness* e o *Burnout* em atletas jovens. Buhlmayer et al. (2017), a partir da metanálise, observaram que intervenções baseadas em *Mindfulness* tiveram significativo efeito sobre índices psicológicos e fisiológicos relacionados ao desempenho, quando estudados em esportes de precisão.

3.2.3 FLEXIBILIDADE PSICOLÓGICA E *MINDFULNESS* COMO CONTEÚDOS DE ENSINO

a) **Explicitação de valores e ações comprometidas**

Pensamos em valores como qualidades de ação ou objetivos maiores de vida, como ser um bom atleta, que não se esgotam em nenhum momento e que tornam a vida do indivíduo mais significativa. Nesse sentido, é importante a contribuição para que alunos/atletas possam **descobrir seus valores**, aquilo que traz sentido para suas vidas, e que possam compartilhar no espaço de aula ou treino. O professor pode incentivar esse olhar ao relatar, por exemplo, que perceber a atenção e o carinho com que os alunos param para escutá-lo é algo que traz muito sentido à sua escolha de dar aula. Outro aluno pode descrever que perceber como o time se ajuda é muito significativo. Outro pode apontar que perceber a própria evolução é importante para ele.

Criar espaços para trazer isso à tona abre caminho para entendermos o que importa para cada um e, então, contribuir com **a construção de ações no dia a dia que leve o indivíduo e o time como um todo mais perto dessa experiência significativa.**

Atividade proposta:

O professor pode propor que os alunos escrevam ao final de todos os treinos - ou apenas observem - o que aconteceu naquele dia que foi mais significativo e importante para ele. É provável que a repetição de acontecimentos que se relacionem aos mesmos valores. Por exemplo, para um indivíduo que o pertencimento tem muito valor devem aparecer eventos como: alguém me ajudou, alguém ouviu o que eu tinha a dizer, conseguimos nos unir para sair de uma dificuldade, etc. Outro indivíduo que valoriza o autodesenvolvimento pode descrever eventos como: consegui executar um movimento difícil, aprendi uma nova jogada, etc.

A partir de algumas semanas dessa atividade, os alunos podem ser estimulados a resumir as experiências mais significativas em duas ou três palavras e construir um mural, por exemplo, com aquilo que torna o treino significativo para eles. A partir disso, podem construir juntos a descrição de modos de agir que contribuam para o que faz sentido no dia a dia.

Vale lembrar aqui que os alunos podem descrever algo desagradável, quando pedimos que eles escrevam o que foi mais significativo. Alguém pode escrever: não me

passaram a bola durante o jogo, revelando valor de pertencimento. Foi difícil não receber a bola porque ele queria fazer parte. Desse modo, a explicitação de valores que podemos buscar enquanto times e enquanto indivíduos pode vir também a partir de experiências desagradáveis, que devem ser incluídas na discussão quando forem trazidas pelos alunos.

A partir da explicitação dos valores os atletas podem discutir as ações que os aproximam de viver a experiência esportiva conectada a esses valores. A clareza sobre como agir a fim de que a experiência individual e coletiva seja cada vez mais significativa é importante para o direcionamento dos comportamentos que buscamos incentivar e fortalecer.

b) Abertura e distanciamento dos eventos internos (aceitação e desfusão)

Aceitação e desfusão falam, respectivamente, sobre a forma como nos relacionamos com nossas emoções e pensamentos. Esses eventos permeiam nosso mundo interno sem precisar de nossa autorização e, por isso, a abertura aqui não se relaciona a permitir que isso aconteça, mas sim, se permitir perceber que esses elementos estão aqui e, então, conviver com isso apenas como eventos internos e não como determinantes da nossa ação.

A possibilidade de escolha de como agir deve ser direcionada pelos valores, ou seja, pela busca de vida mais significativa, como discutido no tópico acima. Aqui é importante entender que criar distância em relação ao que sentimos e pensamos, ou seja, não se identificar com esses eventos, cria espaço para a escolha do indivíduo sobre como agir.

Essa forma de se relacionar com nossos pensamentos e sentimentos inclui, portanto, três habilidades: **(1) perceber, (2) normalizar/acolher e (3) criar distância/não identificação.** Esses elementos podem estar presentes em todos os momentos em que se fala sobre eventos internos durante a aula/treino. Ao questionar o aluno sobre o que pensa/sente em determinado momento estamos incentivando sua **percepção** sobre esses eventos. Ao reagir ao que diz com falas como ‘entendo que você se sintasse assim’, ‘está tudo bem se sentir dessa forma’ ou ‘eu também me sinto assim em alguns momentos’ estamos proporcionando **acolhimento e normalização.** Esses dois pontos anteriores permitem a construção da terceira habilidade, a **criação da distância** dos eventos. Devemos incentivar o uso de relatos que **não criem identificação**, por exemplo, a descrição ‘eu senti tristeza e pensei que não era bom’ ao invés de ‘eu sou triste’ ou ‘eu não sou bom’. Em seguida, podemos incentivar relatos que criem ainda mais

distância: ‘eu percebi que um sentimento de tristeza chegou até mim’ e ‘eu percebi que um pensamento sobre não ser bom o suficiente passou pela minha cabeça’.

Essa distância nos permite observar que pensamentos e emoções são eventos internos e tem seu próprio fluxo. O papel aqui é estar consciente do que acontece, justamente para que não nos direcionem para determinadas ações, sem estarmos conscientes disso.

Atividade proposta:

Durante o treino, o professor pode incentivar a percepção dos próprios pensamentos e emoções. Por exemplo, no basquete o professor propõe uma atividade de 1x1. Sabendo que alguns alunos podem sentir emoções desafiadoras em relação à dupla com quem fará o exercício, pode propor (sem que os alunos precisem falar em voz alta, apenas cada um perceber) que antes de iniciar o exercício os alunos se olhem e percebam o que sentem e pensam ao saber que devem fazer o exercício com aquela dupla (a ideia aqui não é que os alunos tenham as respostas prontas, apenas que possam ter o momento voltado à percepção interna). O professor, antes do início do exercício, pode explicar que independente do que eles sintam e pensem, é importante que escolham agir no exercício buscando o desfecho que pareça mais alinhado aos seus valores, buscando então o aluno esteja aberto para perceber o que sente, mas crie distância necessária para escolher como realmente quer agir. Ao final da aula/treino, o professor pode abrir espaço para os alunos falarem sobre o que perceberam em relação aos seus sentimentos e pensamentos, e se isso afetou de alguma forma o modo de fazer o exercício (criar um ambiente seguro que permita essa discussão é um passo anterior importante para que a atividade seja verdadeiramente aproveitada).

c) Atenção ao momento presente

Manter nossa atenção apenas ao que acontece aqui e agora é um conceito simples de entender, mas geralmente muito difícil de executar. Por isso, a principal habilidade que queremos desenvolver aqui é a **percepção de que fugimos** e a habilidade de **retomar o foco**. Claro que a **intenção inicial** é importante, ou seja, se não sabemos onde devemos focar, não perceberemos nem que fugimos e nem saberemos para onde voltar.

Todas as propostas que salientarem esses elementos (deixar claro qual o foco de atenção ideal, incentivar a percepção desse foco ao longo do tempo e a retomada dele

quando se distrair) são propostas que se encaixam no treino dessa habilidade geral de estar atento ao momento presente.

Atividade proposta:

Atividades formais podem ser feitas antes ou depois do treino, como por exemplo marcar tempo e pedir para que os alunos fechem os olhos e se concentrem apenas na própria respiração (o ideal aqui é que sejam poucos minutos que podem ser aumentados se for confortável para os alunos). Lembrando sempre de instruí-los sobre a facilidade que nossa mente tem de se distrair e, portanto, não brigar com isso, apenas perceber e retomar o foco na respiração, instrução necessária a todas as variações descritas abaixo.

Variações desse exercício podem acontecer de diversas formas. Pode-se colocar uma música e orientar que os alunos direcionem sua atenção apenas a melodia, por exemplo. Pode-se também pedir que o estímulo de atenção seja o próprio corpo ao caminhar ou alongar, por exemplo, pedindo que essas ações sejam executadas em silêncio e que os alunos direcionem sua atenção para sensações corporais. Após as práticas, os alunos podem ter um espaço para dividir as percepções que tiveram se quiserem.

Durante o treino, o professor também pode incentivar a percepção sobre o próprio foco de atenção. Por exemplo, no exercício de defesa no handebol, pode instruir seus atletas a estarem atentos na movimentação de um jogador específico do time que está atacando e, ao longo do exercício, pedir em momentos aleatórios que os jogadores fechem os olhos e apontem onde o jogador que deveria estar sendo observado está. Vale lembrar que o objetivo aqui não é punir quem erra, mas permitir a consciência dos próprios atletas sobre sua atenção ou distração em relação ao evento do momento atual para o qual deveria estar direcionado seu foco de atenção. Claramente pode acontecer da distração ter ocorrido por outro evento ter se tornado mais importante naquele momento e, por isso, não buscamos aqui a simples definição do certo ou errado, mas um momento para que o atleta se observe: ‘para o que eu estava olhando?’, ‘onde estava minha atenção?’. Assim, tem a possibilidade de se perguntar ‘qual era minha intenção inicial?’ e então retomar, caso tenha se distraído, ou manter esse foco.

d) Não julgamento

Essa habilidade é um desdobramento específico da desfusão cognitiva. Aqui, a percepção e o distanciamento acontecem em relação a um tipo específico de pensamento: aos julgamentos que fazemos. Essa habilidade relaciona-se com a capacidade de estar

atento ao momento presente, uma vez que muitas vezes são os julgamentos que nos distraem e roubam nossa atenção. Por exemplo, quando se faz boa jogada, julgamentos como ‘sou muito bom, vamos ganhar com certeza’ podem afastar o indivíduo do que continua acontecendo aqui e agora. Do mesmo modo, quando se erra um julgamento como ‘não sou bom nisso’, afasta a possibilidade de entrar em contato com qual foi o erro, o que aconteceu, como o jogo continua se desenrolando, etc.

Atividade proposta:

O professor pode propor que, durante um exercício, alguns jogadores fiquem no papel de observador e sejam responsáveis por descrever, com papel e caneta, uma cena específica que observaram durante o exercício (alternando os grupos para que todos possam tanto fazer o exercício quanto observar). A ideia é discutir, ao fim do dia, uma ou duas descrições da cena buscando a discussão sobre o que era descrição (percepção em contato com o que realmente estava acontecendo no momento presente) e o que era julgamento. Falas como ‘ele fez um bom passe’, ‘ele se movimentou bem’, ‘a defesa falhou’, etc. são julgamentos. A ideia aqui é incentivar a percepção sobre como é difícil o contato com o que realmente se apresenta a nós, sem sermos tomados pelos julgamentos do que é bom, ruim, certo ou errado e incentivar descrições que vão além desses conceitos.

e) Tomada de perspectiva (self-como-contexto)

Buscamos aqui o relacionamento consigo si mesmo a partir da perspectiva de observador, que serve como base para a criação de distância em relação aos eventos internos (como apontado no tópico ‘b’). Buscamos a habilidade de **tomar perspectiva** e criar o senso de si mesmo como **alguém que observa**, que sempre está presente por mais que tudo mude, ao invés da criação do senso de si baseado em conceitos, que tende a restringir nossa escolha em relação a como queremos agir.

Fortalecemos essa perspectiva de observador ao possibilitar a conexão com o momento presente, mas também ao possibilitar a construção de diferentes olhares e perspectivas, principalmente em três instâncias: eu-outro, aqui-lá, agora-depois. Esse eu-observador (ao invés de eu conceitual), que percebe o que está aqui agora, ao mesmo tempo que tem habilidade de enxergar outras perspectivas, é o que buscamos.

Essas habilidades podem ser exploradas sempre, trazendo para as discussões com os alunos as perspectivas (fazendo perguntas como: mas sempre isso foi assim? Pode ser

diferente daqui algum tempo? Outra pessoa poderia ver de outra forma? De outro lugar teríamos outra visão sobre isso?) e incentivando falas que tragam observação - eu tomei gols hoje - ao invés de rótulos - eu sou um mal goleiro - na descrição de si.

Atividade proposta:

O professor pode propor mudanças de perspectivas e papéis dentro da equipe para que os alunos experimentem diferentes olhares e formas de jogar, incentivando sempre a capacidade de observação e que, apesar de todas as mudanças, eles continuavam sendo eles. Por exemplo, no vôlei, o professor pode propor que a cada dez pontos, dois jogadores (um do time A e outro do time B) troquem de lugar, deixando pequeno tempo para que eles se permitam observar como é olhar o jogo dessa nova perspectiva, o que se transforma (novamente aqui eles não precisam falar em voz alta, mas podemos criar esse espaço que incentiva a observação de que, por exemplo, quando o jogador X era meu companheiro sentia alegria, agora que vejo ele do outro lado da rede, sinto que ele pode ser uma ameaça).

Outro exemplo seria propor que apenas dois jogadores de cada time possam finalizar as jogadas, ou seja, apenas aqueles jogadores podem fazer realmente o ponto. Ao longo do jogo, todos os jogadores devem passar por essa função, mas é importante que exista o incentivo a percepção de que ‘ser o jogador que faz o ponto’ pode às vezes estar associado a você, as vezes ao outro, e que isso não é definitivo na definição de ninguém como jogador. Assumir diferentes lugares, olhares e funções auxilia aqui na capacidade de se desprender dos rótulos sobre si ou sobre outros, gerando mais flexibilidade na forma de agir.

3.2.4 FLEXIBILIDADE PSICOLÓGICA E *MINDFULNESS* COMO COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS DOS TREINADORES

a) Explicitação de valores e ações comprometidas

Novamente vale lembrar que valores se relacionam ao que torna a vida de cada indivíduo significativa, sendo, dessa forma, uma construção individual. O treinador precisa refletir internamente sobre suas experiências e suas emoções para que possa ter clareza sobre seus valores e então construir suas ações conectadas com esses valores – de

forma a se tornarem ações comprometidas com a construção de uma vida significativa. As ações do treinador aqui incluem tudo o que ele precisa fazer: o planejamento dos treinos, a explicação dos exercícios, o *feedback* para os alunos, etc.

Dois exercícios de introspecção podem contribuir com a explicitação dos valores:

Exercício 1: Busque um lugar tranquilo e reservado e, se possível de olhos fechados, tire alguns minutos para lembrar da maneira mais vivencial possível os melhores momentos que você já viveu como treinador. Busque se lembrar o que estava acontecendo, o que você estava sentindo, as pessoas que estavam com você. Se conecte novamente as experiências dentro da sua profissão que fizeram você se sentir ‘vivo’, alegre, absorvido pela experiência. Ao final pegue uma folha de papel e uma caneta e busque salientar elementos que estavam presentes nessas vivências. Provavelmente as coisas que mais importam pra você estarão resumidas nessa folha e são os valores que podem guiar sua atuação como treinador.

Exercício 2: Novamente aqui buscaremos um espaço tranquilo onde você possa ter tranquilidade para um tempo de reflexão, mas este é um exercício de imaginação. Busque fechar os olhos e se transportar ao momento que você encerra o seu trabalho no ambiente/cargo que ocupa hoje ou que encerra sua vida profissional (pode ser a imaginação de um cenário daqui a 2, 10 ou 30 anos, não existe esse limite de tempo). Se permita imaginar que você está extremamente satisfeito, você está realmente preenchido de tudo o que fez e deixou para outras pessoas. O que nessa despedida te daria essa sensação? O que estaria acontecendo que preencheria essa experiência de sentido? O que você estaria vendo, ouvindo, vivenciando? Imaginar o ‘final perfeito’ para nosso trabalho pode nos ajudar a ter a dimensão do que realmente queremos fazer e de como queremos fazer. Isso pode trazer a clareza sobre nossos valores e nossas ações comprometidas.

b) Abertura e distanciamento dos eventos internos (aceitação e desfusão)

O tempo todo o treinador está internamente lidando com diferentes emoções e pensamentos. A habilidade de abertura, percepção e aceitação de suas emoções, bem como a habilidade de observar seus pensamentos com distanciamento (desfusão) contribui para que esses elementos internos sejam melhor elaborados e, portanto, contribuam para uma atuação do professor mais alinhada com os valores e ações que ele

escolheu perseguir. A ideia principal é que a consciência dos eventos internos e as habilidades de aceitação e defusão em relação a eles associado a consciência dos valores permite o exercício da flexibilidade psicológica, ou seja, seguir na construção de uma vida significativa mesmo frente a eventos internos desafiadores.

Alguns exercícios podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades:

Exercício: Ficar mais atento as emoções que passam ao longo do treino, estar disponível para perceber e explorar com curiosidade as emoções que surgirem. Assim o treinador pode em primeiro lugar desenvolver sua consciência sobre suas próprias emoções, sobre como elas aparecem ou desaparecem ao longo de sua atuação profissional. Perceber as emoções permite o segundo passo, a aceitação. A habilidade de aceitação não se relaciona a passividade e sim a uma ação de acolhimento em relação as próprias emoções. Esse passo – acolher e acomodar as emoções – permite que o treinador continue escolhendo de comportar de forma alinhada com seus valores. Se, por exemplo, o treinador sente medo de perder o controle da turma e não toma consciência ou não aceita sentir essa emoção uma possibilidade é que seu comportamento se torne extremamente autoritário – o que pode fugir dos seus valores, do modo como ele gostaria de conduzir seu treino e formar seus jogadores. Porém, se ele se torna consciente dessa emoção ele pode percebê-la, aceitá-la e acomodá-la de forma que ainda exista espaço para pensar em como ele quer escolher agir – espaço este que estaria ocupado pela briga com a emoção no caso anterior.

c) Atenção ao momento presente e não julgamento

Estas são habilidades de extrema importância para o treinador, que se unem a habilidade de defusão - que foi discutida no tópico anterior, mas que estará presente no exercício aqui proposto. Se manter focado ao que acontece aqui e agora é condição necessária para a habilidade de percepção. A maioria das habilidades necessárias ao treinador - planejamento e organização das aulas, demonstração/explicação dos exercícios, correção e instrução aos atletas - depende da habilidade de perceber o que está acontecendo e de que tipo de intervenção os indivíduos ou o time precisam.

Porém a habilidade de perceber o que acontece, momento a momento, pode ser perdida se o treinador estiver fusionado a algum pensamento. Muitas vezes os pensamentos que prendem a atenção e impedem uma percepção apurada do que acontece

são os julgamentos. Se, por exemplo, existe o julgamento de que algum atleta não é esforçado é muito provável que a percepção do treinador sobre as dificuldades desse atleta em relação a algum exercício ou movimento sejam escondidas pelo julgamento já realizado. Outros pensamentos, como crenças de como é o jeito certo ou errado de solucionar algo, por exemplo, também podem impedir a percepção de outras possibilidades.

Nesse sentido a habilidade de perceber e criar uma distância em relação aos próprios julgamentos e as próprias crenças (desfusão) permite ao treinador atentar verdadeiramente ao momento presente e, portanto, perceber o que se passa a cada momento de seu treino/jogo. Um exercício parecido com o que foi indicado aos alunos no tópico ‘d) não julgamento’ pode auxiliar o treinador a desenvolver essa habilidade:

Exercício: O treinador pode ao final de seu treino buscar descrever (de forma escrita com papel e caneta, gravada em áudio ou em uma conversa com alguém) o que aconteceu dentro do treino daquele dia. Nesse exercício ele deve ficar atento buscando evitar julgamentos sobre o que aconteceu e se manter atendo ao que realmente ele pode ver/ ouvir/ perceber. No caso do atleta que não se esforça, por exemplo, ele buscaria descrever o comportamento desse aluno ao longo do treino sem ‘resumir’ tudo o que ele fez ao julgamento – ‘ele não se esforçou no treino hoje’. É provável que seja difícil sair do julgamento e buscar a descrição e que isso traga a percepção de que muitas vezes não se estava atento ao que realmente estava acontecendo – porque quando estamos atentos conseguimos descrever o que acontece. Esse exercício deve ser repetido por alguns treinos em seguida buscando alimentar a atenção durante o treino para que o relato seja cada vez mais fidedigno aos acontecimentos.

d) Tomada de perspectiva (self-como-contexto)

Essa habilidade se relaciona principalmente a habilidade de transformação e desenvolvimento profissional dos treinadores. Entender o termo ‘self como contexto’ talvez fique mais fácil quando se olha para o seu oposto, ‘self como conteúdo’. A ideia aqui é que podemos nos relacionar conosco e manter nossa identidade de acordo com ‘rótulos’ - aquilo que fazemos e como fazemos - o que leva a uma perspectiva mais rígida, ou podemos nos enxergar apenas como um contexto em que diversas experiências se passam. Nesse último sentido nossa perspectiva se torna mais aberta e flexível. Apenas

dentro desse enquadramento é possível que se pense, sem amarras, no comportamento profissional que realmente se quer ter. E para isso é preciso que o treinador seja capaz de pensar dentro das diferentes perspectivas – aqui/lá, eu/outro, agora/depois. A habilidade de enxergar os cenários dentro dessas diferentes perspectivas contribuirá com a escolha sobre o próprio comportamento e com as tomadas de decisão do professor.

Exercício: O treinador pode fazer o exercício de escrever em uma folha suas principais características quando está dando treino. Por exemplo ele pode se descrever como bravo, focado e quieto. Em seguida ele pode descrever momentos em que seu comportamento foi oposto a isso: um momento que foi calmo, falante ou descompromissado; os ganhos que esses comportamentos geraram e em que outras situações esse outro comportamento poderia ser importante. Esse exercício pode possibilitar uma visão mais flexível do treinador sobre seu próprio comportamento e ajudá-lo a se desprender de conceitos sobre si mesmo que impedem mudanças.

3.3 ‘APRENDER A SE RELACIONAR’ E COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS

A seguir apresentaremos teoricamente a Psicoterapia Analítica Funcional e a Terapia Focada na Compaixão, ambas práticas integradas a Ciência Comportamental Contextual. Elas versam sobre o desenvolvimento de habilidades que podem tanto ser vistas como conteúdos de ensino (quando entendemos o ‘aprender a se relacionar’ como função da educação também no esporte) quanto como parte das competências interpessoais necessárias ao treinador. A partir da apresentação teórica discutiremos possibilidades de aplicação prática desses conceitos.

3.3.1 PSICOTERAPIA ANALÍTICA FUNCIONAL (FUNCTIONAL ANALYTIC PSYCHOTHERAPY - FAP) E CONEXÃO SOCIAL

A Psicoterapia Analítica Funcional (*Functional Analytic Psychotherapy* - FAP) foi criada a partir da constatação do impacto da relação estabelecida entre psicoterapeuta e cliente no processo terapêutico. Kohlenberg e Tsai, na década de 1980, passaram então,

a investigar a interação entre terapeuta e cliente e deram origem a essa abordagem (HARTMANN, OSHIRO, VARTANIAN, 2018).

Claramente, o conteúdo trazido para a psicoterapia ganha grande atenção do terapeuta, mas a FAP traz para o centro da discussão uma outra variável importante: a relação interpessoal estabelecida nesse cenário. Para a FAP, é nessa interação que acontece no momento presente da sessão (e não depois que o indivíduo sai dela), que as mudanças clínicas acontecem. Nessa abordagem, o terapeuta não é observador externo do processo de outra pessoa, ele é parte do processo e, portanto, **o seu próprio comportamento passa a ser também foco de análise** (HARTMANN, OSHIRO, VARTANIAN, 2018).

Esse olhar traz alguns pontos importantes. O terapeuta precisa olhar para o que o outro faz, para o que ele faz e conseguir transformar essa interação (através do próprio comportamento) com a finalidade de ensinar e fortalecer no indivíduo as mudanças que ele veio buscar na terapia. É interessante pensarmos que essa abordagem pode ser aplicada a qualquer ambiente. No *setting terapêutico*, a relação acontece apenas entre duas pessoas: profissional/técnico e cliente/paciente. Ou seja, uma pessoa visa transformar o conhecimento técnico que tem, a fim de contribuir com a qualidade de vida ou aliviar o sofrimento da outra, a partir do ensino de novas formas de se comportar, sejam comportamentos públicos ou privados.

Nesse sentido, qualquer profissional que lide com pessoas, ao exercer sua profissão, passa pelo mesmo processo, ou seja, quer transformar conhecimento técnico em contribuição para a vida do outro. Isso é especialmente verdade quando falamos de profissões de ensino. Nesse sentido, é necessário que o foco de análise não seja apenas o aluno ou o indivíduo que se quer atingir, mas também o próprio comportamento e a interação, que possibilitam o alcance do objetivo.

O primeiro modelo de interação descrito pela FAP trazia uma nomenclatura muito técnica, que escolhemos não explorar neste trabalho. Ao longo dos anos, o modelo passou a ser apresentado por termos mais simples até ser ‘resumido’ em três palavras que deveriam então guiar o profissional no estabelecimento da relação terapêutica: *consciência, coragem e amor*. Pelos termos em inglês - *Awareness, Courage and Love* - ficou conhecido como Modelo ACL (HARTMANN, OSHIRO, VARTANIAN, 2018).

Como já explicitado, nessa abordagem o terapeuta é parte integrante do processo e, portanto, esse modelo fala sobre relacionamento interpessoal, basicamente relacionamento entre duas pessoas. O modelo ACL descreve como as pessoas

desenvolvem vínculo e confiança, base para qualquer processo terapêutico, porém, a importância da criação de vínculos assim vai muito além da clínica.

Os autores e pesquisadores da FAP passaram a estudar cada também o papel da conexão social na vida dos seres humanos entendendo cada vez mais a importância, para o funcionamento saudável do indivíduo, do estabelecimento de relações interpessoais relevantes e de intimidade, o que se torna mais fácil quando o indivíduo se relaciona de forma autêntica e genuína (OSHIRO et al., 2021).

O estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e relevantes pode ser estimulado a partir do desenvolvimento de habilidades contidas no modelo ACL. Em 2015, Kohlenberg et al. propuseram uma intervenção baseada em *mindfulness* e no modelo ACL para um grupo de 114 estudantes universitários, visando o impacto na conexão social. Os estudantes foram divididos em três condições experimentais: (1) assistir a um vídeo - grupo controle; (2) intervenção individual de *mindfulness* com o foco na respiração e (3) intervenção, baseada nos princípios do modelo ACL, de *mindfulness* interpessoal que envolvia, além da consciência de si, a consciência de outros espaços de troca, nos quais os participantes exerciam coragem ao falar e amor ao acolher o que o outro dizia. Os autores concluíram que a prática de *mindfulness*, tanto na condição 2 quanto na condição 3, aumentou a sensação de conexão entre os participantes, porém os estudantes que foram expostos a intervenção de *mindfulness* interpessoal, baseado no modelo ACL (grupo 3), apresentaram níveis de conexão social significativamente maiores (KOHLENBERG et al., 2015). Esse estudo traz a exploração inicial da associação entre intervenções de *mindfulness* e os princípios do modelo ACL, com o objetivo de fomentar conexões entre os indivíduos. Os resultados fortalecem a ideia de que este modelo pode ser explorado para criar e/ou fortalecer vínculos em diversos contextos, além do terapêutico.

Apresentaremos, na Figura 2, a representação do modelo ACL trazido por Maitland et al. (2017). Baseado nesse modelo, vemos como características básicas para o desenvolvimento do vínculo a habilidade de consciência (tanto de si quanto do outro), característica já presente no modelo da flexibilidade psicológica e no *mindfulness*. Mas, além da consciência, construir relações significativas entre as pessoas exige que elas interajam de forma específica, com vulnerabilidade de um lado (a partir de expressão emocional, autorrevelação e pedido) e acolhimento de outro (a partir de aceitação, validação e resposta ao pedido). Por fim, o ciclo se encerra com o aceite dessas expressões de acolhimento por aquele que se colocou vulnerável.

Essas interações e qualidades podem estar presentes em diferentes níveis de intensidade, permitindo a construção de conexões mais significativas. Podemos ver essas interações em intensidade baixa como, por exemplo, quando o aluno pergunta ‘você pode me explicar de novo?’ ou podemos construir relações que permitam demonstrações com maior profundidade, com a expressão de sentimentos de medo e ansiedade antes de uma partida. De qualquer forma, entendemos que o desenvolvimento de relações interpessoais baseadas nesse modelo (sejam entre o professor e o aluno ou entre alunos) propicia relações mais saudáveis, conexão social mais significativa e ambiente mais propício para outras aprendizagens.

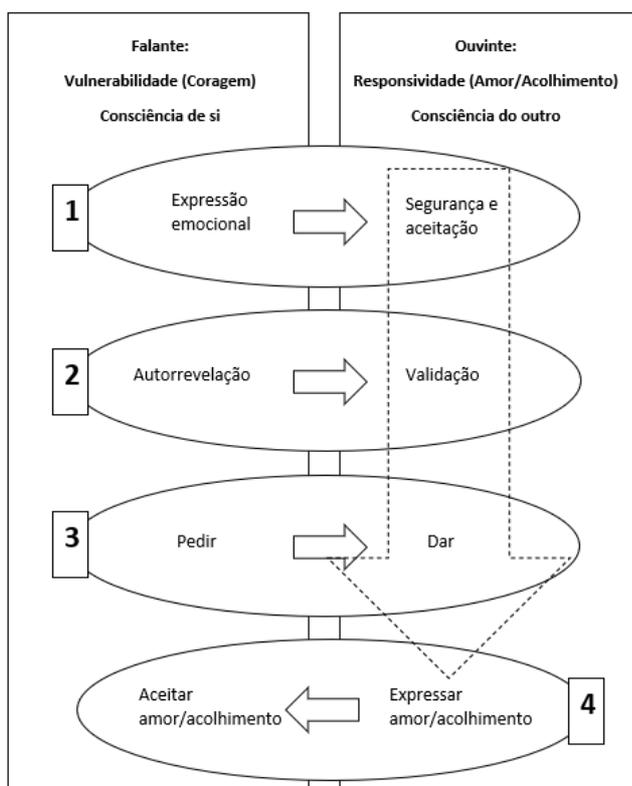


Figura 3. Modelo consciência, coragem e amor/acolhimento (MAITLAND, 2017)

Ao olharmos para o contexto esportivo, percebemos a importância das relações interpessoais. O levantamento realizado com atletas da primeira divisão do NCAA (*National Collegiate Athletic Association*), nos Estados Unidos em 2018, encontrou a prevalência de transtornos mentais menor em esportes coletivos, quando comparado a esportes individuais, levantando a hipótese de que o trabalho em equipe e a sensação de pertencimento tem influência positiva nos aspectos cognitivos e emocionais (SARAC et al., 2018).

Antes disso, em 2006, Boone e Leadbeater concluíram, em seu estudo com adolescentes no Canadá, que a aceitação social está positivamente associada com a participação positiva em equipes esportivas. Ao falar sobre a experiência positiva na participação em equipes esportivas, os autores evidenciam a relação com o treinador, o desenvolvimento de habilidades e o suporte dos pares (BOONE, LEADBEATER, 2006).

3.3.2 TERAPIA FOCADA NA COMPAIXÃO (*COMPASSION FOCUSED THERAPY* - CFT) E AUTOCOMPAIXÃO

Compaixão e autocompaixão não são conceitos recentes, são antigos no pensamento filosófico oriental. Porém, é recente a atenção que tem recebido da comunidade científica, especificamente na Psicologia ocidental (KIRBY, TELLEGEN, STEINDL, 2017; VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

Em 2017 Kirby, Tellegen e Steindl realizaram uma metanálise para investigar os efeitos de intervenções baseadas em compaixão e encontraram (a partir da análise de 21 estudos, contendo no total 1.285 participantes ao longo de 12 anos) o efeito moderado em relação à sensação de bem-estar, e à redução de depressão, ansiedade e estresse.

A Terapia Focada na Compaixão (*Compassion Focused Therapy*, CFT) foi desenvolvida por Paul Gilbert, na Universidade de Derby, na Inglaterra e, apesar de baseada em um modelo científico, tem significativa influência do Budismo que, por mais de 2.500 anos, focou no desenvolvimento da compaixão e do *mindfulness* como centrais para a ‘cura da mente’ (GILBERT, 2019; VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

A CFT começa com o reconhecimento de que dor e sofrimento são experiências presentes na vida de todas as pessoas. Além disso, a teoria enfatiza que a mente humana é também difícil e complicada, colocando os indivíduos frente às emoções e pensamentos desafiadores em muitos momentos, ou seja, gerando sofrimento. Assim, é a identificação da presença do sofrimento na vida dos indivíduos que traz a importância da compaixão (GILBERT, 2019).

Gilbert (2019) pontua que a palavra compaixão vem do latim *compati*, que significa ‘sofrer com’. Para o autor, existem dois processos, um relacionado à atenção e sensibilidade em relação ao sofrimento, e outro relacionado a motivação de agir de forma a aliviá-lo. O desenvolvimento compaixão envolveria, portanto, atributos e habilidades interdependentes. Os atributos são: sensibilidade, cuidado pelo bem-estar, não-

juízo, solidariedade, tolerância a angústia e empatia; enquanto, a partir deles, se desenvolve as habilidades de direcionar a atenção, pensar, raciocinar, sentir, imaginar e se comportar de forma compassiva (GILBERT, 2019).

A compaixão, que pode ser definida como uma ‘atitude mental’, seu desenvolvimento passa pelo treinamento de uma mente compassiva, pode ocorrer em duas direções: direcionada a outros indivíduos ou direcionada ao próprio indivíduo - a autocompaixão. O desenvolvimento da compaixão nesses dois sentidos facilita a aceitação e a tolerância (GILBERT, 2019; VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

A autocompaixão pode ser descrita como atitude emocionalmente positiva em relação a si mesmo que tem fator protetivo em relação aos efeitos negativos da ruminação, da autocrítica e do isolamento. A autocompaixão tem três elementos centrais: a bondade em relação a si mesmo, ou **autobondade** (ser gentil e compreensivo ao invés de crítico), a **humanidade compartilhada** (perceber sua experiência como parte da experiência humana geral) e o *mindfulness*, já explorado acima, mas aqui trazido especialmente em relação a cultivar consciência em relação a emoções e pensamentos difíceis sem se identificar com eles (NEFF, 2003).

A CFT foi criada tendo como foco principal pessoas que sofrem com vergonha e autocrítica excessiva e tem como objetivo central contribuir para que o indivíduo lide de maneira menos hostil consigo mesmo e possa cultivar o processo de mudança frente a sua vida a partir da **motivação compassiva** (VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

Segundo Gilbert (2019) a visão compassiva (em oposição a visão crítica) pode ser esclarecida pelos pontos abaixo):

- Foco no desejo de melhorar, no crescimento e aprimoramento (ao invés do desejo de condenar e punir).
- Voltada para frente (ao invés do olhar para erros do passado).
- Feita com incentivo, apoio e gentileza (ao invés de raiva, frustração, desprezo e decepção).
- Foca em aspectos positivos ou para aprendizagem (ao invés do foco em deficiências).
- Foca em atributos e qualidades específicas do indivíduo (ao invés de uma visão global e única).
- Foca em esperanças de sucesso (ao invés de medo do fracasso).

- Aumenta chances de engajamento (ao invés de aumentar chances de evitação e retraimento).

Ao falarmos sobre compaixão e sobre a teoria que tem como objetivo essa habilidade - consigo mesmo e com os outros - podem ocorrer alguns mal-entendidos, se nosso olhar for apenas ao bem-estar imediato. A visão aqui proposta busca a **postura compassiva**, que tem relação com contribuições a sua própria vida ou a vida de outro também a médio e longo prazo. Esse olhar fica evidente no trecho abaixo:

“Talvez um dos maiores mal-entendidos sobre a CFT é o de que o conceito de bem-estar/contentamento signifique “calmamente se afastar” ao invés de “calmamente se engajar, se envolver”. Por exemplo: se um cliente sofre de agorafobia, a atitude compassiva a ser tomada é confrontar a ansiedade, quando o terapeuta firme e cuidadosamente ajuda o seu cliente a fazer isso (a solução não seria indicar banhos quentes e relaxantes); se um cliente tem problemas de peso, uma atitude compassiva seria ajudá-lo a resistir à comida para melhorar a sua saúde; se um cliente está sofrendo em um relacionamento aversivo, uma atitude compassiva seria ajudá-lo a desenvolver a coragem para sair dessa situação; dizer “não” a algumas coisas que um filho quer, é uma atitude compassiva, enquanto simplesmente dar tudo o que ele quer, não” (VOGEL, MATSUMOTO, 2015, p. 399).

Como citado no exemplo acima, se olharmos apenas a curto prazo, retirar a pessoa de uma situação que lhe causa ansiedade e levá-la para tomar um banho quente e relaxante parece compaixão. Mas a médio e longo prazo, se a situação for relevante para o indivíduo, o afastamento dessa situação pode empobrecer sua vida e dificultar seu desenvolvimento.

Nesse sentido, ser compassivo pode significar contribuir para que a pessoa enfrente sua ansiedade e a situação que a causa. Segundo Gilbert (2019) compaixão envolve dar as pessoas o que elas precisam e não necessariamente o que elas querem e isso pode envolver ser duro, estabelecer limites e ser honesto.

O caminho percorrido na Terapia Focada na Compaixão tem início na identificação e validação do sofrimento, fazendo com que a pessoa desenvolva, durante o processo, a responsabilidade sobre a mudança e o cultivo, de forma compassiva, de andar em direção à mesma. O objetivo é ajudar as pessoas a reconhecerem que talvez elas precisem dar passos e realizar mudanças que exijam coragem e que fazer isso vai ser mais

fácil a partir do desenvolvimento de um diálogo interno gentil ao invés de falas críticas e agressivas (GILBERT, 2019).

Outra implicação importante no desenvolvimento da compaixão é contribuir para que os indivíduos desenvolvam o **foco no processo** e não no resultado. Com isso, a pessoa pode aprender a apreciar e valorizar o esforço (de si mesmo e de outros) quando se olha para o processo, enquanto o olhar apenas para o objetivo final está atrelado a maiores níveis de vergonha e autocrítica (VOGEL, MATSUMOTO, 2015).

É importante ressaltar que na CFT, a compaixão é vista como algo que emerge de interações sociais e, por isso, a relação estabelecida entre terapeuta e cliente é a chave para a realização do propósito da intervenção, sendo que **esta relação precisa ser segura e continente** (VOGEL, MATSUMOTO, 2015). Ao extrapolarmos a ideia do desenvolvimento da compaixão para além do ambiente terapêutico essa necessidade do estabelecimento de uma relação segura se mantém envolvendo os indivíduos do próprio contexto a ser trabalhado.

O **acolhimento e a validação** são elementos importante na compaixão e no estabelecimento de relações seguras. Os elementos centrais do acolhimento e das relações estabelecidas a partir dele podem ser vistas no trecho abaixo:

“O acolhimento parece ter pelo menos três atributos-chave. Primeiro, o acolhimento proporciona sinais verbais e não-verbais de interesse, cuidado e gentileza que são tranquilizadores. Segundo, o acolhimento pode envolver um compartilhamento de afeto positivo entre indivíduos que estimula o gostar, a afeição e sentimentos de conexão (em contraste com indiferença, distanciamento ou ataque). Terceiro, o acolhimento é mais provável quando os indivíduos se sentem seguros um com o outro, e têm uma relação de confiança” (GILBERT, 2019, p. 54)

A validação se refere a uma *“comunicação explícita de que a forma como uma pessoa se comporta, pensa e sente é coerente, relevante e justificável”* (BARBAN, LEONARDI, 2018, p. 62). O seu oposto, a invalidação (indiferença ou crítica a expressão do indivíduo) estudada especificamente no contexto esportivo pode ter impacto negativo na percepção da dificuldade do treino, aparecimento de afetos negativos, adesão a treino adicional e no próprio rendimento (BARBAN, LEONARDI, 2018).

Ainda no contexto esportivo, a autocompaixão tem ganhado atenção ao contribuir, tanto para que atletas tenham habilidade de manejar as altas demandas do ambiente para atingir a *performance*, quanto para a manutenção e elevação do bem-estar. Aqui é importante olhar para a relação entre esses fatores que tendem a ser estudados separados: desempenho e bem-estar (MOSEWICH, 2019).

Adam, Eke e Ferguson (2021), em seu estudo com nove atletas do sexo feminino, a partir duas entrevistas semiestruturadas realizadas antes e depois de uma competição importante, concluíram que a autocompaixão tem papel importante na percepção do desempenho esportivo e no bem-estar das atletas através da reavaliação das críticas e comparações e da manutenção da determinação em relação a busca dos objetivos no esporte.

Porém, ainda existe resistência por parte dos atletas que, apesar de perceberem os benefícios desse modelo, acreditam que precisam ser ‘duros com eles mesmos’ para alcançarem seus objetivos. Essa resistência encontrada reflete também o ambiente que estimula a autocrítica e a coloca como condição para o sucesso. Contribuir com a construção da autocompaixão vai no sentido oposto, de contribuir para que os atletas aprendam a refletir sobre o que fizeram (sejam acertos ou erros) de forma construtiva, enquanto continuam sua caminhada. Para isso, é necessário a construção de um ambiente que apoie essa visão, incluindo colegas, família e treinadores/professores (MOSEWICH, 2019).

3.3.3 CONEXÃO SOCIAL E COMPAIXÃO COMO CONTEÚDOS DE ENSINO

a) Humanidade compartilhada

A importância da percepção de que todos nós temos dificuldades é essencial para a nossa capacidade de acolhermos isso e agir com bondade e gentileza em relação aos outros e a nós mesmos. Quando percebo, por exemplo, que errar um saque no momento importante do jogo me faz sentir tristeza ou frustração, é mais provável que eu trate com mais gentileza alguém que passe pela mesma situação. E o contrário também é verdadeiro: quando ouço sobre o sofrimento envolvido na falha do outro e aprendo a respeitar e acolher esse sofrimento posso me tornar mais tolerante e bondoso em relação ao meu próprio sofrimento. Por isso, a importância de entender que nossas dificuldades são humanas e todos nós as compartilhamos.

Atividade proposta:

Principalmente quando falamos de crianças e adolescentes é muito comum que eles experimentem dificuldades (ansiedade, medo, insegurança etc.) que entendem serem sentidas apenas por eles, os levando a pensar que há algo errado. Atividades, como livros e filmes, que tragam experiências de jogadores profissionais do esporte, mostrando que todos os seres humanos enfrentam as mesmas dificuldades e sofrimentos, pode contribuir para o desenvolvimento dessa visão que chamamos de ‘humanidade compartilhada’. Além disso, a abertura do próprio treinador de falar sobre suas dificuldades e de estimular os jogadores para que possam ter espaço franco para trocas tem papel fundamental nessa construção.

b) Bondade/Autobondade

A bondade/autobondade significa oposição à crítica/autocrítica, pois quando erramos queremos postura de acolhimento ao invés de crítica. A ideia de que precisamos apontar erros para evoluir é questionada aqui, buscando o aprendizado e desenvolvimento justamente a partir do acolhimento das dificuldades e do incentivo ao melhor que podemos ser. É uma nova postura que pode ser incentivada a todo momento, do professor em relação ao aluno e dos alunos em relação a eles mesmos.

Atividade proposta:

O professor pode propor um jogo no qual dois alunos ocupem o papel de treinador (pode ser no handebol, voleibol, futsal etc.), um de cada equipe, em que os treinadores podem apenas direcionar a equipe a partir de incentivo, ou seja, não podem fazer críticas ou usar a palavra ‘não’, que é usada para recriminar algumas ações. Devem apenas dizer o que deve ser feito e conduzir sua equipe de forma a construir novas formas de jogar que funcionem naquele contexto. Uma discussão em relação à facilidade que temos de ‘ver erros’ e ‘criticar’ pode ser conduzida, além da descrição dos jogadores de como se sentiram ao jogarem sem críticas.

Outra proposta é que os alunos possam falar sobre críticas que fazem a si mesmos e discutir em grupos como poderiam tratar com mais gentileza as próprias dificuldades. Se fizerem um grupo de três alunos por exemplo, no qual um deles diz que se critica quando erra um passe, ou dois outros podem sugerir formas de pensar mais com mais gentileza quando isso acontecer, mas também podem estar atentos a essa dificuldade

enfrentada pelo amigo e buscar demonstrar apoio e acolhimento quando perceberem que ele está passando por essa dificuldade.

c) Consciência de si/ consciência do outro

Desenvolver a **consciência de si e do outro** é habilidade importante pela contribuição que oferece às relações interpessoais. A habilidade de conhecer o outro não se relaciona a criar conceitos e julgamentos sobre o outro, mas justamente se permitir observá-lo, ouvi-lo e conhecê-lo, principalmente em relação a eventos internos - emoções, pensamentos e valores. Importante pontuar também que qualquer atividade que permita que o aluno observe e compartilhe algo sobre si, ao mesmo tempo que contribui para que tenha mais consciência de si, também permite que os outros o conheçam melhor. De maneira inversa, sempre que se estimula o grupo a falar sobre algo que viu em um aluno - como o elogio por perceber que se esforçou - incentivamos a observação do grupo sobre esse aluno e o conhecimento desse aluno sobre si mesmo.

Atividade proposta:

O professor pode propor que os alunos se reúnam em duplas (a cada semana essa dupla pode mudar) e a cada treino o professor escolhe um exercício em que fará uma pausa de alguns minutos para que os alunos compartilhem uma impressão sobre si mesmo e uma sobre o outro. Por exemplo, um aluno pode dizer que sente dificuldade com a velocidade do exercício e que fica confuso às vezes, enquanto vê no outro que parece sempre estar se divertindo enquanto está treinando. O segundo aluno pode então responder confirmando a impressão do primeiro sobre si, dizendo que realmente se diverte muito durante os treinos, mas que não percebe essa dificuldade e confusão que primeiro aluno relata em relação ao exercício. Essa conversa pode tanto mostrar ao primeiro atleta que talvez a sensação de estar difícil não significa que ele não esteja acompanhando os outros atletas ou fazendo da forma correta quanto pode permitir ao segundo atleta a percepção de uma dificuldade que ele não enxergava em sua dupla.

d) Vulnerabilidade/Coragem: expressar suas emoções, fazer revelações sobre si, fazer pedidos

Novamente, a finalidade aqui é contribuir para a formação de relações interpessoais de maior qualidade, que possam proporcionar maior conexão social e sensação de pertencimento aos integrantes da equipe, sejam alunos/atletas ou

professores/treinadores. Como as emoções estão presentes o tempo todo, qualquer espaço que tenha abertura para se abordar esse assunto pode ser um espaço para expressão das emoções. Nesse sentido, criar um ambiente esportivo que apoie o **compartilhamento genuíno do que senti, do que me aconteceu ou do que eu preciso** é o que buscamos. A consciência de si, resultado de muitas outras competências apontadas acima, é a base fundamental para que essas expressões, revelações e pedidos aconteçam.

Atividade proposta:

Incentivar os alunos a pedir ajuda. Sempre que o professor identificar que o aluno apresenta dificuldade, pode conversar individualmente buscando entender o que o próprio aluno sente que precisa para superar essa dificuldade e, juntos, podem estabelecer estratégias que envolvam outro aluno e, juntos, pedir ajuda.

Como abordaremos no próximo tópico, a responsividade do aluno que será chamado a ajudar é de extrema importância para que esse comportamento de pedir contribua com o estabelecimento de melhores conexões sociais no grupo. Nesse sentido, o professor também deve ajudar o aluno que está recebendo o pedido a responder de forma acolhedora e verdadeira. Caso não se sinta confortável em realizar o que está sendo pedido, pode valorizar a atitude do aluno que veio pedir ajuda e propor uma forma na qual se sinta confortável em ajudar.

e) Responsividade/ Acolhimento: responder a comportamentos de coragem gerando ao outro segurança, aceitação e validação

As habilidades de expressão emocional, de revelar algo sobre si ou de fazer pedidos, apenas contribuirão para o desenvolvimento de melhores relações interpessoais se estas ações forem respondidas com acolhimento, gerando segurança, aceitação e validação. Portanto, falamos aqui de uma forma de interagir - com coragem e acolhimento de outro - que podem sempre estar presentes em qualquer interação.

A possibilidade de termos o ambiente acolhedor estimula comportamentos relacionados à coragem e vulnerabilidade. O comportamento do próprio professor tem significativa influência na criação desse ambiente. Quando um aluno se expõe a fazer uma pergunta, assumir a liderança ou tomar uma decisão - comportamentos de coragem - o professor deve acolher e validar os mesmos, para serem incentivados, proporcionando mais espaço para exposições de eventos internos como emoções e pensamentos.

Atividade proposta:

O professor pode propor situações que exigem coragem, como pedir que alguém demonstre o exercício a ser feito, pedir que alguém explique o exercício em seu lugar ou pedir que alguém analise o treino ou jogo antes dele mesmo fazer isso. Estimular esse comportamento de exposição dos atletas só deve ser feito quando souber que o grupo conseguirá acolher e validar aquilo que o aluno fará, ou seja, mesmo que erre ou traga interpretações contrárias ao do grupo, este vai validar sua fala e o acolher. O importante aqui é gerar segurança para o aluno que expôs o que pensa sobre o jogo ou como acha que é o exercício. Mesmo que o professor precise complementar a explicação, por exemplo, pode validar seu aluno e permitir que se sinta confortável e valorizado pelo que apresentou, mesmo sabendo que deixou alguns elementos de fora e que poderia ser melhor.

3.3.4 CONEXÃO SOCIAL E COMPAIXÃO COMO COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS DOS TREINADORES

a) Humanidade compartilhada

Essa habilidade traz a possibilidade de entender a universalidade das dificuldades e sofrimentos e é condição para o desenvolvimento da compaixão e autocompaixão. Tanto a possibilidade de ouvir sobre dificuldades e sofrimentos de outras pessoas como compartilhar os seus (e perceber que não são exclusividade da sua experiência) assume papel importante na capacidade de entender e lidar com esses desafios. Para isso é importante que relações significativas e acolhedoras sejam desenvolvidas tanto com os atletas quanto com colegas de profissão.

Exercício: desenvolver um espaço de compartilhamento de dificuldades internas com algum colega de profissão (pode ser alguém dentro do contexto de trabalho ou fora dele). A ideia aqui é encontrar pessoas com quem se possa falar honestamente sobre a humanidade contida dentro do seu dia a dia de trabalho, ou seja, dos medos, inseguranças, erros, etc. Criar espaços onde se pode falar abertamente sobre isso permite conexões reais e abre espaço para o entendimento da universalidade dessas questões. Sendo questões enfrentadas por todos o treinador pode então assumir uma postura compassiva frente a

esses elementos, tanto quando ele as identifica em si mesmo quanto quando identifica em outros profissionais ou em seus atletas.

b) Bondade/Autobondade

Trazer a bondade, para si mesmo e para os outros, implica principalmente na diminuição de crítica e vergonha. Infelizmente ainda existe uma ideia errada quando nos propomos a ter um comportamento de bondade como se isso fosse sempre fazer com que o outro (ou a si mesmo) se sinta bem no momento presente. Aqui o comportamento bondoso vem de uma abordagem gentil, mas visando o melhor para a pessoa a longo prazo e não simplesmente no momento presente.

Exercício: o treinador pode prestar atenção em sua abordagem com seus alunos buscando entender se suas interações falam mais sobre ‘isso está certo/errado’ ou mais sobre ‘isso está de levando na direção que você quer?’ (baseado aqui na ideia de valores já trabalhada anteriormente). Uma abordagem que traz sempre a clareza de qual a direção escolhida, quando nos desviamos dela e como retomar a rota tende a ser mais bondosa do que aquela envolvida em crenças rígidas do que é certo ou errado – o que acaba levando ao caminho das críticas e autocríticas. A postura bondosa envolve ser gentil no acolhimento das dificuldades, mas trazendo clareza sobre a direção para onde caminhar.

c) Consciência de si/ consciência do outro

Esse elemento é a base para o estabelecimento de relações interpessoais. Observar e ganhar consciência sobre o seu próprio funcionamento e sobre o funcionamento do outro permite que se faça boas escolhas na forma de interagir e que, a partir disso, o trabalho conjunto funcione melhor. Essa habilidade se depende da capacidade discutida anteriormente de se estar atento ao momento presente, uma vez que, apenas quando estamos plenamente atentos aos próprios comportamentos e aos comportamentos do outro se pode ter uma percepção apurada sobre isso.

Exercício: a consciência sobre isso e sobre o outro é importante principalmente nas interações. Dessa for o treinador pode refinar sua percepção sobre si e sobre o outro trazendo mais consciência sobre suas interações. Ele pode escolher pelo menos uma interação durante o dia na qual busque ficar plenamente atento ao que acontece momento

a momento e, então, ao final da interação, ressaltar para ele mesmo três coisas que percebeu em si mesmo e três coisas que percebeu na outra pessoa durante a interação.

d) Vulnerabilidade/ Coragem: expressar suas emoções, fazer revelações sobre si, fazer pedidos

Sentir-se vulnerável é extremamente desconfortável. Porém, para conexões reais e significativas, é um elemento chave. Portanto, perceber e saber explorar as próprias vulnerabilidades é de extrema importância na construção dessas conexões. Em geral se colocar vulnerável em nossas relações interpessoais inclui expressar emoções, fazer revelações sobre si e fazer pedidos pois quando se tem esses comportamentos se corre o risco de não ser validado pelo outro. Nesse sentido, comportar-se dessa forma é um ato de coragem, mas é claro que é importante medir o nível de risco que se corre antes de se colocar vulnerável, ou seja, se pode fazer isso em menor intensidade primeiro e ir aumentando aos poucos a partir da qualidade da relação.

Exercício: tendo essas três classes de comportamento (expressão, autorrevelação e pedidos) em mente o treinador pode escolher uma a cada semana – dentro do contexto do seu treinamento – para fazer em relação a sua equipe. Em uma semana que o treino não atingiu o objetivo, por exemplo, ele pode compartilhar que se sentiu frustrado por não ter alcançado com a equipe o que planejava. Dentro de um contexto em que existe algum tipo de discriminação na equipe ele pode contar sobre elementos de sua história de vida onde também passou por algo parecido e como se sentiu. Quando ele precisar de ajuda para elaboração de um treino ou organização de material ele pode expressar isso e pedir ajuda. Ao se expressar, relevar coisas sobre si e fazer pedidos o treinador ao mesmo tempo cria um exemplo, deixando claro que esses comportamentos são bem-vindos naquele espaço e, também, contribui para uma conexão melhor entre ele e seus jogadores.

e) Responsividade/ Acolhimento: responder a comportamentos de coragem gerando ao outro segurança, aceitação e validação

Este são os comportamentos de resposta aos comportamentos discutidos no tópico anterior. Nesse sentido é necessário que os comportamentos de coragem aconteçam para que possam ser seguidos daqueles que dão resposta a eles - segurança, aceitação e

validação. O treinador pode, como dito anteriormente, estimular o comportamento de coragem de seus atletas a partir do seu próprio comportamento ou a partir da elaboração de atividades que os estimulem a agir dessa forma, mas aqui gostaríamos de ressaltar a atenção necessária aos comportamentos de coragem emitidos espontaneamente no espaço de treino e a importância de buscar responder a eles de forma acolhedora.

Exercício: o treinador pode analisar o seu treino a partir de algumas perguntas importantes:

- Algum atleta se expressou emocionalmente no treino de hoje? Como eu reagi? Como contexto nós (eu e os outros atletas) fornecemos segurança para quem estava se expressando? Validamos o que ele estava sentindo?
- Algum atleta fez revelações sobre si durante o treino hoje? Como eu reagi? Nós acolhemos a sua fala e validamos o que estava sendo dito?
- Algum atleta fez pedidos hoje no treino? Se o pedido foi diretamente para mim, como eu reagi? Atendi a necessidade que ele me trouxe? Se não era capaz de atender me mostrei disponível a ajudar de outra forma? Se o pedido foi feito para outro atleta, como foi essa abordagem? Posso incentivar uma resposta mais assertiva de meus atletas frente a pedidos de outros atletas?

Essas perguntas podem ajudar a identificar onde intervir para que os comportamentos de coragem e acolhimento estejam mais presentes no contexto do treino e possam contribuir com a construção de conexões sociais mais fortes e significativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho aconteceu a partir do objetivo de aproximar a Psicologia e a Pedagogia do Esporte, buscando identificar conhecimentos da Ciência Comportamental Contextual - uma linha teórica da Psicologia - que pudessem contribuir com a sistematização de conteúdos relacionados ao ‘aprender a ser’ e ‘aprender a se relacionar’, que poderiam ser desenvolvidas no contexto esportivo, bem como aos conhecimentos intrapessoais e interpessoais necessários aos treinadores e professores da área.

Buscamos inicialmente a apresentação da linha teórica escolhida baseado na ideia de que professores e treinadores podem se apropriar desse conhecimento a fim de entender aspectos subjetivos, tanto de seus alunos/ atletas quanto de si mesmos. Entendemos que intervir para além dos aspectos técnicos e táticos, ou seja, incluir aspectos comportamentais, emocionais, cognitivos e sociais como foco da intervenção do treinador, exige aprofundamento e entendimento em relação a esses aspectos. Uma vez que a Psicologia se debruça a estudar esses aspectos (comportamentais, emocionais, cognitivos e sociais), vemos como importante o diálogo entre as áreas possibilitando o intercâmbio do conhecimento acumulado por essa ciência em benefício dos profissionais do esporte que buscam se debruçar também sobre esses fatores.

Para além do embasamento teórico vemos como de extrema importância a transformação coerente do que foi produzido teoricamente em direcionamentos práticos. Nesse sentido apresentamos em primeiro lugar princípios baseados nas ciências básicas (Ciência Comportamental Contextual e Teoria das Molduras Relacionais) que podem nortear a atuação do treinador e, em seguida, nos baseamos na Terapia de Aceitação e Compromisso, no *Mindfulness*, na Terapia Baseada na Compaixão e na Terapia Analítico Funcional para propor conteúdos de ensino dentro do contexto esportivo - relacionados ao referencial socioeducativo e aos objetivos de ‘aprender a ser’ e ‘aprender a se relacionar’.

Sendo necessário que o profissional tenha essas habilidades bem desenvolvidas para que seja possível abordá-las e ensiná-las em seu treino, compreendemos que as mesmas habilidades que podem ser transformadas em conteúdos de ensino podem também ser vistas como conhecimentos intrapessoais e interpessoais necessários aos treinadores. A diferença aqui é que como conteúdos de ensino essas habilidades se

transformam em atividades a serem propostas aos atletas enquanto como conhecimentos do treinador elas se transformam em exercícios que podem ser feitos pelo profissional com o objetivo de desenvolver suas próprias habilidades.

A junção dos dois elementos - discutir conteúdos de ensino junto a formação do treinador - vem do entendimento de que qualquer discussão sobre ensino e seus objetivos passa pela necessária reflexão da formação de profissionais preparados para isso. Propor uma reflexão sobre conteúdos de ensino que humanizem o ensino do esporte sem olhar para a humanidade do treinador que deve estar ali para aplicar esses conhecimentos parece desconexa com a própria finalidade da discussão.

Buscamos, portanto, apresentar elementos que vemos como importante serem desenvolvidos em todos os atores do cenário esportivo: flexibilidade psicológica, *mindfulness*, compaixão e habilidade para a conexão social. Esses elementos centrais em cada teoria trabalhada foram então diluídos em elementos menores: valores e ação comprometida, aceitação e desfusão, atenção ao momento presente, não julgamento, tomada de perspectiva, humanidade compartilhada, bondade/autobondade, consciência de si/consciência do outro, vulnerabilidade/coragem, responsividade/acolhimento.

Quando esses elementos são ‘menores’, trabalhar cada uma dessas habilidades parece mais palpável e, portanto, transformá-las em atividades e exercícios práticos se torna mais claro. Entendemos essa como a principal função deste trabalho. Pensar em atividades que possam ensinar alguém a ‘aprender a ser’ é amplo e distante e, possivelmente, dificulta a inclusão de conteúdos com essa finalidade no planejamento e na execução das aulas. Nossa finalidade é que o desmembramento desse objetivo em conteúdos menores propicie ao profissional maior facilidade e melhor possibilidade de planejar e executar atividades que visem o desenvolvimento de atletas, indo além dos aspectos técnicos e táticos.

Para potencializar esta proposta, procuramos tornar acessível ao treinador conhecimentos que podem ajudá-lo no seu próprio desenvolvimento pessoal, para além dos conhecimentos técnicos, uma vez que entendemos esse desenvolvimento como condição fundamental para a inclusão de conteúdos socioeducativos na prática pedagógica de forma real.

Pontuamos que este trabalho tem uma limitação na ausência de aplicação prática e avaliação dos possíveis resultados dessa proposta. Entendemos que essa ausência não diminui a contribuição do presente trabalho, mas vemos esses próximos passos como extremamente relevantes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACBS - ASSOCIATION FOR BEHAVIOR CONTEXTUAL SCIENCE. About ACBS. Disponível em < <https://contextualscience.org/acbs>>. Acesso em 20 de jun. de 2021.

ADAM, M. E. K; EKE, A. O.; FERGUSON, L. J. “Know That You’re Not Just Settling”: Exploring Women Athletes’ Self-Compassion, Sport Performance Perceptions, and Well-Being Around Important Competitive Events. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, p. 1-11, 2021.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BALBINO, H. F. et al. Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, p. 41-68, 2013.

BARBAN, M.; LEONARDI, J. L. Efeitos da validação e invalidação no desempenho em corrida de atletas. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, v. 9, n. 1, p. 60-78, 2018.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BERGER, A. G.; GINCIENE, G.; LEONARDI, T. J. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, v. 26, 2020.

BIGLAN, A.; HAYES, S. C. Functional contextualism and contextual behavioral science. **The Wiley handbook of contextual behavioral science**, p. 37-61, 2016.

BISHOP, S. R. et al. Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical psychology: Science and practice**, v. 11, n. 3, p. 230-241, 2004.

BOONE, E. M.; LEADBEATER, B. J. Game on: Diminishing risks for depressive symptoms in early adolescence through positive involvement in team sports. **Journal of Research on Adolescence**, v. 16, n. 1, p. 79-90, 2006.

BÜHLMAYER, L.; BIRRER, D.; RÖTHLIN, P.; FAUDE, O.; DONATH, L. Effects of mindfulness practice on performance-relevant parameters and performance outcomes in sports: A meta-analytical review. **Sports Medicine**, v. 47, n. 11, p. 2309-2321, 2017.

CHEN, J. et al. Mindfulness training enhances flow state and mental health among baseball players in Taiwan. **Psychology research and behavior management**, v. 12, p. 15-21, 2019.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W.. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International journal of sports science & coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

DAHL, J. Valuing in ACT. **Current Opinion in Psychology**, v. 2, p. 43-46, 2015.

DELORS, J. Os 4 pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

DJOKOVIC, N. **Sirva para vencer**. Generale, 2014.

FEARY, A. Case study–Acceptance commitment therapy for a youth athlete: From rumination and guilt to meaning and purpose. **Sport and Exercise Psychology Review**. v. 14, n.1, 2018.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; SILVA, Y. P. G.; Paes, R. R. Pedagogia do Esporte: Procedimentos Pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões (UNICAMP)**, v. 6, p. 404-415, 2008

GALATTI, L. R., REVERDITO, R. S., SCAGLIA, A. J., PAES, R. R., & SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, 25(1), 153-162. 2014.

GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GAYA, A.; GAYA, A. O esporte como manifestação da cultura corporal do movimento. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, p. 41-55, 2013.

GILBERT, P. R. **Terapia focada na compaixão**. Coleção Avanços–Terapias de Terceira Onda. Hogrefe, 2019.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

GUSTAFSSON, H., DAVIS, P., SKOOG, T., KENTTÄ, G., HABERL, P. Mindfulness and its Relationship with Perceived Stress, Affect and Burnout in Elite Junior Athletes. **Journal of Clinical Sport Psychology**, v.9(3), p. 263-281, 2015.

HAGAN JR, J. E.; POLLMANN, D.; SCHACK, T. Elite athletes' in-event competitive anxiety responses and psychological skills usage under differing conditions. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 2280, 2017.

HARTMANN, A. V-B; OSHIRO, C. K.B.; VARTANIAN, J. F. Psicoterapia analítica funcional (FAP): mudança clínica evocada e modelada pela vivência terapêutica. In: **Psicologia clínica da graduação à pós-graduação**. Rio de Janeiro: Atheneu; 2018.

HAYES, S. C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. **Behavior therapy**, v. 35, n. 4, p. 639-665, 2004.

HAYES, S. C.; BARNES-HOLMES, D.; WILSON, K. G. Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. **Journal of Contextual Behavioral Science**, v. 1, n. 1-2, p. 1-16, 2012.

HAYES, S. C. et al. Examining the Partially Completed Crossword Puzzle. **The Wiley handbook of contextual behavioral science**, p. 1-6, 2016.

HAYES, S. C. Why Contextual Behavioral Science Exists. **The Wiley handbook of contextual behavioral science**, p. 7-16, 2016.

HAYES, S. C.; STROSAHL, K. D.; WILSON, K. G. **Terapia de Aceitação e Compromisso: O Processo e a Prática da Mudança Consciente**. Artmed Editora, 2021.

JACKSON, P.; DELEHANTY, H. **Onze anéis: a alma do sucesso**. Editora Rocco, 2014.

JEKAUC, D.; KITTLER, C.; SCHLAGHECK, M. (2017). Effectiveness of a Mindfulness-Based Intervention for Athletes. **Psychology**, v.8, p.1-13, 2017. DOI: 10.4236/psych.2017.81001

JOSEFSSON, T. et al. Mindfulness mechanisms in sports: mediating effects of rumination and emotion regulation on sport-specific coping. **Mindfulness**, v. 8, n. 5, p. 1354-1363, 2017.

JUNIOR, J. R. A. D. N., VIEIRA, L. F., ROSADO, A. F. B., & SERPA, S. Validação do questionário de ambiente de grupo (GEQ) para a língua portuguesa. **Motriz**, v. 18, p. 770–782, 2012.

KABAT-ZINN, J. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. Palas Athena Editora, 2017.

KABAT-ZINN, J. **Meditação é mais do que você pensa: Descubra o poder e a importância do Mindfulness**. São Paulo: Planeta, 2019.

KEE, Y. H.; WANG, C. K. J. Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 9, n. 4, p. 393-411, 2008.

KIRBY, J. N.; TELLEGEN, C. L.; STEINDL, S. R. A meta-analysis of compassion-based interventions: Current state of knowledge and future directions. **Behavior Therapy**, v. 48, n. 6, p. 778-792, 2017

KOHLBERG, R. J. et al. A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating Functional Analytic Psychotherapy' s model of awareness, courage and love. **Journal of contextual behavioral science**, v. 4, n. 2, p. 107-111, 2015.

KOPP, A.; JEKAUC, D. The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. **Sports**, v. 6, n. 4, p. 175, 2018.

LABORDE, S.; DOSSEVILLE, F.; ALLEN, M. S. Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 26, n. 8, p. 862-874, 2016.

LEVIN, M. E.; TWOHIG, M. P.; SMITH, B. M. Contextual Behavioral Science: An Overview. **The Wiley handbook of contextual behavioral science**, p. 17-36, 2016.

LUNDGREN, T. et al. Acceptance and commitment training to promote psychological flexibility in ice hockey performance: a controlled group feasibility study. **Journal of Clinical Sport Psychology**, v. 14, n. 2, p. 170-181, 2020.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, n. 39, p. 164-176, 2012.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MAITLAND, D. W.M; KANTER, J.W.; MANBECK, K. E.; KUCZYNSKI, A. M. Relationship science informed clinically relevant behaviors in functional analytic psychotherapy: The awareness, courage, and love model. **Journal of Contextual Behavioral Science**, v. 6, n. 4, p. 347-359, 2017.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T. D., ANDRADE, E. I. D., BERNARDES, J., & FAVA, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARTIN, G. L. **Consultoria em psicologia do esporte: orientações práticas em análise do comportamento**. Campinas: Instituto de Análise do Comportamento, 2001.

MCHUGH, L. A new approach in psychotherapy: ACT (acceptance and commitment therapy). **The World Journal of Biological Psychiatry**, v. 12, n. sup1, p. 76-79, 2011.

MOSEWICH, A. D. et al. Enhancing capacity: Integrating self-compassion in sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 10, n. 4, p. 235-243, 2019.

NEFF, K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. **Self and identity**, v. 2, n. 2, p. 85-101, 2003.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1996.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Pedagogia do Esporte e as Inteligências Múltiplas: ensino, vivência e aprendizagem socioesportiva. In BALBINO, H. F. (org). **Inteligências múltiplas - uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

PEIXOTO, E. M. et al. Cross-cultural adaptation and validity evidence of the Brazilian version of the State Mindfulness Scale for Physical Activity (SMS-PA). **Journal of Physical Education and Sport**, v. 19, n. 1, p. 594-602, 2019.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz rev. educ. fís. (Impr.)**, p. 600-610, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, 2013.

ROLFFS, J. L.; ROGGE, R. D.; WILSON, K. G. Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: Development and validation of the

Multidimensional Psychological Flexibility Inventory (MPFI). **Assessment**, v. 25, n. 4, p. 458-482, 2018.

RUIZ, F. J. A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 10, n. 1, p. 125-162, 2010.

RUIZ, Francisco J.; LUCIANO, Carmen. Eficacia de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en la mejora del rendimiento ajedrecístico de jóvenes promesas. **Psicothema**, v. 21, n. 3, p. 347-352, 2009.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**, v. 1, 2005.

SANTOS, M. V. et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

SARAC, N., SARAC, B., PEDROZA, A. & BORCHERS, J. Epidemiology of mental health conditions in incoming division I collegiate athletes, **The Physician and Sportsmedicine**, v. 46, n. 2, p. 242-248, 2018. DOI: 10.1080/00913847.2018.1427412, 2018.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, v. 4, p. 133-170, 2013.

SCAGLIA, A. J. Novas tendências em pedagogia do esporte. In Balbino, H.F. (org). **Inteligências múltiplas - uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no Sesc São Paulo**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo. p. 65-95, 2014

SMITH, P.; LEEMING, E.; FORMAN, M.; HAYES, S. C. From form to function: Values and committed action strengthen mindful practices with context and direction. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 10, n. 4, p. 227-234, 2019.

STRACK, B.; LINDEN, M.; WILSON, V. S. (Ed.). **Biofeedback & neurofeedback applications in sport psychology**. Association for Applied Psychophysiology and Biofeedback, 2011.

OSHIRO, C. K. B., et al. A Psicoterapia Analítica Funcional. In: OSHIRO, C. K. B.; FERREIRA, T. A. S. **Terapias contextuais comportamentais: análise funcional e prática clínica**. Manole, p.28-45, 2021.

PEREZ, W. F. et al. Introdução à Teoria das Molduras Relacionais (Relational Frame Theory): principais conceitos, achados experimentais e possibilidades de aplicação. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2013.

VILLATTE, M.; VILLATTE, J. L.; HAYES, S. C. **Mastering the clinical conversation: Language as intervention**. Guilford Publications, 2015.

VOGEL, K.; MATSUMOTO, L. S. O que Terapia Focada na Compaixão? In: GOUVEIA, J. P.; SANTOS, L. P.; OLIVEIRA, M. S. **Terapias comportamentais de terceira geração: guia para profissionais**. Novo Hamburgo: Sinopsys, p.376-405, 2015

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Foundations of sport and exercise psychology**. Human Kinetics, 2011.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 1 (2009), p. 1-11., 2009.

ZABALA, A. **A prática Educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

E-BOOK

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À PEDAGOGIA DO ESPORTE

Fernanda Tartalha do Nascimento
Paula Teixeira Fernandes



APRESENTAÇÃO

Esse material foi construído a partir da Dissertação de Mestrado da Fernanda, orientada pela professora Paula, que buscou respostas para inquietações constantes da vida, como pessoas e como profissionais: como o conhecimento da Psicologia e as competências estudadas na área (emocionais, sociais, cognitivas, comportamentais) podem contribuir com o ensino do esporte?

Em nossa prática profissional, enxergamos muitos caminhos para trazer tudo isso para o esporte. Mas ainda parece desafiador construir um caminho para que possamos planejar o ensino e o treinamento esportivo de forma a incluir emoções, pensamentos e comportamentos dos alunos/atletas, visando benefícios que enfatizem o traço humano e que também os façam jogar melhor.

As diversas subjetividades e humanidades estão aqui o tempo todo. Talvez possamos iluminar tudo isso e trazer para a superfície tudo aquilo que muitas vezes não lidamos com a devida atenção no contexto esportivo porque não sabemos como encarar.

O esporte só tem a ganhar!
Desejamos uma ótima leitura a todos vocês!



Fernanda Tartalha do Nascimento

Psicóloga especialista em Psicologia do Esporte. Mestranda na Faculdade de Educação Física - Unicamp e membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências na mesma instituição. Trabalhou na preparação mental das equipes de voleibol, basquete, saltos ornamentais, polo aquático e levantamento de peso olímpico no Esporte Clube Pinheiros. Atualmente atua com atendimento individualizado a atletas e é psicóloga da equipe profissional e das equipes de base no Barueri Volleyball Club.

Paula Teixeira Fernandes

Professora Livre Docente do Departamento de Ciências do Esporte da FEF-UNICAMP, na área de Psicologia do Esporte e Neurociências. Professora e Membro Titular da Comissão de Pós-Graduação do Programa de Gerontologia da Faculdade de Ciências Médicas - FCM/UNICAMP. Coordena o Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN, FEF-UNICAMP). Trabalha com Psicologia do Esporte, Psicologia do Comportamento e Neurociências.

Sumário

Introdução.....	p.6
Parte 1: Flexibilidade Psicológica e <i>Mindfulness</i>	p. 17
Como conteúdo de ensino – 'aprender a ser'	p. 22
Como habilidades do treinador – Conhecimentos Intrapessoais.....	p. 35
Parte 2: Conexão Social e Compaixão.....	p. 45
Como conteúdo de ensino – 'aprender a se relacionar'.....	p.50
Como habilidades do treinador – Conhecimentos Interpessoais	p. 61
Considerações Finais	p. 72
Referências.....	p. 74

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são open access, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico; portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.