
O estilo de comunicação de professores em projetos sociais esportivos: Uma intervenção baseada em filmagens

***Mikael Almeida Corrêa,
Maurício Pinto Marques,
Simone dos Santos Paludo***

Resumo

Promover o desenvolvimento positivo de jovens através do esporte é o objetivo central de muitos projetos sociais, que podem ser alvo de estudo da Psicologia, a fim de compreendermos como este processo pode ocorrer. O papel do treinador/educador e o ambiente construído em sua relação com os alunos é fundamental para a concretude deste Ideal. Uma abordagem positiva de comunicação por parte do educador, em detrimento a uma abordagem punitiva, pode ser correlacionada a diversos indicadores de desenvolvimento positivo. O objetivo deste estudo, de delineamento quase-experimental, é mensurar, através de filmagens, o padrão de comportamento verbal, pré e pós intervenção, de três professores de um projeto social esportivo na cidade de Rio Grande/RS, utilizando as categorias comportamentais do protocolo CBAS. Comparando-se as amostras de filmagens pré e pós intervenção, pode-se observar um aumento dos comportamentos positivos, especialmente da dimensão de Instrução.

Palavras-chave: desenvolvimento positivo de jovens, estilo de comunicação do treinador, vulnerabilidade social, Psicologia do esporte.

The communication approach of social sportive projects coaches: a filming based intervention

Mikael Almeida Corrêa, Maurício Pinto Marques, Simone dos Santos Paludo

Abstract

The positive youth development through sports is a central goal of many social projects, which can be a Psychology's subject of study in order to understand how can this process occur. The role of the coach/educator and the environment built on its relationship with students is critical to the concreteness of this goal. A positive approach of teacher's communication, over a punitive approach, can be correlated with many indicators of a positive youth development. The aim of this quasi-experimental study is to measure, through filming, the pre and post intervention pattern of verbal behavior of three teachers from a social sportive project at Rio Grande/RS, using the behavior's categories of the CBAS protocol. Comparing the pre and post video data, one can observe an increase of positive behaviors, especially on Instruction behaviors dimension.

Key-words: Positive youth development, coach behavior, social vulnerability, sport psychology

El estilo de comunicación de entrenadores de proyectos deportivos sociales: una intervención basada en rodajes

Mikael Almeida Corrêa, Maurício Pinto Marques, Simone dos Santos Paludo

Resumen

La promoción del desarrollo positivo de los jóvenes a través del deporte es un objetivo central de muchos proyectos sociales, que pueden ser objeto de estudio de la Psicología con el fin de entender cómo puede producirse este proceso. El papel del entrenador y el entorno construido en su relación con los jóvenes es fundamental para la concreción de este objetivo. Un enfoque positivo de la comunicación por parte del profesor sobre un enfoque punitivo, se puede correlacionar con varios indicadores de un desarrollo positivo de los jóvenes. El propósito de este estudio cuasi-experimental consiste en medir, a través de rodajes, el estándar de la conducta verbal, pre y post intervención, de tres profesores de un proyecto social deportivo en la ciudad de Rio Grande / RS, utilizando las categorías de conductas del protocolo CBAS. La comparación de los datos pre y post intervención permite visualizar un aumento de las conductas positivas, especialmente en la dimensión de Instrucción.

Palabras-clave: desarrollo positivo de jóvenes, conducta del entrenador, riesgo social, psicología del deporte.

Introdução

A Psicologia do Esporte e do Exercício objetiva compreender cientificamente a influência de aspectos psicológicos no desempenho físico, bem como da experiência esportiva ou de exercício ao desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Weinberg & Gould, 2008). O contato com o esporte tem um papel de grande relevância para o desenvolvimento físico e mental da criança (Fonseca, 1997), e pode ser um elemento importante da promoção de saúde mental e física ao longo da vida. O psicólogo esportivo, então, pode lançar mão de uma série de instrumentos próprios desta área de atuação, sendo muitos destes de uso privativo de sua profissão, a fim de compreender e promover condições em que o esporte seja favorável a um desenvolvimento sadio. O objetivo central deste estudo é a implementação de um modelo interventivo que possa auxiliar na busca por este ideal.

O interesse científico sobre os efeitos sociais e psicológicos oriundos da participação de jovens em atividades organizadas (como o esporte) relaciona-se harmoniosamente ao conceito de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ), que pode ser entendido como uma abordagem ao desenvolvimento de crianças e adolescentes baseada no pressuposto de que todos possuem potencialidades para mudanças positivas, sendo um termo “guarda-chuva” que comporta diferentes maneiras pelas quais este fenômeno pode ocorrer (Holt & Neely, 2011). Diversos aspectos podem ser entendidos como indicadores do DPJ, entre eles a promoção de vínculos seguros, normas pró-sociais, resiliência e reconhecimento de comportamento positivo (Franco & Rodrigues, 2014).

Desta maneira, o desenvolvimento positivo através do esporte é cada vez mais contemplado pela Psicologia do Esporte, estando especialmente associado ao movimento da Psicologia Positiva, que pretende compreender e estimular as forças e virtudes humanas, transcendendo o foco à patologia historicamente construído na área (Paludo & Koller, 2007). O esporte insere-se, então, como um dos fatores capazes de potencializar as virtudes humanas, concordando com o almejo de muitos programas interventivos com adolescentes, que buscam base nas contribuições teóricas desta nova psicologia ao prezar por uma abordagem mais focada na construção de forças do que na análise de doenças e atrasos de desenvolvimento (Franco & Rodrigues, 2014; Lopez & Snyder, 2002).

A partir desta abordagem para com o esporte, pode-se ter uma clara visão sobre o propósito norteador de muitas ONG's e projetos sociais que, direcionados a jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, inserem-se neste contexto como instituições com o potencial de ensinar competências de vida - proposta que, geralmente, legitima a própria existência destes projetos (Guedes, Davies, & Novaes, 2006). A participação em atividades organizadas e a prática de atividades esportivas podem ser apontadas como fatores de proteção e podem ser particularmente enriquecedoras para estes jovens considerados em risco social, sujeitos a diversas situações de estresse potencialmente danosas ao seu bem-estar físico e psicológico (Hutz & Koller, 1996; Koller, 2005; Machado, Cassep-Borges, Dell' Aglio, & Koller, 2007; Marsh & Kleitman, 2002).

Apesar destas evidências, é necessário evitar uma visão utópica dos benefícios do esporte e defender que a relação dos jovens com o mesmo é, em absoluto, positiva em todas as circunstâncias (Coakley, 2011), havendo também a possibilidade de ser palco para o desenvolvimento de

comportamentos disruptivos e pouco desejáveis, como em casos de violência, trapaça e *dopping*. Quais estratégias podem, então, ser utilizadas para a promoção de experiências esportivas mais positivas?

O papel do educador no desenvolvimento positivo através do esporte

Pensar em desenvolvimento através do esporte nos conduz, cedo ou tarde, a pensar nas formas de mediação presentes em situações esportivas, que são personificadas na figura do professor/treinador (termos considerados intercambiáveis neste estudo). Cabe aqui uma pergunta emblemática apontada por Hedstorm e Gould (2004, p. 9): “mas quem é o treinador de esporte juvenil?” (tradução livre de “*but who is the youth sport coach?*”).

A experiência esportiva positiva depende muito do ambiente construído na relação entre professor e aluno (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012), e mesmo no esporte de alto rendimento, o treinador exerce um papel de educador e conselheiro, muitas vezes apelidado de “professor” pelos atletas que estão sob sua orientação (Cozac, 2013). O professor exerce um papel de liderança importante que, por vezes, representa simbolicamente um papel paternal de estabelecer regras, limites sensatos e oferecer cuidado e orientação aos jovens sob sua tutela, desde que se estabeleça uma comunicação adequada e efetiva (Marques, Sousa, & Cruz, 2013).

Desta forma, para a construção de uma dinâmica positiva entre professor-aluno, é recomendada a utilização consciente dos princípios do reforço, desenvolvidos por Skinner (1968), orientados por uma abordagem positiva da relação ação-consequência (Baum, 2006). Esta relação pode ser estabelecida através do comportamento verbal do falante (no caso, o professor/treinador) para com o ouvinte (aluno/atleta). Portanto, o reforço positivo, que é entendido como um evento que se apresenta imediatamente após a ocorrência de um determinado comportamento e que causa um aumento na frequência deste (Martin & Pear, 2007), é representado pela fala do professor em resposta aos comportamentos manifestados pelos alunos (*feedback* em forma de elogio, por exemplo), que possuem grande tendência a serem reforçadores dos referidos comportamentos.

A utilização de uma abordagem positiva em detrimento a uma abordagem negativa (leia-se punitiva) é correlacionada com um maior envolvimento entre colegas de equipe, maior apreciação das experiências esportivas, maior admiração ao técnico e maior coesão de equipe (Smith, Smoll, & Hunt, 1977). Com a sugestão de que 80 a 90% dos reforços devem ser positivos, o fator comunicação é apontado como um dos mais importantes para melhorar o desempenho e o crescimento pessoal de praticantes de esportes e de exercícios. Intervenções verbais como a instrução técnica, o elogio e o encorajamento após um erro estão correlacionados com motivação, autoestima e atitudes positivas durante os jogos (Weinberg & Gould, 2008).

As ferramentas de pesquisa e intervenção focadas na comunicação, portanto, merecem destaque, não somente para entendê-la como para otimizá-la (Samulski, 2009). Neste viés, estudos como os de Gould, Collins, Lauer, e Chung (2007), Camiré et al. (2012), Kivinukk (2014), Marques et

al. (2013) e Marques, Sousa, Cruz & Koller (2016), puderam elencar quais estratégias para desenvolver a aprendizagem de competências de vida e a transferência destas habilidades para outras áreas e contextos, através de entrevistas com treinadores de futebol escolar que eram tidos como bem sucedidos com relação aos resultados em competições e também com relação ao vínculo e admiração por parte de alunos.

Marques et al. (2013), em especial, destacam as características que compõem um estilo de comunicação positiva. O estudo traz, ainda, uma especificidade, por se tratarem de treinadores que atuam em projetos sociais direcionados à jovens em situação de vulnerabilidade social. As características destacadas pelo autor concordam com as recomendações do *Coach Effectiveness Training* (CET), um programa cognitivo-comportamental, desenvolvido por Smith, Smoll, e Curtis (1979) para formação de treinadores de iniciação esportiva, tratando especificamente de orientar sobre o estilo de comunicação positiva. Ao longo das últimas décadas, foram identificados maior bem-estar, auto-estima, aprendizagem de habilidades motoras, redução da ansiedade esportiva, do medo de falha e também de atritos em alunos de treinadores submetidos ao CET em comparação aos alunos daqueles que não receberam a formação (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Smoll & Smith, 2009). O programa teve ainda reformulações, no então intitulado *Master Approach to Coaching* (MAC), que enfatiza também a capacidade do treinador de gerar um clima motivacional orientado a tarefa e não ao ego (Marques et al., 2013).

Com base nas diretrizes do CET, foi desenvolvido um sistema de avaliação do comportamento de treinadores, chamado *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS), que permite o registro, categorização e elaboração de um perfil de comportamento verbal dos treinadores através da análise de filmagens realizadas em contextos naturais esportivos (Smith, Smoll, & Hunt, 1977). O CBAS permite investigar os tipos de *feedback* que os jovens recebem como resposta aos seus comportamentos que, então, são categorizados e distribuídos em três grandes dimensões de comportamento do treinador: comportamentos de Instrução, comportamentos de Suporte e comportamentos Negativos. Os estudos associam comportamentos de Suporte e de Instrução com maiores níveis de autoestima geral e em domínios específicos, maior percepção de competências esportivas e com o estabelecimento de um clima motivacional positivo, enquanto estão inversamente associados aos comportamentos Negativos (Alcaraz, Terregrosa, & Viladrich, 2015; Balaguer, Castillo, & Duda, 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo, & Tristán, 2011; Marques, 2016; Thompson, 2008).

O CBAS é utilizado na área da Psicologia do Esporte para compor diversos programas de formação e assessoramento comportamental de treinadores, ou como metodologia para coleta e análise de fenômenos comportamentais (Cruz et al., 2001; Cruz, Gomes, & Dias, 1997; Ferreira & Souza, 2011; Gonçalves, Silva, Cruz, & Figueiredo, 2010). Através de programas de formação direcionados a estes profissionais, a ciência psicológica pode contribuir para que as instituições dedicadas à proteção de jovens em situação de vulnerabilidade social possam alcançar seu propósito norteador, ofertando-lhes suporte e conhecimentos atualizados para suas práticas. O objetivo central deste estudo é a implementação de um programa de assessoramento comportamental de professores, baseado nos protocolos

apresentados, e avaliar sua influência no estilo de comunicação dos participantes.

Métodos

Tipo de estudo

O delineamento deste estudo quase-experimental tem como base as fases para a elaboração de um programa comportamental, indicadas por Martin e Pear (2007). As etapas do estudo são descritas como (1) fase de mapeamento (*screening phase*), onde inicia-se o contato com a pessoa ou instituição na qual o procedimento será conduzido; (2) linha de base (*baseline phase*), onde o comportamento alvo tem sua primeira mensuração; (3) fase de treinamento ou programa de ensino (*training phase or teaching program*), onde é delineada a intervenção junto a pessoa ou grupo para educar a respeito do comportamento em questão, e que também pode conter novas mensurações do comportamento alvo.

A pesquisa baseou-se na utilização da filmagem, que se apresenta como uma metodologia de observação indireta para coleta de dados e sua respectiva análise em pesquisas qualitativas (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008; Neves & Ribeiro, 2013; Pinheiro, Kakehashi, & Angelo, 2005; Vila, 2005), especialmente para observação de fenômenos comportamentais importantes, onde se incluem fenômenos referentes a situações esportivas (Bandeira & Hutz, 2012; Costa, Garganta, Greco, & Mesquita, 2010; Voser, 1998).

Segundo as considerações de Belei et al. (2008) e Pinheiro et al. (2005), o recurso áudio-visual traz um interessante diferencial para a fidedignidade da investigação científica, por permitir que as filmagens sejam revisadas diversas vezes e assim minimizar a seletividade do pesquisador. No entanto, é importante destacar a necessidade de utilizar desta metodologia de maneira controlada e sistemática, através de protocolos ou categorias disponíveis na literatura científica, que podem ser ou não complementados por demais formas de registro (auto relato, entrevista, questionários). Por fim, ainda que sejam esperadas modificações comportamentais devido a presença da filmadora, os autores esclarecem também que esta interferência tem curta duração inicial, e o comportamento usual e espontâneo volta a predominar após alguns minutos de exposição.

Amostra

O estudo foi realizado com três professores que atuam junto a um projeto social esportivo na cidade de Rio Grande/RS, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de diversos bairros do município, através de vagas livres de custos para este público. O projeto desenvolve suas atividades há mais de 20 anos no município, e é estrategicamente próximo a um bairro já estigmatizado regionalmente devido às condições de violência urbana as quais está associado. O participante "professor1", do sexo masculino, tem 52 anos, possui formação em Educação Física (Licenciatura) e leciona aulas de basquete; o "professor 2", do sexo feminino, tem 33 anos, possui formação em Pedagogia e leciona aulas de *ballet* e o "professor 3", do sexo masculino, possui formação em Educação Física, tem 26 anos, com formação em Educação Física (Licenciatura) e leciona aulas de futsal.

Instrumentos

O CBAS é um protocolo observacional que dispõe os comportamentos verbais dos treinadores de acordo com topografia e frequência, e os classifica em um total de 12 comportamentos, que podem ser codificados durante a observação do material áudio-visual coletado. As categorias do protocolo correspondem a Comportamentos reativos (I) e Comportamentos espontâneos (II). Os Comportamentos reativos dividem-se em: Respostas ao rendimento desejável (A) – Reforço e Ausência de reforço; Respostas aos erros e insucessos (B) – Encorajamento contingente ao erro, Instrução técnica após o erro, Punição, Instrução técnica punitiva e Ignorar os erros; e Respostas a comportamentos inadequados (C) – Manter o controle. Os Comportamentos espontâneos dividem-se em: Relacionados com o jogo/competição (A) – Instrução técnica geral, Encorajamento geral e Organização e em Irrelevantes para o jogo/competição (B) – Comunicação geral (Tabela 1 [A]).

Tabela 1 – Descrição das Categorias Comportamentais do CBAS, adaptado de Cruz et al. (1997)

I - Comportamentos reativos	
A - Respostas ao rendimento desejável	
1. Reforço	Reação positiva e recompensadora, verbal ou não verbal, a uma boa prova ou em um bom esforço
2. Ausência de reforço	Ausência de resposta face a um bom rendimento
B - Respostas a erros e insucessos	
1. Encorajamento contingente ao erro	Encorajamento dado ao atleta após um erro ou insucesso
2. Instrução técnica contingente ao erro	Ensinar ou demonstrar ao atleta como corrigir um erro
3. Punição	Reação negativa, verbal ou não-verbal, após um erro ou insucesso
4. Instrução técnica punitiva	Instrução técnica dada de maneira punitiva ou hostil, após um erro ou insucesso
5. Ignorar os erros	Ausência de resposta face ao erro/insucesso
C - Respostas a comportamentos inadequados	
1. Manter o controle	Reações destinadas a restaurar ou manter a ordem entre os atletas
II - Comportamentos espontâneos	
A. Relacionados com o jogo/competição	
1. Instrução técnica geral	Ensino espontâneo das técnicas e estratégias da modalidade (não após um erro/insucesso)
2. Encorajamento geral	Encorajamento espontâneo que não é feito após um erro/insucesso
3. Organização	Comportamento administrativo que estabelece funções para a prova, indicando os deveres, responsabilidades, etc.
B. Irrelevantes para o jogo/competição	
1. Comunicação geral	Interações com os atletas não relacionados com o jogo.

Estes comportamentos são, ainda, organizados em três grupos (dimensões) referentes à natureza implícita de cada comportamento (Thompson, 2008). Desta forma, temos as dimensões: (1) Suporte, que abrange os comportamentos de Reforço, Encorajamento contingente ao erro, Instrução técnica após o erro e Encorajamento geral; (2) Instrução, com os comportamentos Instrução técnica geral e Instrução técnica após o erro e (3) Negativos, que é composta pelos comportamentos de Punição, Instrução técnica punitiva e Ausência de reforço.

Procedimentos éticos

Todos os participantes do estudo concordaram com o processo de pesquisa e intervenção via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi validada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (41/2016).

Procedimentos para a coleta de dados

Linha de base: Para cada participante do estudo foram realizadas filmagens no formato de registro contínuo, onde se delimitam seguimentos de tempo específicos nos quais qualquer ocorrência do comportamento alvo poderá ser registrada posteriormente. Foram filmadas 3 aulas de cada profissional, cada uma com registro de 20 minutos, totalizando 1h de aula por participante.

Intervenção: A etapa de intervenção foi estruturada com base nas diretrizes metodológicas de demais intervenções para o assessoramento comportamental de treinadores, supracitadas, que também utilizam o protocolo CBAS. A intervenção consistiu na elaboração de módulos, distribuídos em quatro semanas, para a apropriação dos temas específicos ao contexto de vulnerabilidade social e o estilo de comunicação positiva dos professores. Todos os encontros foram ministrados pela equipe de pesquisadores.

O primeiro módulo abordou o papel do professor no desenvolvimento humano em contextos de vulnerabilidade social, à luz da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011).

No segundo módulo, para ilustrar as questões debatidas, foi realizada a exibição do filme “*Gridiron gang*” (2006), seguida por uma roda de conversa. O filme mostra a realidade de um projeto social esportivo desenvolvido com adolescentes em restrição de liberdade, que acabam por desenvolver vínculos e fortalecendo aspectos positivos através do seu envolvimento com o esporte.

No terceiro módulo, foram apresentadas, em formato de seminário e *role play*, as orientações referentes aos comportamentos analisados a partir da primeira coleta de dados. As orientações basearam-se nas diretrizes do CBAS e do material seu complementar CET.

O quarto módulo contou com orientações individuais com cada professor, oferecendo *videofeedbacks* para fins didáticos (Ide, 2014), esclarecendo pontos importantes a respeito da análise de dados (linha de

base), além de orientações específicas sobre particularidades de seu estilo de comunicação.

Pós-intervenção: As filmagens foram replicadas nos mesmos moldes da linha de base, passado o tempo de 1 mês após o *feedback* fornecido aos professores, que corresponde ao intervalo de tempo pós-intervenção utilizado por Sousa et. al (2006). Todas as aulas foram registradas nas dependências do ginásio que sedia o projeto social esportivo.

Análise de Dados

Os vídeos coletados foram analisados pelo grupo de pesquisadores para a categorização de comportamentos de acordo com o CBAS, na versão revisada e atualizada por Thompson (2008). Para cada tempo de pesquisa, os comportamentos foram primeiramente registrados em tabulação, e posteriormente organizados de acordo com a frequência e percentual aproximado, para serem dispostos em gráficos e tabelas. A partir desta disposição, os dados podem ser categorizados de acordo com as três dimensões de comportamentos (em gráficos), sendo possível também observar a frequência de cada um dos comportamentos que compõe estas dimensões (em tabelas).

Resultados

Foram codificados, entre todos os professores, o número total de 5.868 comportamentos, em Pré-teste (linha de base) e Pós-Teste.

Professor 1

Linha de base: Foram registradas 585 ocorrências passíveis de serem categorizadas de acordo com as três dimensões. Destas, 426 são de Suporte (72,82%), 152 de Instrução (25,98%) e 7 Negativas (1,20%), o que sugere um perfil de comunicação com predomínio de Suporte.

Pós-Teste: foram registradas 561 ocorrências, das quais 373 são de Suporte (66,49%), 184 de Instrução (32,80%) e 4 Negativas (0,71%). Pode-se observar uma relativa estabilização no percentual de comportamentos de Suporte, um aumento no percentual de comportamentos de Instrução (de 30,47% a 32,80%) e uma redução do percentual de comportamentos Negativos (de 2,60% a 0,71%). Conclui-se que, em comparação com a linha de base, os comportamentos de Suporte tiveram uma redução de 6,33%, enquanto os de Instrução aumentaram 6,82% e os Negativos diminuíram 0,49%.

O estilo de comunicação do professor 1 permanece com predomínio de Suporte, como pode ser observado na Figura 1 (B). Os comportamentos específicos de cada dimensão estão dispostos na Tabela 2 (C).

Figura 1. Frequências dos Comportamentos das Três Dimensões do CBAS - Linha de Base e Pós-Teste (Professor 1)

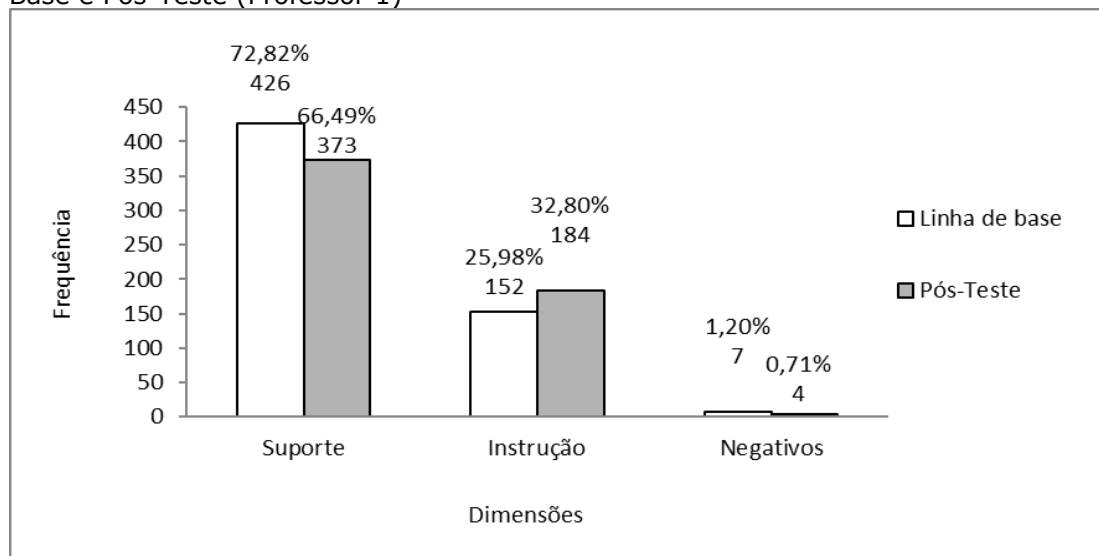


Tabela 2 – Frequências dos Comportamentos que compõem as Três Dimensões – Linha de Base e Pós-Teste (Professor 1)

Dimensão/comportamento	Linha de base	Pós-Teste
Suporte		
Reforço	135 (≈23%)	84 (≈15%)
Encorajamento contingente ao erro	19 (≈3,25%)	48 (≈8,5%)
Instrução técnica contingente ao erro	58 (≈10%)	86 (≈15,4%)
Encorajamento geral	214 (≈36,56%)	155 (≈27,6%)
Instrução		
Instrução técnica contingente ao erro	58 (≈10%)	86 (≈15,4%)
Instrução técnica geral	94 (≈16%)	98 (≈17,45%)
Negativos		
Ausência de reforço	1 (≈0,17%)	0 (0%)
Punição	1 (≈0,17%)	0 (0%)
Instrução técnica punitiva	5 (≈0,85%)	4 (≈0,7%)

Professor 2

Linha de base: foram registradas 701 ocorrências passíveis de serem categorizadas de acordo com as três dimensões. Destas, 363 são de Suporte (51,79%), 332 de Instrução (47,36%) e 6 Negativas (0,85%), o que sugere um perfil de comunicação com predomínio de suporte.

Pós-Teste: foram registradas 863 ocorrências, das quais 377 são de Suporte (43,69%), 478 de Instrução (55,39%) e 8 Negativas (0,92%). Pode-se observar um aumento no percentual de comportamentos de Suporte

(de 41,52% a 43,69%), um aumento no percentual de comportamentos de Instrução (de 51,54% a 55,39%) e um aumento do percentual de comportamentos Negativos (de 0,85% a 0,92%). Pode-se concluir que, em comparação a linha de base, os comportamentos de Suporte tiveram um aumento de 8,1%, enquanto os de Instrução aumentaram 8,03% e os Negativos aumentaram 0,07%.

O estilo de comunicação do professor 2 modificou, em Pós-Teste, passando da predominância de Suporte para predominância de Instrução, como pode ser observado na Figura 2 (D). Os comportamentos específicos de cada dimensão estão dispostos na Tabela 3 (E).

Figura 2. Frequências dos Comportamentos das Três Dimensões do CBAS – Linha de Base e Pós-Teste (Professor 2).

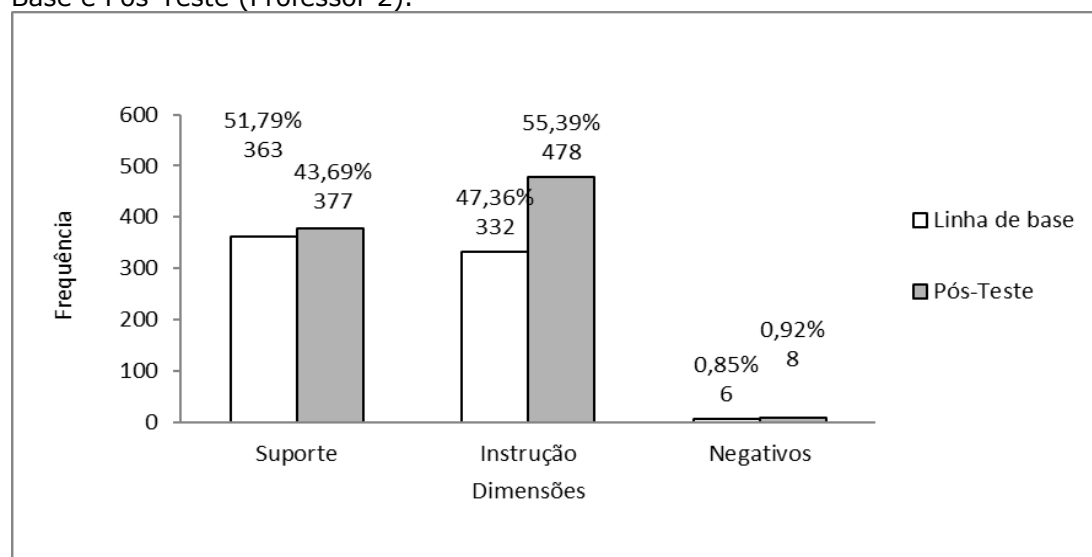


Tabela 3 – Frequências dos Comportamentos que compõem as Três Dimensões – Linha de Base e Pós-Teste (Professor 2)

Comportamento	Linha de base	Pós-Teste
Suporte		
Reforço	176 (≈25,10)	77 (≈8,92%)
Encorajamento contingente ao erro	16 (≈2,28%)	37 (≈4,28%)
Instrução técnica contingente ao erro	85 (≈12,12%)	207 (≈24%)
Encorajamento geral	86 (≈12,26%)	56 (≈6,49%)
Instrução		
Instrução técnica contingente ao erro	85 (≈12,12%)	207 (≈24%)
Instrução técnica geral	247 (≈35,26%)	271 (≈31,40%)
Negativos		
Ausência de reforço	5 (≈0,71%)	0 (0%)
Punição	0 (0%)	4 (≈0,46%)
Instrução técnica punitiva	1 (≈0,15%)	4 (≈0,46%)

Professor 3

Linha de base: Foram registradas 179 ocorrências passíveis de serem categorizadas de acordo com as três dimensões. Destas, 105 são de Suporte (58,66%), 71 de Instrução (39,66%) e 3 Negativas (1,68%), o que sugere um perfil de comunicação com predomínio de Suporte.

Pós-Teste: foram registradas 354 ocorrências, das quais 176 são de Suporte (49,71%), 177 de Instrução (50%) e 1 Negativa (0,29%). Pode-se observar uma redução no percentual de comportamentos de Suporte (de 58,66% a 49,71%), um aumento no percentual de comportamentos de Instrução (de 39,66% a 50%) e uma redução do percentual de comportamentos Negativos (de 1,68% a 0,29%). Pode-se concluir que, em comparação a linha de base, os comportamentos de Suporte tiveram uma redução de 8,95%, enquanto os de Instrução aumentaram 10,34% e os Negativos diminuíram 1,39%.

O estilo de comunicação do professor 3, em Pós-Teste, apresenta um padrão equiparável de Instrução e Suporte, com uma diferença de apenas 0,29% entre ambas as dimensões, como pode ser observado na Figura 3 (F). Os comportamentos específicos de cada dimensão estão dispostos na Tabela 4 (G).

Figura 3. Frequências dos Comportamentos das Três Dimensões do CBAS – Linha de Base e Pós-Teste (Professor 3).

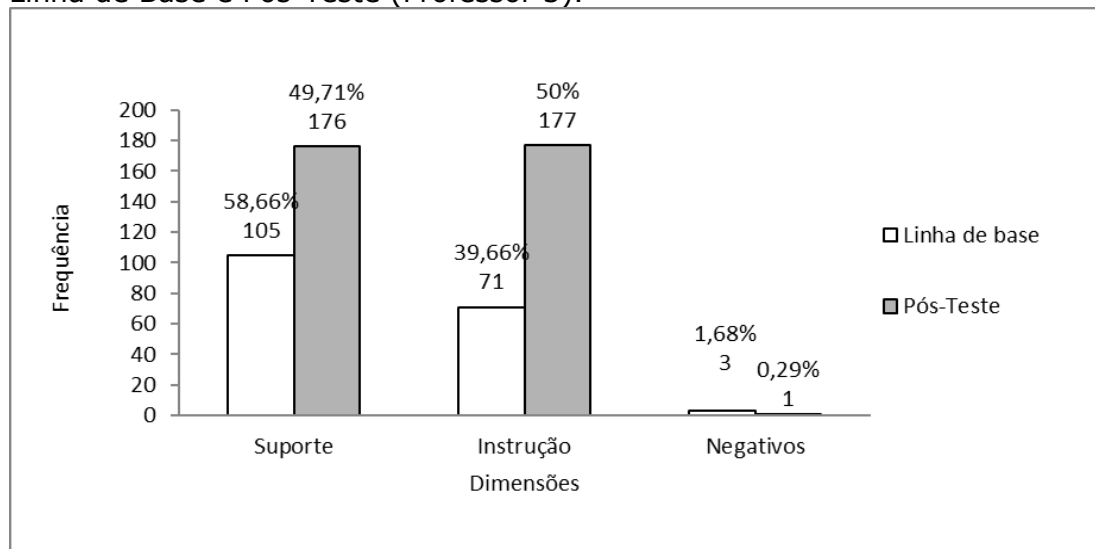


Tabela 4 – Frequências dos Comportamentos que compõem as Três Dimensões – Linha de Base e Pós-Teste (Professor 3)

Comportamento	Linha de base	Pós-Teste
Suporte		
Reforço	10 (≈5,58%)	21 (≈5,95%)
Encorajamento contingente ao erro	23 (≈12,85%)	7 (≈2%)
Instrução técnica contingente ao erro	47 (≈26,25%)	88 (≈24,85%)
Encorajamento geral	25 (≈13,96%)	56 (≈15,81%)
Instrução		
Instrução técnica contingente ao erro	47 (≈26,25%)	88 (≈24,85%)
Instrução técnica geral	24 (≈13,40%)	89 (≈25,14%)
Negativos		
Ausência de reforço	1 (≈0,60%)	0 (0%)
Punição	1 (≈0,60%)	0 (0%)
Instrução técnica punitiva	1 (≈0,60%)	1 (≈0,30%)

Em síntese, o professor 1 apresentou um padrão de comunicação com predomínio de Suporte durante todo o período de pesquisa, o que significa que sua abordagem é predominantemente focada em elogios, encorajamentos espontâneos e que sua resposta mais comum aos erros dos alunos é encorajá-los para tentar novamente. Mais especificamente, o Encorajamento geral, caracterizado por encorajamentos feitos espontaneamente, sem a presença de algum erro (frases mais comuns: "vamos lá", "bora", "força", "vai, vai, vai") foi o comportamento mais frequente na dimensão de Suporte em ambos os momentos da pesquisa, mesmo que tenha sido menos frequente no pós-teste (de 36,56% para 27,6%).

O professor 2 apresentou, na linha de base, um perfil de comunicação também com predomínio de Suporte, o que se modifica em pós-teste para um predomínio de Instrução, tratando-se portanto de uma abordagem focada no ensino espontâneo de técnicas e estratégias relativas ao jogo, onde sua resposta aos erros dos alunos é geralmente caracterizada por demonstrações, exemplificações e repetições dos ensinamentos. Esta forma de resposta ao erro é bastante coerente com a modalidade lecionada pela professora, uma vez que o ballet é baseado em demonstrações de movimentos que precisam ser reproduzidos. O comportamento mais frequente foi de Instrução técnica geral em ambos os tempos de pesquisa (frases comuns: "demi", "perna esticada, gurias", "mãozinha na cintura"). Porém, a modificação para um padrão Instrutivo aparenta ter sido ocasionada pelo aumento da Instrução técnica contingente ao erro (de 12,12% para 24%). Vale ressaltar que, em pós-teste, houve um aumento de 2 comportamentos Negativos, resultado um acréscimo de 0,07% nesta dimensão, que correspondem aos comportamentos de Punição e Instrução técnica punitiva.

Por fim, o professor 3 apresentou, na linha de base, um perfil de comunicação com predomínio de Suporte. No pós-teste, porém, as dimensões de Suporte e Instrução são praticamente equivalentes, com uma diferença de apenas 0,29%. Mais especificamente, a Instrução técnica geral aumentou de 13,40% para 25,14%, o que contribuiu para o aumento geral da dimensão de Instrução. As formas mais comuns de Instrução foram através de explanações sobre a estratégia por trás dos exercícios da aula, realizadas em pequenos intervalos, nos quais todos os alunos eram reunidos em um espaço da quadra.

Discussão

Este estudo constituiu-se da observação do comportamento, em ambiente natural, baseada em um protocolo observacional para filmagens e que, portanto, conta com uma inevitável imersão do pesquisador. Tais características metodológicas trazem consigo um forte caráter qualitativo, ao estilo das pesquisas etnográficas e dos estudos clássicos do desenvolvimento humano (interação mãe-bebê, por exemplo). A busca por precisão neste processo manifestou-se na utilização do CBAS. Porém, vale ressaltar o fato de que os dados oriundos deste protocolo - apesar de serem numéricos, em última forma - são essencialmente diferentes daqueles obtidos através de instrumentos padronizados de testagem (testes psicológicos, por exemplo).

Este caráter singular dos dados do CBAS permite tanto um viés de análise dentro do grupo (mais quantitativo), bem como uma análise focada a indivíduos únicos (mais qualitativa) - sendo esta segunda a de maior enfoque neste estudo. A apresentação descritiva dos dados, com a possibilidade de comparação em os rankings brutos e percentuais, além do desdobramento das três dimensões em suas subcategorias, permite uma observação cautelosa de quais comportamentos especificamente estão presentes. A devolutiva deste "perfil" aos professores, a fim de estimular a prática refletida do estilo de comunicação, certamente é o ponto principal da intervenção.

Pode-se concluir que modificações positivas são identificadas na comparação entre os dois tempos de pesquisa. Porém, vale ressaltar que os dados evidenciam que os professores do projeto social já possuíam, em níveis gerais, um estilo de comunicação considerado positivo, de acordo os perfis apontados pelos criadores do CBAS, com a sugestão de que 80 a 90% dos reforços devem ser positivos, em detrimento dos reforços negativos (Smith, Smoll & Curtis, 1979). Sendo assim, mesmo com o aumento de 0,07% dos comportamentos Negativos no pós-teste do professor 2, todos os perfis permaneceram dentro do nível de comunicação positiva.

Considerações finais

As instituições governamentais e a escola são importantes contextos de desenvolvimento, o que justifica e reafirma a importância da psicologia se ater ao estudo de fenômenos e interações sociais que ocorrem nestes contextos, especialmente diante da vulnerabilidade social (Yunes & Szymanski, 2003). O cotidiano destes profissionais é marcado por diversos desafios que exigem capacidade de enfrentamento (Castro, 2001), e este estudo buscou apontar uma forma de auxiliá-los neste processo. Ainda há

uma escassez, porém, de investigações que priorizam as medidas de Psicologia Positiva no contexto brasileiro (Franco & Rodrigues, 2014).

O estilo de comunicação positiva do professor é uma boa prática institucional e, como tal, merece ser ressaltada, uma vez que os programas que obtêm bons resultados com os jovens em vulnerabilidade social não são programas “típicos” de esporte juvenil, e sim programas especificamente delineados para o “treinamento das competências de vida”, com profissionais sensibilizados para esta causa (Hedstrom & Gould, 2004).

Samulski (2009) ressalta a importância de uma prática refletida do treinador para melhorar sua competência para se comunicar. A intervenção aqui relatada pode ser também uma forma de auxiliar neste processo, buscando otimizar a formação do profissional e permitir o treinamento de habilidades vivências que talvez não tenham sido alvos específicos da formação acadêmica. Martin e Pear (2007) ressaltam que, se por um lado, estar atento aos princípios do reforço pode nos auxiliar a tornar mais frequente um comportamento desejado, por outro lado, não estar atento a eles pode nos levar a reforçar, involuntariamente, comportamentos indesejáveis.

O protocolo CBAS pode ser utilizado para analisar o comportamento humano em demais *settings* de liderança, como na sala de aula ou em contextos corporativos (Smith et al., 1977). Este estudo, portanto, estima incentivar trabalhos neste sentido, especialmente a nível nacional, que possam produzir dados científicos com relação à comunicação interpessoal e a liderança positiva, a fim de transcender ou até mesmo amadurecer algumas hipóteses e intuições presentes no mercado de assessoramentos institucionais e comportamentais. A presente pesquisa contou com três modalidades esportivas – basquete, futebol e ballet – e é possível afirmar que poderia ser aplicada a qualquer outra modalidade, uma vez que o fenômeno da comunicação professor-aluno estará presente e será passível de ser mensurada em quaisquer uma delas. Futuros estudos podem diversificar a aplicabilidade do CBAS.

No meio esportivo, os vídeos servem, há bastante tempo, a muitos propósitos para o atleta, para o treinador ou para o psicólogo (Tkachuk, Leslie-Toogood, & Martin, 2003), como na revisão de jogos através de vídeos. Desta forma, a Psicologia esportiva pode também se beneficiar deste instrumento para sua prática profissional e sua inserção no meio esportivo, o que de certa forma nos remete aos trabalhos clássicos da psicologia do desenvolvimento que utilizavam a filmagem como uma promissora ferramenta de coleta e análise de dados. Este estudo estima, também, estimular tais iniciativas. É importante ressaltar que, apesar do CBAS ser um protocolo já habitual e estimado na Europa e na América do Norte há décadas, sua utilização em estudos brasileiros ainda é discreta, até então limitada ao estudo de Sudo & Souza (2012) e à dissertação de mestrado de Ferreira (2011).

Como limitações do estudo, cabe salientar que, por se tratar de uma amostra pequena, sua pretensão possui um inerente caráter qualitativo, que como aporte sugere uma intervenção que precisa ser mais testada em pesquisas brasileiras. Uma outra limitação refere-se ao fato de a comunicação ser um fenômeno passível de ser analisado por uma imensa

gama de perspectivas e classificada de diversas formas, não sendo as utilizadas neste estudo as únicas ou absolutas perspectivas e classificações possíveis. A habilidade de comunicação também está relacionada com características da personalidade do indivíduo, seu estilo de liderança e sua capacidade de tomada de decisão (Samulski, 2009), bem como sujeita a diferentes influências por parte de diferentes turmas. Pretende-se, portanto, encorajar pesquisas futuras a englobar mais variáveis além das aqui analisadas e – tanto melhor – propor intercâmbios entre elas.

Referências

- Alcaraz, S., Terregrosa, M., & Viladrich, C. (2015). How Coaches' Motivations Mediate Between Basic Psychological Needs and Well-Being/Ill-Being. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(3), 1–11.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomia y satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competencias: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología Del Deporte*, 17(1), 123–139.
- Bandeira, C. D. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 35–44.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1992). Effects of Enhancing Coach-Athlete Relationships on Youth Sport Attrition. *Sport Psychologist*, 6(2), 111–127.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel Pelotas*, 30, 187–199.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and Transferring Life Skills: Philosophies and Strategies Used by Model High School Coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243–260.
- Castro, M. A. C. D. de. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação (pp. 115–126). In, *Resiliência e Educação*. São Paulo: C. Editora.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as "Positive Development?" *Journal of Sport & Social Issues*, 35(3), 306–324.
- Costa, I. T., Garganta, J., Greco, P. J., & Mesquita, I. (2010). Análise e avaliação do comportamento tático no futebol. *Revista Da Educação Física/UEM*, 21, 443–455.
- Cozac, J. R. L. (2013). *Psicologia do esporte: atleta e ser humano em ação*. São Paulo: Roca.
- Crus, J. F., Dias, C., Gomes, R., Alves, A., Sá, S., Viveiros, I., ... Pinto, S. (2001). Um programa de formação para a eficácia dos treinadores da iniciação e formação desportiva. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 171–182.

Cruz, J. F., Gomes, R. A., & Dias, C. S. (1997). Promoção e melhoria da relação treinador-atletas na formação desportiva: Eficácia de intervenções psicológicas no andebol. *Psicologia: Teoria, Investigação E Prática*, 2, 587–610.

Ferreira, T. S., & Souza, S. R. (2011). *Avaliação de um programa de capacitação de treinadores para o ensino de jogada ensaiada em basquete com cadeira de rodas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá.

Fonseca, E. B. (1997). O esporte como fator de desenvolvimento e de saúde mental na criança e no adolescente. *Rev. Bras. Méd. Esporte*, 3, 82–83.

Franco, G. D. R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência :considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas Em Psicologia*, 22(4), 1–11.

Gonçalves, C. E., Silva, M. J. C. E., Cruz, J., & Figueiredo, A. (2010). Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. *Revista Brasileira de Educação Física E Esporte*, 24(1), 15–26.

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching Life Skills through Football: A Study of Award Winning High School Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16–37.

Guedes, S. L., Davies, J. D., & Novaes, R. B. (2006). Projetos sociais esportivos e as novas trajetória de atletas profissionais. *30º Encontro Anual Da ANPOCS*, 1–15. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual Da ANPOCS, Hotel Glória, Caxambu.

Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. Michigan: Michigan State University.

Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive Youth Development Through Sport: a Review. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*, 6(2), 299–316.

Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1996). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 175–197.

Ide, D. S. (2014). Pesquisa Psicológica Baseada em Vídeos: Sondar o invisível a partir do Fora de Quadro. *Temas Em Psicologia*, 22(1), 93–108. <http://doi.org/10.9788/TP2014.1-08>.

Kivinukk, E. (2014). *Coaching strategies while teaching life skills - multiple case study of estonian youth coaches*. Dissertação de Mestrado, Univserity of Jyväskylä, Estonia.

Koller, S. H. (2005). Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. *Educar Em Revista*, 15 (15).

Lopez, S., & Snyder, C. (2002). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.

López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20, 209–222.

Machado, P. X., Cassep-Borges, V., Dell' Aglio, D. D., & Koller, S. H. (2007). O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 11(1), 51-62.

Marques, M., (2016). Clima Motivacional Positivo: Estratégias utilizadas por treinadores esportivos (pp. 303-314). In M. Polleto, B. Seibel y S. Koller, S. (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção*. Curitiba: Juruá.

Marques, M., Sousa, C., & Feliu, J. C. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. / Strategies for Teaching Life Skills through Sport in Young People at Risk of Social Exclusion. *Apunts: Educacion Fisica Y Deportes*, (112), 63-71.

Marques, M., Sousa, C., Cruz, J., & Koller, S. (2016). El papel del entrenador en la enseñanza de competencias de vida a jóvenes brasileños en riesgo de vulnerabilidad social. *Universitas Psychologica*, 15 (1). 129-140.

Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-514.

Martin, G., & Pear, J. (2007). *Behavior Modification: what is and how to do it* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Mora, A., Cruz, J., & Torregrosa, M. (2009). Effects of a Training Program in Communication Styles of Basketball coaches. *Revista de Psicología Del Deporte*, 18, 299-302.

Neves, R. M. de S., & Ribeiro, J. P. M. (2013). Análise de vídeos documentais: Perspectivas para discussões acerca do programa Entnomatemática. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 1689-1699.

Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17 (36).

Pinheiro, E. M., Kakehashi, T. Y., & Angelo, M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(5), 717-722.

Samulski, D. M. (2009). *Psicologia do Esporte: conceitos e novas perspectivas* (2th ed.). Barueri: Manole.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. (Appleton-Century-Crofts, Ed.). New York: Century.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.

Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: Inde.

Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., & Sousa, C. (2014). Un Programa de Intervención Individualizado con Entrenadores de Fútbol. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14, 99-106.

Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y personalizado a entrenadores (PAPE) de desportistas jóvenes. *Revista de Psic*, 15, 263–278.

Sudo, C. H., & Souza, S. R. De. (2012). Intervenção comportamental para treinadores no uso do estabelecimento de metas no tênis. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 563–576.

Thompson, G. (2008). *Modifications to the Coaching behaviour assesstment system*. Tese de Doutorado, Department of Psychology, Carleton Univesity, Canada.

Tkachuk, G., Leslie-Toogood, A., & Martin, G. L. (2003). Behavioral Assessment in Sport Psychology. *Psychology*, 17(1), 104–117.

Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem : Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Gração em Educação Especial da UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Voser, R. D. C. (1998). *Análise das intervenções pedagógicas em programas de iniciação ao futsal*. Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2008). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. Porto Alegre: Artmed.

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2003). Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da Educação que atuam com famílias pobres. *Psicologia da Educação - Revista do programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP*, 17, 119–137.

Sobre o autor

Mikael Almeida Corrêa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Maurício Pinto Marques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Simone dos Santos Paludo

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Contato

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Mikael Almeida Corrêa

Rio Grande/RS, Vice Almirante Abreu, 434 – CEP 96200-270

E-MAIL

mikael.correa@hotmail.com

TELEFONE

(53) 84697390

Sobre o trabalho

Trabalho derivado do Trabalho Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia do autor.