

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Maitê Venuto de Freitas

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO:
PARA ALÉM DO ‘COMO DEVE SER’**

Porto Alegre

2015

Maitê Venuto de Freitas

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO:
PARA ALÉM DO ‘COMO DEVE SER’**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

**Porto Alegre
2015**

CIP - Catalogação na Publicação

Venuto de Freitas, Maitê

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO
RENDIMENTO: PARA ALÉM DO 'COMO DEVE SER' / Maitê Venuto
de Freitas. -- 2015.
141 f.

Orientador: Marco Paulo Stigger.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Crianças. 2. Infância. 3. Esporte. 4. Ginástica
Artística. I. Stigger, Marco Paulo, orient. II. Título.

Maitê Venuto de Freitas

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO:
PARA ALÉM DO ‘COMO DEVE SER’**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares..... – UFRJ

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

Prof. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro..... – PUCRS

Orientador – Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Um trabalho científico é construído a partir de muitas trocas, debates e reflexões. Por esse motivo, considero essa dissertação uma construção coletiva. Nessa página, tentarei expressar a minha gratidão a todas as pessoas que considero também contribuintes dessa produção.

Gostaria de iniciar agradecendo aos integrantes do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF). Foi a partir das contribuições desses colegas que consegui desenvolver as ideias que deram concretude à pesquisa. Da mesma forma, é com muito carinho que agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Paulo Stigger, por ser, desde o início da minha graduação, uma grande referência de professor, pesquisador e ser humano.

Minha gratidão estende-se ao clube esportivo Grêmio Náutico União, que abriu as suas portas com muita receptividade para a realização desse trabalho. Assim como agradeço a paciência, a confiança e as contribuições da coordenadora de Ginástica Artística, das treinadoras e das ginastas que colaboraram com esse estudo. Reitero, nessas linhas, o respeito e a admiração que tenho pelo trabalho desenvolvido por elas.

Também agradeço às queridas amigas que participaram desse estudo com escuta atenta e palavras de incentivo. Também sou grata pela compreensão e pelo carinho do meu companheiro, Paulo De Tarso Pillar, pessoa que me ajudou a manter o entusiasmo até o último momento desse percurso.

Por fim, gostaria de agradecer o amor incondicional, a paciência e o apoio da minha família, meus alicerces Antônio Ricardo Drago de Freitas, Maria Luísa Venuto de Freitas, Gabriela Venuto Spadari, Gustavo Spadari, Lucas Spadari e Luísa Venuto de Freitas. O apoio e a estrutura familiar foram indispensáveis para a finalização desse trabalho.

RESUMO

A iniciação esportiva voltada para o alto rendimento na infância é um tema que gera muitas críticas, dentre as quais destacam-se as afirmativas de que essa prática retira a ludicidade da vida das crianças, o que conduz ao baixo rendimento ou mesmo ao abandono da escola, também causando estresse pelas altas cargas do treino físico e exigências por resultados em competições. Na Educação Física, os estudos sobre essa temática centram-se basicamente em três temas: a busca por talentos esportivos, a crítica ao esporte de alto rendimento e a importância dos pais e treinadores na carreira esportiva das crianças. Esses estudos abordam os aspectos do desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças quando envolvidas com o esporte de alto rendimento, e, com isso, diversas sugestões pedagógicas são apontadas. Assim, a partir dessa revisão de literatura, percebo que muito se sabe sobre o que é recomendado ou não para as crianças no campo esportivo, porém pouco se sabe sobre como as crianças vivenciam e atribuem significados ao esporte com o qual se envolvem. Por conta disso, o objetivo desse trabalho é **compreender como crianças são constituídas atletas na iniciação esportiva para o alto rendimento na Ginástica Artística e quais os significados que essas crianças atribuem ao contexto do treino esportivo do qual fazem parte**. Para o desenvolvimento do estudo, realizei – durante 9 meses – observações em treinos e competições de uma pré-equipe feminina de Ginástica Artística (GA), composta por atletas com idades entre 8 e 12 anos, de um clube esportivo de Porto Alegre/RS. Além das observações, desenvolvi diários de campo e entrevistas semiestruturadas com as atletas e uma treinadora. A partir da produção dos dados, identifiquei que o processo da formação de ginasta ia além do preparo de corpos hábeis para a prática da GA, pois as meninas também aprendiam a ‘ser’ e a se ‘comportar’ como ginastas. Essas maneiras de ‘agir’ nos treinos incluíam aspectos estéticos, como prender os cabelos, e comportamentais, como saber resistir à dor, enfrentar o medo, submeter-se a algumas restrições e assumir muitos compromissos. Diante desse processo de socialização, questionei: por que as meninas frequentavam os treinos de GA? A partir desse questionamento, percebi que alguns aspectos dos treinos eram ‘atrativos’ para as ginastas, como o ‘movimento’, o enfrentamento de ‘desafios’ que essa modalidade exigia e a ‘diversão’. Após os apontamentos sobre alguns significados que o contexto esportivo possuía para as ginastas, estabeleci uma relação entre o debate sobre o esporte na Educação Física e a Infância em diferentes áreas. Do mesmo modo que o esporte é muitas vezes tratado como uma prática homogênea, disciplinadora e reprodutora da lógica capitalista, a infância é entendida de um modo generalista, assim como a criança é vista como reprodutora da cultura que lhe é transmitida e um produto da sociedade capitalista. Diante dessa relação, busquei mostrar como perspectivas advindas da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância ajudam para o avanço desse debate.

Palavras-chave: crianças; infância; esporte; Ginástica Artística.

RESUMEN

La iniciación deportiva orientada para el alto rendimiento en la infancia es un tema que genera muchas críticas, entre las cuáles se destacan las afirmaciones de que esta práctica retira lo lúdico de la vida de los niños, lo que conduce a un bajo rendimiento o al abandono escolar, también causando estrés por las altas cargas de los entrenamientos físicos y la exigencia por los resultados en las competiciones. En Educación Física, los estudios sobre esa temática se centran básicamente en tres temas: la búsqueda por talentos deportivos, la crítica al deporte de alto rendimiento y la importancia de los padres y los entrenadores en la carrera deportiva de los niños. Estos estudios abordan aspectos del desarrollo físico, psicológico y social de los niños mientras están involucrados en el deporte de alto rendimiento, y, con eso, se señalan diferentes propuestas pedagógicas. Así, a partir de la revisión de esta literatura, percibo que mucho se sabe sobre lo que es recomendado o no para los niños en el campo deportivo, pero poco se sabe sobre cómo los niños vivencian y atribuyen significados al deporte con el que están envueltos. Por esto, el objetivo de este trabajo es **comprender cómo los niños son constituidos atletas en la iniciación deportiva de alto rendimiento en la Gimnasia Artística y cuáles son los significados que ellos atribuyen al contexto del entrenamiento deportivo del cual hacen parte**. Para el desarrollo de la investigación, realicé – durante 9 meses – observaciones en los entrenamientos y las competiciones de un pre equipo femenino de Gimnasia Artística (GA), compuesto por atletas entre 8 y 12 años de edad, de un club deportivo de Porto Alegre/RS. Además de las observaciones, desarrollé diarios de campo y entrevistas semi estructuradas con las atletas y una entrenadora. A partir de la producción de los datos, identifiqué que el proceso de formación de la gimnasta va más allá de la preparación de los cuerpos hábiles para la práctica de la GA, pues las niñas también aprenden a ‘ser’ y a ‘comportarse’ como gimnastas. Esas formas de ‘actuar’ en el entrenamiento incluyen aspectos estéticos, tal como saber recoger el cabello, y conductual, cómo resistir al dolor, enfrentar el miedo, someterse a algunas restricciones y asumir muchos compromisos. Ante este proceso de socialización, me pregunté: ¿Por qué las niñas frecuentaban los entrenamientos de GA? A partir de este cuestionamiento, me di cuenta que algunos aspectos de los entrenamientos eran ‘atractivos’ para las gimnastas, como el ‘movimiento’, el enfrentamiento de ‘desafíos’ que esta modalidad exige y la ‘diversión’. Después de las notas sobre algunos significados que el contexto deportivo tenían para las gimnastas, establecí una relación entre el debate sobre el deporte en la Educación Física y la infancia en diferentes áreas. Así como el deporte es muchas veces tratado como una práctica homogénea, disciplinadora y reproductora de la lógica capitalista, la infancia es entendida de una forma general, así como el niño es visto como reproductor de la cultura que se le transmite y un producto de la sociedad capitalista. Frente a esta relación, busqué mostrar cómo perspectivas provenientes de la Antropología del niño y de la Sociología de la Infancia ayudan para el avance de este debate.

Palabras-claves: niños; infancia; deporte; Gimnasia Artística.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Fotografia do ginásio de Ginástica Artística do clube GNU.....	51
Ilustração 2 – Movimento realizado na paralela assimétrica #1	69
Ilustração 3 – Movimento realizado na paralela assimétrica #2	70
Ilustração 4 – Movimento realizado na trave.....	70
Ilustração 5 – Movimento realizado na mesa de saltos	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PROBLEMATIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO NA INFÂNCIA	11
2.1	DE QUAL INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?	21
2.2	CHEGANDO AO PROBLEMA DE PESQUISA: OLHANDO PARA AS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO A PARTIR DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA	25
3	METODOLOGIA	32
3.1	IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA	38
3.2	UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O CLUBE GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO E A GINÁSTICA ARTÍSTICA	42
4	A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS ATLETAS: A PRÉ-EQUIPE FEMININA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA	50
4.1	ELISA: A ‘NOVATA’ DA PRÉ-EQUIPE	55
4.2	“ELISA É DE COMPETIÇÃO”	61
4.3	“SER CORAJOSA”: O ENFRENTAMENTO DA DOR E DO MEDO	68
4.4	A NATURALIZAÇÃO DO CHORO E O SURGIMENTO DE UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	77
5	A GINÁSTICA ARTÍSTICA: ENTRE OS ‘ENCANTOS’ E OS ‘DESENCANTOS’	83
5.1	SOBRE OS ‘ENCANTOS’: MOVIMENTO, DESAFIO E COMPETIÇÃO	90
5.2	SOBRE OS ‘ENCANTOS’: A DIVERSÃO	100
6	ESPORTE E INFÂNCIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	109
6.1	A CRIANÇA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

A primeira vez que os estudos sobre a infância despertaram o meu interesse foi em um seminário do qual participei, promovido pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF)¹, em 2009. Nesse seminário, realizamos leituras e debates sobre pesquisas desenvolvidas nas áreas da Antropologia e Sociologia da Infância e da Criança. Chamou-me atenção a abordagem desses estudos, muito diferente do que eu havia visto na graduação até o presente momento. Essas diferenças estavam relacionadas à forma com que o desenvolvimento das crianças era tratado.

As disciplinas do curso de Educação Física com as quais eu havia tido contato abordavam, na sua maioria, aspectos biológicos do desenvolvimento motor das crianças e teorias pedagógicas que tratavam de como ensiná-las; pouco era tratado sobre aspectos culturais desses indivíduos. Lembro que me surpreendi ao ler um texto da autora Barbara Rogoff (2005), no qual o objetivo foi mostrar como a cultura influencia o desenvolvimento humano. Nesse texto, a autora menciona crianças de comunidades africanas, com menos de um ano de idade, as quais são autorizadas pelos adultos a manusearem facas pontiagudas. Tal contexto fez com que eu indagasse: como uma criança que ainda está aprendendo a caminhar pode manusear uma faca? Era evidente, portanto, que essa experiência narrada no texto antropológico citado ia de encontro ao que eu havia aprendido até então nas disciplinas da graduação. A partir dessas novas leituras, percebi o quanto o contexto cultural no qual as crianças se desenvolvem, juntamente com os aspectos biológicos, são fatores determinantes para o desenvolvimento físico, emocional e social dos sujeitos.

Em 2011, iniciei o estágio na Educação Infantil e foi nesse momento da minha formação que as primeiras inquietações sobre a necessidade de compreender o universo infantil surgiram. Com isso, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso a partir da minha experiência de estágio e aprofundei as leituras no campo da Antropologia e da Sociologia da Criança e da Infância, estudo que já havia iniciado em 2009.

No momento em que construí o trabalho de conclusão de curso, meu objetivo era compreender os significados que as crianças davam às brincadeiras dirigidas nas aulas de Educação Física. A partir desse estudo, foi possível estabelecer um diálogo entre os objetivos dos professores e os interesses dos alunos. No entanto, considerando as leituras que realizei,

¹ Grupo no qual fui bolsista de iniciação científica durante a minha graduação, coordenado pelo professor Dr. Marco Paulo Stigger.

outras questões surgiram para além do universo do meu estágio e passei a questionar a ideia de infância presente no campo da Educação Física.

A partir de discussões em sala de aula e considerando a sua evidência na sociedade contemporânea, o esporte de alto rendimento na infância foi um assunto que despertou o meu interesse. Observa-se que, cada vez mais cedo, as crianças se envolvem com essa prática. Sobre isso, alguns temas são recorrentes na área, como a detecção de talentos, a crítica à especialização precoce e a importância dos pais e treinadores na carreira esportiva dos atletas.

Sobre a detecção de talentos, os estudos buscam identificar os perfis físicos, psicológicos e sociais das crianças para o desempenho de determinados esportes (BÖHME, 2007). Já no que se refere às críticas à iniciação esportiva precoce, destaca-se a perda da ludicidade e os prejuízos nos desenvolvimentos físico, emocional e social pelas altas cargas de treino, cobranças e afastamento da escola (KUNZ, 1994; MARQUES, 1991; SANTANA, 2004). Além desses temas, a participação dos pais e dos treinadores na vida das crianças atletas também é um assunto bastante debatido por autores que se dedicam ao estudo do esporte de alto rendimento na infância (NUNOMURA; OLIVEIRA, 2014).

Em que pese esses esforços, no campo da Educação Física, parece que as preocupações não estão centradas na ‘compreensão’ da infância também como uma construção social e em ‘como’ as crianças estão vivenciando o esporte de alto rendimento. O que se percebe são estudos prescritivos, cujas contribuições estão em torno dos aspectos do desenvolvimento físico e técnicas pedagógicas na perspectiva de ensinar, de um modo adequado e eficiente, o esporte para crianças. Mas, como as crianças veem-se a si mesmas nesse contexto?

Foi a partir de questões como essa e da constatação de ausência de trabalhos nessa ótica no campo da Educação Física que surgiu a motivação para o desenvolvimento do presente estudo. Dessa forma, o meu objetivo é compreender como as crianças constituem-se atletas em uma equipe esportiva e como elas significam esse contexto. A partir dessa reflexão, desenvolvi alguns diálogos com autores que problematizam aspectos sobre o esporte de alto rendimento a partir da análise do trabalho empírico que foi realizado nessa pesquisa.

Nas páginas que seguem, detalharei aspectos da construção dessa pesquisa, iniciando com as inquietações que surgiram ao longo da minha graduação sobre o esporte de alto rendimento na infância e estabelecendo diálogos com estudos sobre o tema no campo da Educação Física. Após essa problematização, apresentarei como os estudos no campo da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança auxiliaram-me nas reflexões sobre o tema e na formulação dos objetivos e das perguntas orientadoras da pesquisa.

Com isso, no capítulo que segue ao objetivo e às questões orientadoras, descrevo o método de pesquisa utilizado para a realização desse estudo. Para tanto, discorrerei sobre a etnografia, e mais especificamente sobre as observações sistemáticas, os diários de campo e as entrevistas com crianças, além das questões éticas que envolvem a pesquisa etnográfica, relacionando-as com esse estudo em particular. Após apresentar a etnografia e as especificidades desse estudo, relatarei como se deu a minha entrada no campo de pesquisa, assim como descreverei a pré-equipe² feminina de Ginástica Artística (GA) que acompanhei.

Uma vez detalhados os aspectos metodológicos, nos tópicos seguintes apresentarei os resultados da investigação. A partir desse ponto, serão expostos os elementos que compõem a formação de ginastas que buscam o alto rendimento. Com base nessas informações, voltando o meu olhar para as crianças, serão discutidos alguns significados, representações e formas de apropriações das ginastas diante desses elementos formadores. E, por fim, estabelecerei uma reflexão sobre as temáticas ‘esporte’ e ‘infância’, apontando algumas aproximações e buscando diálogos entre os campos da Educação Física, da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância.

² A pré-equipe de ginastas é composta por crianças entre 7 e 12 anos de idade. Após completarem 13 anos de idade, as ginastas são encaminhadas para a equipe de Ginástica Artística do clube.

2 PROBLEMATIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO NA INFÂNCIA

Durante uma disciplina da graduação realizada no primeiro semestre de 2013, debatíamos sobre a especialização precoce de crianças com idades entre 5 e 10 anos em escolinhas de Futebol e Ginástica Artística. Uma de nossas colegas, que é treinadora da categoria de base de um clube de Futebol de Porto Alegre/RS, foi questionada pela turma sobre a especialização precoce das crianças que lá frequentavam. A treinadora relatou não concordar com a constância de treinos imposta pelo clube (todos os dias na semana), afirmando que existe uma sobrecarga física. Além do estresse físico, segundo a treinadora, está presente, nesse ambiente, a pressão dos pais e treinadores para a obtenção de bons resultados e a ascensão na carreira de atleta. Alguns dos meus colegas apontaram questões sobre a decepção dessas crianças quando percebem que suas carreiras não deram certo ou que podem ser substituídas facilmente por outras crianças que apresentem melhor desempenho no esporte.

O assunto gerou muitos debates entre os acadêmicos, e percebi o espanto de alguns com determinados fatos, como a quantidade de dinheiro que um jogador de Futebol muito jovem chega a ganhar ou, ainda, a idade das crianças que são submetidas a altas cargas de treino, inclusive igual à dos atletas adultos, como ocorre na Ginástica Artística. No final dessa aula, o professor concluiu o assunto afirmando que existe hoje um modelo de mercado pautado pelo consumo. Dessa forma, há uma demanda de especialização cada vez mais precoce para fins lucrativos. O professor deixou como mensagem final para a turma da graduação a necessidade de resistirmos – nós, futuros treinadores e professores – a essa lógica.

No entanto, o debate de que a competição e o alto rendimento pautam as práticas esportivas das crianças da atualidade não acontece apenas entre os estudantes e os professores de Educação Física. Em uma reportagem exibida pelo programa **Profissão Repórter**, da Rede Globo, no dia 12 de abril de 2011, o tema foi o treinamento intenso de jovens atletas. A equipe de repórteres acompanhou ginastas de 9 a 11 anos e uma bailarina de 14 anos. Os temas abordados no programa foram as cobranças por resultados e desempenhos, a grande exigência na preparação física, além da dor, do nervosismo e da expectativa que as atletas enfrentam nas competições.

De acordo com o que foi apresentado no programa, a rotina das ginastas era composta por treinos diários, exceto aos domingos, com duração de 3 horas e meia. Ao serem

entrevistadas pelos repórteres, algumas meninas contaram que não realizavam atividades simples como assistir televisão, jogar videogame ou encontrar as amigas, em função dos compromissos com a Ginástica.

Sobre a dor, algumas atletas, ao serem filmadas durante a competição, disseram que não haviam desempenhado bem uma das provas porque suas mãos estavam machucadas. A repórter olhou com espanto para as mãos dessas garotas e questionou a forma corriqueira com que elas falavam dos seus machucados. Todas riram e uma delas disse que aquilo era “normal”³.

Uma das atletas ganhou destaque nas filmagens por apresentar grande nervosismo e até mesmo chorar durante a competição. Uma mãe, ao ser questionada sobre a pressão a que as atletas estavam sendo submetidas, comparou a situação da competição com as exigências da vida, a exemplo dos compromissos diários e do desempenho esperado na escola. Essa mesma atleta, quando procurada algum tempo depois pelos repórteres no clube em que treinava, foi encontrada compondo a equipe da Natação. A mãe da ex-ginasta afirmou que a sua filha estivera muito nervosa, por isso abandonou o esporte. Contudo, apesar de a história da ex-ginasta ganhar evidência, muitas meninas entrevistadas mostraram gostar das suas rotinas e não pensavam em abandonar a Ginástica Artística.

Outro recorte da reportagem foi a rotina de uma jovem bailarina do interior de Piauí. A menina era de uma família humilde e realizava aulas gratuitas de Balé. No período em que a reportagem foi realizada, o treino da bailarina tinha duração de 4 horas por dia, todos os dias da semana, pois a jovem iria viajar para os Estados Unidos para concorrer a uma bolsa de estudos em uma escola de Balé de Nova York. A família havia juntado dinheiro com rifas e eventos para que a menina pudesse viajar. Tal como no caso das ginastas, a exigência física e a tolerância à dor e aos machucados também faziam parte da vida da bailarina. Durante a seleção para concorrer à bolsa de estudos em Nova York, também ficou evidente o nervosismo da menina, a qual, ao final da seleção e das inúmeras provas que teve que executar, conseguiu a bolsa que desejava em uma escola em Washington, capital do país.

O programa **Profissão Repórter** mostrou dois casos opostos: uma menina que desistiu da Ginástica porque não resistiu à pressão psicológica e física no esporte, e outra, que após muito esforço, conseguiu a bolsa que tanto esperava e iria morar nos Estados Unidos. Sabemos que o esporte de alto rendimento implica a vitória e a derrota, e que os atletas devem

³ Uma explicação formal: ao longo desse trabalho, utilizo aspas duplas (“ ”) para destacar frases ditas e expressões utilizadas pelas pessoas com as quais estabeleci contato durante a pesquisa de campo, bem como para demarcar citações diretas e títulos de artigos. Já as aspas simples (‘ ’) são empregadas nos destaques feitos por mim.

lidar com esses aspectos. Mas, como fazem isso, então? O que representa para a jovem bailarina mudar a sua vida e ir estudar Balé em outro país? E a menina que desistiu da Ginástica: será apenas a pressão exigida que a fez procurar outra modalidade esportiva? Quais outros aspectos podem ter levado a ex-ginasta a desistir do esporte que praticava? Por que ela escolheu a Natação no lugar da Ginástica?

A mesma problemática também foi abordada no documentário “Buffalo Girls - meninas de fibra”, exibido pelo programa **SporTV Repórter**, no canal pago SporTV da Globosat, no dia 25 de agosto de 2013, porém em um contexto bastante diferente daquele exibido pelo programa **Profissão Repórter**. O documentário mostrou a vida de Stam e Pet, meninas tailandesas com 8 anos de idade que lutavam Boxe para ajudarem a sustentar as suas famílias, isso porque as lutas de Boxe infantil, prática comum na Tailândia, envolvem apostas, gerando lucro para as famílias dos lutadores vitoriosos.

Stam era uma menina pobre que, além de trabalhar na feira com seus pais, praticava Boxe para ajudar a construir a casa da sua família, moradia essa que ainda não estava pronta por carência financeira. Quando queria comprar alguma coisa, Stam tinha que fazer lutas para conseguir o dinheiro. Pet também era uma menina pobre que vivia com os pais e o irmão e, da mesma forma que Stam, ajudava a família. O pai de Pet havia sofrido um acidente com a moto com que trabalhava e não podia desempenhar sua profissão. Com isso, o dinheiro das apostas das lutas de Pet era indispensável para a sobrevivência de toda a família. Ao serem indagadas pela repórter se gostavam de lutar e por que lutavam, as respostas das meninas eram as mesmas: elas queriam ajudar as suas famílias e gostavam de lutar.

O medo das fraturas e dos machucados parecia não existir, tanto por parte dos pais quanto das crianças. Mas, para isso, as meninas deveriam treinar com intensidade, pois, segundo os pais, ficariam mais fortes e resistentes aos golpes. Dessa forma, o treino de ambas era realizado todos os dias, durante muitas horas, e era composto por diversos exercícios de força, corridas e combates simulados. O documentário mostra uma cena em que Stam estava treinando até tarde da noite com um de seus irmãos. A menina segurava as pernas do irmão enquanto esse fazia exercícios abdominais. Para torná-lo mais resistente à dor, ela batia na barriga do menino. O irmão, aborrecido, disse que aquilo doía e ela respondeu, com firmeza, que doer era bom, pois, quando fosse atingido por um adversário, ele ficaria bem.

Chamou-me a atenção que, nesse mesmo treino, a mãe de Stam e os seus outros irmãos assistiam a um filme enquanto a menina treinava na rua. A lutadora, mostrando interesse em acompanhar o filme, fazia os exercícios de frente para a janela, de forma que conseguisse enxergar a televisão e treinar ao mesmo tempo.

O documentário também mostra a preparação intensa das meninas para um campeonato que envolveria muito dinheiro e um título na categoria até 22 kg. Stam e Pet iriam se enfrentar nessa disputa. Enquanto Stam dependia desse dinheiro para dar sequência à construção da sua casa, Pet precisava ajudar o pai, que não podia trabalhar. O combate, realizado em meio aos gritos dos apostadores e dos treinadores, teve como vencedora Stam. A campeã conseguiu ajudar na finalização da construção da sua casa, além de mobiliar o seu quarto. Pet continuou treinando e lutando.

Enquanto eu assistia ao documentário, era inevitável não ficar impressionada com uma realidade tão diferente da minha. A ideia de ver crianças praticando um esporte considerado ‘violento’ e ainda terem a responsabilidade de sustentar as suas famílias parecia-me inaceitável. No entanto, ao ver que aquilo que eu considerava ‘violento’ era ‘normal’ naquele contexto, e que ajudar no sustento da família era motivo de orgulho e satisfação para as meninas, o meu olhar crítico em relação ao documentário foi sendo suavizado. Além disso, ao estabelecer uma relação entre os dois programas de televisão mencionados, percebi que a dor, o compromisso, a dedicação, a cobrança, a expectativa, a derrota e a vitória estavam presentes tanto na vida das ginastas e da bailarina brasileiras quanto na vida das lutadoras tailandesas. Com isso, questionei-me: por que a história das lutadoras chocou-me mais do que a história das ginastas e da bailarina? Fazer uma prova de Ginástica com as mãos machucadas ou dançar com os pés em feridas não exige tanta resistência à dor quanto receber golpes da adversária na luta? Praticar o esporte para sustentar a família ou buscar ascensão social não envolvem igualmente dedicação e compromisso?

Dialogando com esse tema, uma pesquisa sociológica desenvolvida em Portugal debate o trabalho infantil artístico (TIA) e as consequências que o mesmo pode causar no tempo destinado ao lazer e às brincadeiras das crianças. A pesquisa mostra o crescimento das crianças que desenvolvem trabalhos artísticos como atores, modelos e atletas. Nesse contexto, destacam-se o esporte federado e as competições esportivas, sendo esses fenômenos sociais bastante presentes no país – aspecto que leva inúmeras escolas a prepararem atletas desde muito cedo nessas modalidades. Em tal contexto, a autora menciona a importância de “melhorar as regras jurídicas e os novos códigos de proibição de trabalho para as crianças e jovens atores, manequins, jogadores etc.”. Ela também chama a atenção para o fato de que o trabalho infantil artístico, muitas vezes, passa despercebido pela sociedade “na medida em que nos diverte quando o vemos” (MELRO, 2010, p. 18).

Ainda nesse estudo, a autora entrevista algumas crianças e percebe que o trabalho e o lazer, por vezes, misturavam-se nesses ambientes. Tendo notado que as crianças desejavam se

envolver com as atividades artísticas por gostarem da prática ou por almejam uma carreira, a autora identifica que o trabalho misturava-se ao lazer. O que a autora busca problematizar são as consequências que esse tipo de trabalho, que é mais ou menos aceito pela sociedade, pode trazer para a vida das crianças: sobrecarga física e emocional, distanciamento da escola e pouco tempo para brincar. Apesar da pesquisa de Ana Melro apresentar entrevistas com as crianças e identificar a vontade das mesmas em estarem envolvidas com suas atividades artísticas, a autora não deixa de afirmar que o envolvimento com os compromissos do trabalho artístico distancia as crianças do divertimento e das brincadeiras infantis. Diante dessa afirmação da autora, questiono sobre qual infância estamos falando e quais as possibilidades de se viver a infância no esporte de alto rendimento.

A partir dessas inúmeras reflexões, retorno o meu olhar para a Educação Física e busco entender como o esporte de alto rendimento é abordado nessa área do conhecimento. Para isso, voltemos para a narrativa que iniciou esse texto. Assim como o professor que mediava o debate da disciplina que cursei, alguns pesquisadores da Educação Física também afirmam que o esporte de alto rendimento na infância é o reflexo da sociedade capitalista. Antônio Teixeira Marques (1991) destaca que a sociedade tecnológica e industrial na qual vivemos exige de todas as atividades humanas, incluindo o esporte, a especialização e o rendimento. Sobre o esporte, o autor afirma que “a valorização política e social do desporto de alto rendimento teve como consequência a preocupação de encontrar, mais cedo, jovens com talento para a alta competição e de prepará-los convenientemente” (MARQUES, 1991, p. 9).

A preparação das crianças para o esporte de alto rendimento, quando desenvolvida a partir de um treinamento a longo prazo e respeitando os aspectos físicos, psicológicos e sociais de cada criança, não é vista como um problema por alguns teóricos no campo da Educação Física. Nessa direção, muitos programas de ‘descoberta’ de jovens talentos são desenvolvidos levando em consideração a relação entre as disposições genéticas, a idade relacionada com a fase de desenvolvimento do indivíduo, as exigências do treinamento e as qualidades psicológicas (BÖHME, 2007).

Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema talento esportivo no Brasil, Böhme (2007) identifica diversos estudos que abordam assuntos como: maturação sexual, crescimento físico, composição corporal, aspectos psicossociais do talento esportivo, relações entre estatura e maturação sexual, aptidão física de jovens atletas, dentre outros. Todos esses aspectos visam à identificação e o treinamento de jovens talentos. Dessa forma, a maior crítica presente na área não está centrada na preparação das crianças para o esporte de alto

rendimento, mas, sim, na especialização precoce desses sujeitos para uma determinada modalidade esportiva.

A literatura aponta para a diferença entre a iniciação esportiva e a especialização esportiva precoce, podendo a primeira ser iniciada desde muito cedo. Recomenda-se que a iniciação esportiva ofereça à criança movimentos variados em atividades também diversificadas, a fim de que haja o desenvolvimento de todas as habilidades motoras. Isso é diferente da especialização esportiva precoce, a qual tem como característica o treino específico de competências físicas que são exigidas em determinado esporte (MOREIRA, 2003).

Quando o tema é a especialização precoce, as perguntas que orientam muitos trabalhos desenvolvidos na Educação Física são: qual a idade recomendada para iniciar um treino especializado? Quais as consequências do treino especializado precoce no desenvolvimento físico e emocional das crianças? Quais as consequências do treino especializado precoce na vida adulta? Quais os métodos de treinos utilizados nos clubes e escolas de formação esportiva para o alto rendimento? Quais os riscos e benefícios do esporte de alto rendimento na infância? Qual a relação existente entre a iniciação esportiva precoce e o abandono do esporte na vida adulta? (NUNOMURA; CARRARA; TSUKAMOTO, 2010; ARENA; BÖHME, 2010; DARIDO; FARINHA, 1995). Apesar de as respostas para essas questões serem diversas e expressarem as diferentes abordagens existentes sobre o tema, parece-me que as inquietações aproximam-se à medida que buscam identificar as consequências do treinamento precoce e as recomendações para o ingresso adequado das crianças nesse universo.

Nunomura, Carrara e Tsukamoto (2010), em uma pesquisa desenvolvida com 46 técnicos de Ginástica Artística no Brasil, apontaram que a especialização acontece desde muito cedo nesse esporte, por volta dos 4 ou 5 anos de idade para ambos os sexos. Dessa forma, os autores recomendam que sejam respeitadas as fases de desenvolvimento das crianças a fim de que essas não abandonem o esporte e não percam o gosto pela prática de atividade física na vida adulta.

Na mesma direção, Arena e Böhme (2010), ao desenvolverem um estudo com entidades esportivas de diferentes modalidades em São Paulo, identificaram a iniciação esportiva para o alto rendimento abaixo dos 12 anos, idade considerada por alguns autores como ideal para iniciar a especialização esportiva. Nesse estudo, as autoras orientam que os treinos para crianças menores de 12 anos devem ser variados, ou seja, que sejam

desenvolvidas diferentes capacidades físicas. Além disso, são recomendadas atividades atraentes para as crianças, como jogos lúdicos.

Darido e Farinha (1995) desenvolveram uma pesquisa com ex-atletas de Natação com o objetivo de verificar as consequências, na idade adulta, da iniciação esportiva precoce. Os resultados dessa pesquisa apontaram para aspectos positivos e negativos da especialização precoce. No que se refere aos aspectos positivos, os autores destacam: força de vontade, determinação e novos contatos sociais. Entre os aspectos negativos, foram mencionados o imediatismo, o isolamento social, as luxações e o despreparo dos técnicos. A partir dos fatores negativos identificados, os autores listaram uma série de recomendações para a superação das dificuldades e as consequências da especialização precoce.

Com esse foco, a especialização esportiva precoce é entendida como sendo o desenvolvimento específico de capacidades físicas ainda não maduras na infância, podendo acarretar, por exemplo, a redução do repertório motor das crianças e o aumento de incidências de lesões. Em alguns estudos, o treino que caracteriza a especialização precoce é composto por aulas sistemáticas, de alta intensidade e não diversificadas para crianças menores de 12 anos, além de envolver competições e exigência de resultados.

Vale ressaltar, porém, que a idade considerada adequada para a prática do esporte de alto rendimento não é consenso na Educação Física, assim como há desacordo em relação ao número mínimo de aulas e à carga horária para caracterizar um treinamento de alto rendimento. Nesse sentido, existe variação conforme o esporte praticado: na Ginástica Artística, por exemplo, pelas capacidades complexas exigidas nessa prática, alguns treinadores recomendam que as crianças iniciem os treinos a partir dos 4 ou 5 anos, para obterem maior sucesso na carreira de atleta (KUNZ, 1994; DARIDO; FARINHA, 1995; SANTANA, 2004; TSUKAMOTO; NUNOMURA, 2005).

Além das consequências físicas, alguns estudos no campo da Educação Física destacam outros efeitos da especialização precoce no esporte, como a sobrecarga emocional, o prejuízo à ludicidade na vida das crianças, o baixo desempenho na escola e o abandono da prática esportiva. Atentando para esses aspectos, Kunz, em 1994, escreveu um artigo fazendo uma forte crítica à especialização precoce, afirmando olhar para esse fenômeno como um professor de Educação Física que tem preocupações pedagógicas sobre a infância e o esporte. Nesse estudo, o autor destaca quatro consequências que esse tipo de treinamento causa na vida das crianças. São eles: a formação escolar deficiente em função das exigências na participação nos treinos e campeonatos, a diminuição do repertório motor, a participação

reduzida em atividades consideradas do “mundo infantil” e, por fim, as saúdes físicas e psíquicas prejudicadas (KUNZ, 1994, p. 12).

Quando Kunz menciona a redução das atividades consideradas do “mundo infantil” em consequência do envolvimento da criança no esporte de alto rendimento, fica evidente a ideia de infância que pauta o olhar desse autor. Em seu texto, Kunz afirma que as brincadeiras e os jogos infantis são indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade na infância e que as crianças não optariam por praticar o esporte de forma especializada por vontade própria, mas, sim, por imposição dos adultos, como os pais e os treinadores. Apesar dessa última afirmação parecer forte e questionável, o fato é que existe uma imagem de criança frágil, dependente e passiva nesse processo, semelhante ao que presenciei no debate ocorrido na aula da graduação do curso de Educação Física, narrado no início desse capítulo. Assim, cabe questionar de que infância estamos falando. Quem são, afinal, essas crianças?

Na mesma direção de Kunz (1994), Tsukamoto e Nunomura (2005) chamam atenção para alguns aspectos considerados negativos na iniciação esportiva precoce, como o esgotamento físico e psicológico, o abandono do esporte e a limitação dos movimentos motores pela especialização dos gestos. As autoras, em um estudo desenvolvido na cidade de São Paulo, analisam as características de determinados programas de iniciação esportiva na modalidade Ginástica Artística (GA). Nessa pesquisa, são destacados os benefícios da prática da GA para as crianças, quando desenvolvida de forma global, pela ampla possibilidade de utilização de competências físicas. No entanto, a partir dos dados obtidos, as autoras afirmam que a especialização dos movimentos é desenvolvida precocemente nos clubes, trazendo, dessa forma, prejuízos para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, para as autoras, o envolvimento precoce das crianças com o esporte de alto rendimento é uma atitude “contrária às necessidades das crianças, em especial do ponto de vista motor, considerando a importância da variedade de experiências nessa fase, principalmente para ampliar o acervo motor e ter condições de optar pela modalidade que deseja praticar” (TSUKAMOTO; NUNOMURA, 2005, p. 158).

A partir do excerto citado acima, para Tsukamoto e Nunomura, se as crianças não experimentarem diversas atividades motoras, não terão condições de optar por alguma modalidade esportiva que seja do seu agrado, cabendo, então, ao adulto proporcionar as oportunidades e apresentar as possibilidades de esportes que elas poderão praticar. Nesse sentido, pergunto: as crianças, independentemente do seu acervo motor, não são capazes de escolher o esporte que desejam praticar?

A participação dos pais na vida das crianças atletas também é um tema recorrente na literatura da Educação Física. Nunomura e Oliveira (2014), em uma pesquisa desenvolvida com 34 técnicos de Ginástica Artística, distribuídos em 29 instituições do Brasil, identificaram e discutiram, por meio de entrevistas semiestruturadas, como os técnicos avaliam a participação dos pais no desenvolvimento das ginastas nas categorias formativas. Os autores justificam o estudo afirmando que, mesmo a literatura apontando para o envolvimento dos pais como sendo o aspecto crucial para que as crianças permaneçam e tenham sucesso em algum esporte, “são poucos os estudos que analisaram esta temática na perspectiva daqueles que vivem o cotidiano da modalidade e desenvolvem as jovens ginastas, ou seja, os técnicos” (NUNOMURA; OLIVEIRA, 2014, p. 2).

Foi identificado, a partir da visão dos técnicos, que a participação dos pais na vida dos atletas é dividida segundo dois aspectos: o positiva e o negativa. Sobre a participação positiva, os pais são apontados como mediadores entre a comunicação das crianças com os técnicos, pois, em alguns casos, as crianças apresentam dificuldade de expressar o que sentem para os treinadores. Outro aspecto positivo é a participação dos pais quanto à solução de problemas financeiros, como o levantamento de recursos para uniformes e viagens.

No que diz respeito à participação considerada negativa, é destacada a participação excessiva dos pais, como assistir a todos os treinos, opinar sobre as condutas dos técnicos, interferir sobre quem deve compor a equipe em competições e eventos, e cobrar resultados, o que pode gerar estresse nas atletas. Considerada por outro ângulo, a pouca participação dos responsáveis também foi identificada como aspecto negativo, uma vez que, segundo os autores, pode gerar insegurança nas crianças já que “é uma fase em que elas necessitam de aceitação e aprovação para a construção de sua autoestima e autoconfiança” (NUNOMURA; OLIVEIRA, 2014, p. 7).

Os autores, além de afirmaram a importância dos pais no sucesso das atletas, também reconhecem que, na falta dos progenitores, os técnicos possuem um importante papel de incentivadores na aproximação e participação dos pais na vida esportiva das crianças. A sugestão apontada por Nunomura e Oliveira (2014) para superar os aspectos negativos é a busca pelo ponto de equilíbrio para um convívio harmonioso que possa impulsionar o sucesso das crianças atletas. Os autores destacam que o trinômio técnicos-pais-ginastas deve ser estudado e compreendido, havendo a necessidade de uma investigação que aborde a percepção dos pais sobre a atuação tanto dos técnicos quanto dos filhos.

Ainda sobre a participação dos pais na vida esportiva das crianças, outro estudo aborda o esporte praticado na escola em atividades extracurriculares. Nesse estudo, os autores

problematizam a influência da família, da escola, do clube esportivo, dentre outras instituições, na formação esportiva das crianças. Em tal processo, o esporte espetáculo é destacado como um componente norteador das orientações educativas das práticas esportivas, havendo exigências e cobranças acerca do desempenho das crianças por parte dos adultos. Os autores referem-se às crianças que participam dos programas esportivos escolares como “mini-atletas” (SIMÕES; BÖHME; LUCATO, 1999).

A partir dessa discussão, e considerando a forte influência dos pais na vida esportiva das crianças, os autores buscaram verificar, a partir do ponto de vista das crianças, a participação do pai e da mãe, separadamente, na experiência esportiva dos filhos. Nesse contexto, o estudo considera a assistência direta, o incentivo, o nível de exigência para a prática esportiva e o nível de exigência para que os filhos se tornem bons atletas. Para o desenvolvimento da pesquisa, participaram 143 meninos e 94 meninas, com idades entre 12 e 14 anos, de diferentes modalidades esportivas de equipes escolares na cidade de Jundiaí/SP. Os dados foram coletados a partir de um questionário.

Como resultados, o estudo encontrou que pais e mães oferecem assistência direta aos filhos nas atividades esportivas desses, assim como incentivam os seus filhos a praticarem esportes, considerando importante auxiliá-los no processo de escolha de uma modalidade que proporcione-lhes prazer. Os autores também notaram que a maioria dos pais e das mães não exigia que seus filhos se tornassem bons atletas; porém, percebeu-se uma diferença estatisticamente significativa na exigência do pai no desempenho do filho do sexo masculino. Diante dos resultados e analisando a influência do esporte espetáculo na prática esportiva escolar, os autores consideraram importante “indagar como é possível a certos educadores cumprirem seus papéis e quais são as condições adequadas para que possam formar e desenvolver a personalidade infantil através das práticas esportivas escolares” (SIMÕES; BÖHME; LUCATO, 1999, p. 44).

Com base no que foi apresentado até aqui, identifiquei três temas que atravessam os estudos sobre o esporte de alto rendimento ‘na infância’ no campo da Educação Física. São eles: a busca por talentos esportivos, a crítica à especialização precoce e a importância dos pais e técnicos/treinadores no sucesso da vida esportiva das crianças. Nas pesquisas que apresentei, resta a impressão de que muito se sabe e/ou se procura saber sobre o que é recomendado ou não para as crianças, mas pouco se sabe e se busca saber sobre como as crianças atletas representam e vivem o universo esportivo do qual fazem parte.

Essa constatação possibilitou que eu voltasse o meu olhar para as crianças e as suas infâncias a fim de compreender esse universo a partir de outra perspectiva: ao invés de olhar

para o esporte de alto rendimento na infância, a partir de agora buscarei olhar para as crianças no esporte de alto rendimento. Estudar a infância é diferente de estudar as crianças. A infância é entendida como uma categoria social do tipo geracional, sendo que algumas abordagens mencionam infâncias, no plural, alegando que existem diferentes possibilidades de se viver esse momento da vida. Já os estudos sociológicos e antropológicos que se focam nas crianças preocupam-se em compreender as diversas representações e modos de atuar das crianças a partir daquilo que lhes é transmitido. Com isso, estudos no campo da Sociologia e da Antropologia vêm auxiliando-me a compreender as crianças e a(s) infância(s).

Com base nessas ideias, olharei para as crianças e as suas representações, porém sem desconsiderar que esses sujeitos estão inseridos em uma sociedade e que possuem trajetórias de vida diferentes, aspectos que contribuem para constituir os modos como vivem a infância. Para desenvolver essa reflexão, trago, nos próximos tópicos, um breve debate sobre a noção de infância presente hoje na sociedade e um panorama sobre os estudos sobre a infância e as crianças na Sociologia e na Antropologia, buscando estabelecer diálogos com o campo da Educação Física.

2.1 DE QUAL INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

Segundo Ariès (1978), a infância que conhecemos atualmente é uma invenção da modernidade. Para o autor, a criança começou a conquistar espaço na família e na sociedade no início do século XIII, e se expandiu no final do século XVI e durante o século XVII. Antes do século XIII, a infância era vista como uma fase transitória e as crianças como pequenos adultos, independentes e capazes de realizar as mesmas tarefas que os adultos executavam. Segundo ele, a mudança de visão da infância e das crianças veio por meio de uma cristianização dos costumes e da escolarização, momento em que a criança passou a ser vista como um ser inocente e que necessitava de cuidados e educação. Dessa forma, ao longo dos anos, a infância moderna veio sendo definida a partir da oposição entre o mundo adulto e o mundo da criança. Na tentativa de preservação da inocência e da pureza das crianças, são criados espaços, vestimentas, atividades e brincadeiras específicas para esses indivíduos.

Dornelles e Bujes (2012) afirmam que a modernidade trouxe a ideia de seres humanos iguais, com características inatas, que não mudam na sua essência – mas que podem ser, no entanto, aperfeiçoadas. As autoras destacam que “pensar a infância como um ‘dado natural’ é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças

com os adultos e com outras crianças” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 14, destaques das autoras). Além desses aspectos, segundo as autoras, a infância também é resultado de tudo o que se produz, discute e pensa sobre ela por meio da pedagogia, da filosofia, dos livros de etiqueta, das pinturas, da mídia, dos brinquedos e das brincadeiras.

A partir disso, Dornelles e Bujes mencionam que existe uma preocupação vigente na sociedade acerca das formas adequadas de se viver a infância. Para exemplificar essa afirmação, as pesquisadoras citam os dilemas das famílias quanto ao ingresso das crianças nas creches e ao tempo certo para a criança começar a andar e falar e para deixar as fraldas, a mamadeira, a chupeta, entre outros, dilemas os quais impulsionam a produção de inúmeros livros, revistas, programas de televisão ou até mesmo cursos que visam orientar os responsáveis para o cuidado com as crianças nesse processo.

Há também um debate sobre a falta de habilidade dos adultos em lidar com as crianças na atualidade. Um exemplo disso foi uma reportagem que assisti em um jornal da rede aberta sobre crianças consumidoras. O conteúdo da reportagem chamava a atenção para a forma como essa “turminha cheia de opinião”⁴ conseguia assumir o controle dos hábitos consumidores dos pais e exigir a compra de brinquedos e jogos. Na mesma direção, Costa (2006) afirma que estamos vivenciando a invenção de uma criança mais esperta e autossuficiente. A autora, ao considerar os diferentes meios de socialização das crianças contemporâneas e como essa diversidade reflete na escola, afirma que:

as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (COSTA, 2006, p. 2).

Alguns autores afirmam que estamos presenciando a morte da infância moderna, ou seja, a ideia de criança inocente, frágil e pueril surgida na modernidade está desaparecendo (CASTRO, 2002). Nesse contexto, Postman (1999, p. 97) afirma que o surgimento da televisão e comunicações em massa acarretou as principais mudanças sociais que borraram as fronteiras entre crianças e adultos. Segundo o seu ponto de vista, “a televisão revela segredos, torna público o que antes era privado”. Dessa forma, o autor acredita que o fato de os adultos e as crianças terem acesso às mesmas informações faz desaparecer a ideia de infância. Assim, Postman (1999) não sugere apenas o desaparecimento da infância, mas também o desaparecimento do adulto, estando as crianças cada vez mais adultizadas e os adultos mais

⁴ Expressão utilizada na reportagem.

infantilizados. Debert (2010) vai nessa mesma direção ao refletir sobre a dissolução das faixas etárias na contemporaneidade:

As crianças ganham, cada vez mais, acesso ao que antes era visto como aspectos da vida adulta, posto que a mídia dissolve os controles que os adultos tinham sobre o tipo desejável de informação às faixas mais jovens. As informações disponíveis, os temas que são objetos de preocupação, a linguagem, as roupas, as formas de lazer tenderiam cada vez mais a perder uma marca etária específica (DEBERT, 2010, p. 60).

Paterno e Müller (2009), ao debaterem sobre a situação das crianças na atual sociedade de consumo, afirmam que, cada vez mais, as crianças assumem comportamentos característicos dos adultos, tornando-se miniadultos. A televisão, os *outdoors* e as revistas são mencionados pelas autoras como meios de comunicação que transmitem imagens e informações inadequadas para as crianças, como a sexualidade exacerbada.

Kramer (2000), que compactua com a ideia do desaparecimento da infância, acredita que, na sociedade hodierna, a violência e a hostilidade pautam a educação das crianças, sendo tais a origem dos problemas educacionais enfrentados hoje nas escolas. Também nessa linha, Tomás (2006) discute a situação da infância no conjunto da vida contemporânea marcado pela violência, injustiça e desigualdades sociais. A autora defende a ideia de que deveria haver movimentos sociais que assegurassem os direitos das crianças, os quais não estão sendo respeitados na configuração social atual.

A partir do que vem sendo desenvolvido até agora, é possível observar que essas transformações na infância do século XXI são apontadas por muitos estudos como um problema social. No entanto, ao invés de afirmarem a morte da infância ou tomarem essas transformações como um problema, alguns autores buscam compreender o sentimento de luto em relação às mudanças na concepção de infância construída na modernidade. Expressando a dificuldade para tratar desse assunto, Castro (2002) considera que:

não veria motivo de angústia, frente à afirmada morte da infância, mas sim da angústia por não encontrar novos significantes e metáforas que delineiem para nós sua nova face, transformada, que ronda imperceptível e cabreira, frente às nossas teorias de antanho (CASTRO, 2002, p. 57).

Para a autora, o “mal-estar” e a “inquietação” diante dessa nova infância têm relação com a naturalização de uma noção de infância frágil e inocente. A autora também afirma que a ideia de infância está relacionada a uma ideia de adulto, estando essas categorias sociais marcadas por diferenças, ou seja, uma criança imatura e frágil frente a um adulto maduro e

forte. Dessa forma, a morte da infância diria respeito também à morte dessas diferenças (CASTRO, 2002, p. 47).

Segundo Barbosa (2007), a construção das identidades pessoais e sociais das crianças se dá no contato com os adultos e entre as próprias crianças, por meio de brincadeiras e jogos. A partir dessas relações, as crianças criam suas “sínteses e expressões” (BARBOSA, 2007, p. 1066), o que leva a pensar em uma infância contemporânea marcada pela heterogeneidade e mutabilidade. A autora acrescenta:

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos vídeos games, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social pessoal (BARBOSA, 2007, p. 1067).

Na mesma direção, Barra (2004, p. 63-64) aponta que os meios eletrônicos e a *internet* “permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças”. Dessa forma, há estudiosos que defendem a ideia de que existe um processo de interpretação e apropriação das crianças daquilo que está sendo transmitido pelos diferentes meios de comunicação. Esses autores não debatem o que a mídia está mostrando, mas, sim, o que as crianças “fazem com aquilo que veem na mídia” (GOMES, 2008, p. 189).

Sarmiento (2003), em seu texto “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade”, aponta para as mudanças na sociedade contemporânea e as suas implicações na nova concepção de infância. Sem pensar na morte da infância, o autor busca compreender, a partir da ideia de que as crianças possuem uma cultura própria, como as crianças constroem representações e significados no mundo em que estão inseridas. Sarmiento afirma a autonomia relativa das culturas infantis em relação aos adultos. Para o autor, “há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos” (SARMENTO, 2003, p. 11).

Com base no exposto, percebo que o debate sobre as mudanças na infância contemporânea está latente. Alguns teóricos afirmam o seu fim, outros apontam para a dinamicidade das culturas infantis e a necessidade de se romper com antigas concepções de infância. Tanto a Sociologia quanto a Antropologia vêm estudando a infância e a criança ao longo dos anos e muitas são as formas de olhar para esses sujeitos. Sendo assim, trago a seguir um panorama geral das mudanças de abordagens da Sociologia da Infância e da

Antropologia da Criança e como esses estudos auxiliam-me a pensar sobre a infância, e mais especificamente sobre a participação das crianças no esporte de alto rendimento.

2.2 CHEGANDO AO PROBLEMA DE PESQUISA: OLHANDO PARA AS CRIANÇAS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO A PARTIR DA SOCIOLOGIA E DA ANTROPOLOGIA

Ambientada no século XIX, a Sociologia durkheiminiana foi uma das pioneiras nos estudos sociológicos sobre a infância (MORUZZI, 2011), considerando as crianças como receptoras passivas do meio social, moldadas e socializadas pelas instituições escolares e pela família. Segundo Durkheim, a educação é definida como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (DURKHEIM, 2001, p. 52).

O autor percebia cada geração nova como uma tábula rasa sobre a qual deveria ser construído o ser social. O ser social resume-se a um sistema de ideais, crenças religiosas, aspectos morais, tradições e opiniões coletivas de qualquer qualidade que exprimem em nós o grupo e/ou sociedade em que vivemos.

Apesar da visibilidade dada às crianças e das contribuições trazidas por essa ideia pioneira, algumas críticas a ela foram feitas. Buss-Simão (2009, p. 5) afirma que, “nessa perspectiva, às crianças é negada a possibilidade ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade, sendo reduzidas a meros receptáculos de papéis funcionais que devem desempenhar”.

A partir da década de 1980, uma nova corrente de estudos, os chamados “novos estudos sociais da infância”, criticam a ideia de apropriação passiva pelas crianças no processo de aprendizagem da cultura (PIRES, 2008). Essa aprendizagem de cultura referida por Pires é entendida como um processo de socialização. O conceito de socialização, ao longo dos anos, foi se tornando mais complexo conforme o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, Setton (2012, p. 19), ao apresentar um ensaio teórico sobre os temas socialização e cultura, afirma que, a partir dos anos de 1980, alguns trabalhos no campo da Sociologia problematizaram o conceito de socialização que centrava as “estruturas” e as “determinações sociais de ordem material e econômica” como os principais agentes no processo de aprendizagem de cultura.

No entanto, Pires (2008) faz uma crítica à noção de socialização dos novos estudos da infância. A autora argumenta que esses autores saíram de um extremo e foram para outro, pois, se antes as crianças não eram consideradas ativas no processo de socialização, agora as mesmas possuem agência excessiva, no sentido de construírem culturas próprias que são autônomas em relação à cultura adulta. A autora afirma que:

O problema, nesse caso, é que os *new social studies* tenderam a inverter a balança, colocando a criança como sujeito pleno da sua própria socialização sem, no entanto, 1) reconhecer o papel do adulto neste processo, e 2) criticar a própria noção de socialização enquanto aprendizado estático e previsível (PIRES, 2008, p. 139).

Prout (2010) afirma que a Sociologia da Infância contemporânea surgiu em um contexto de grandes transformações sociais. A sociedade nesse período – assim como hoje – estava marcada pela desordem, instabilidade, fluidez, complexidade, assim como novas configurações familiares. Apesar do esforço em dar conta dessas mudanças na configuração da infância, a Sociologia da Infância, segundo Prout, reproduz algumas dicotomias que marcaram a Sociologia moderna.

Sobre essas dicotomias, Prout (2010) destaca três delas: estrutura e ação, natureza e cultura e o ser e o dever. Sobre a primeira, o autor afirma que a estrutura diz respeito aos estudos sobre a infância, e a ação, aos estudos sobre as crianças. Quando os estudos sociológicos tratam da infância, a abordagem é de âmbito macrossocial, ou seja, a infância é vista como uma categoria social na qual as crianças estão englobadas. A partir dessa visão, a noção de infância pode explicar as ações e os comportamentos das crianças. Os estudos sobre a infância trazem a ideia de estabilidade e homogeneidade. Nessa vertente teórica, a noção de infância tem fronteiras bem definidas (PROUT, 2010).

Com base nos estudos trazidos sobre o esporte de alto rendimento para crianças, e no meu percurso de quase 6 anos⁵ como estudante de Educação Física, posso afirmar que, nessa área do conhecimento, fala-se mais em infância do que em crianças. Em outras palavras, as crianças são vistas como indivíduos pertencentes a uma fase da vida com características bem definidas. O desenvolvimento motor, a aprendizagem motora, assim como outras ciências do movimento humano, pautam a produção do conhecimento nesse campo acadêmico.

Dornelles e Bujes (2012, p. 16) alertam para a forma atemporal com que muitas vezes a infância é abordada. Assim, para as autoras, “essas perspectivas de significar a infância estão de tal maneira naturalizadas que deixam pouco espaço para que percebamos outras

⁵ Ingressei no curso de Educação Física no primeiro semestre de 2008.

formas de pensá-las e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituí-la desta forma”. Essas reflexões me fazem questionar a ideia de infância presente hoje na Educação Física – não no sentido de negar os conhecimentos até então produzidos, mas de pensar outras possibilidades de se compreender a infância e as crianças, e, assim, estabelecer diálogos.

Voltando para as dicotomias existentes na Sociologia da Infância, apontadas por Prout (2010), tem-se que, em outras pesquisas, as quais têm como foco as crianças, a centralidade da abordagem está nos sujeitos e suas relações com a cultura. Nos estudos sociológicos sobre crianças, fala-se em infâncias no plural. Para essa vertente, as infâncias são construídas a partir da interação entre os atores com base em uma pluralidade, sendo que aqui as fronteiras sociais já não mais estão bem definidas. Para Prout (2010), na Sociologia da Criança, “trata-se apenas superficialmente da ação das crianças como atores; ela é vista como uma característica essencial e quase não mediada dos humanos, que não requer muitas explicações” (PROUT, 2010, p. 735).

Na dicotomia natureza *vs.* cultura, a ação e a estrutura são vistas da mesma forma, ou seja, são produzidas discursivamente. Baseados em textos pós-estruturalistas, esses estudos desconstróem os dualismos presentes na Sociologia moderna, porém Prout acredita que seja alto o custo para a sustentação dessas teorias, isso porque a defesa por tais teorias “garante ao discurso (narrativa, representação, simbolização etc.) o monopólio como meio pelo qual a vida social, conseqüentemente a infância, é construída”. Dessa forma, a materialidade, seja ela qual for, é omitida como participante dessa construção de infância e de crianças. Com o intuito de escapar do reducionismo biológico, a Sociologia da Infância tratou a infância como um fenômeno quase que totalmente social, caindo novamente em um reducionismo: o sociológico (PROUT, 2010, p. 736).

A partir do dualismo natureza *vs.* cultura apresentado por Prout, penso que, enquanto a Sociologia da Infância está de um lado, a Educação Física está do outro. Tanto as pesquisas que abordam métodos de detecção de talentos quanto as que criticam a especialização precoce no esporte dão evidência ao corpo e ao desenvolvimento psíquico e social da criança a partir de discursos biológicos e psicológicos. É, pois, indiscutível a importância desses conhecimentos produzidos tendo em vista que eles orientam os treinadores e os professores nas suas intervenções. No entanto, pergunto: é possível compreender um corpo descontextualizado? Quais outros fatores estão pautando a participação e o aprendizado das crianças no esporte de alto rendimento?

Para finalizar as dicotomias destacadas por Prout (2010), embora o autor afirme que existem muitas outras, apresento o ser e o devir. O “ser” está ligado a algo pronto, acabado, completo, enquanto o “devir” traz a ideia de construção, de um ser que se transforma. Prout alega que alguns autores da Sociologia da Infância defendem fortemente essa dicotomia em seus estudos. Tendo como referência Nick Lee (1999), o autor reforça que essa área do conhecimento precisa reconhecer igualmente o ser e o devir nas crianças: ao mesmo tempo em que a criança é um ser com características próprias, ela também é um sujeito em constante transformação, ligada a redes complexas de relações, as quais contribuem para essa mutabilidade.

Para Prout, então, a infância deve ser estudada como um fenômeno complexo, o qual não se explica a partir de abordagens extremistas. Sendo assim, o pesquisador sugere a interdisciplinaridade para os estudos sobre a infância, perspectiva em que haveria a soma entre os conhecimentos produzidos ao longo da história das Ciências Biológicas (citando, por exemplo, a Psicologia) e Sociais. A dificuldade apontada pelo autor em fazer essa leitura interdisciplinar da infância é o tempo empreendido para tal tarefa.

Muitas são os estudos sobre a infância e as crianças aos quais temos acesso hoje, e a Psicologia é uma área com tradição nessas produções. Quando o assunto são crianças na contemporaneidade, encontramos os seguintes temas: falta de criatividade, agressividade, competitividade, individualismo, solidão, insatisfação, entre outros, decorrentes das tecnologias e da lógica de consumo (SALGADO, 2005; BORUCHOVITCH, 2003; CARRIJO, 2012; FAVILLI; TANIS; MELLO, 2008).

No âmbito do esporte de alto rendimento, encontrei produções do campo da Educação Física que abordam temas da Psicologia, tais como: motivação, personalidade e o perfil psicológico de atletas, assim como o estresse diante das exigências de resultados e competições (ROSE JÚNIOR, 2002; RÉ; ROSE JÚNIOR; BÖHME, 2004; LAVOURA; ZANETTI; MACHADO, 2008). Mesmo sabendo que todos esses assuntos não são consenso na Psicologia, percebo muitas dessas abordagens dentro das dicotomias apontadas por Prout, mais especificamente nas ideias de infância e natureza em oposição aos estudos sobre crianças e cultura. Embora, muitas vezes, sejam mencionadas as influências do contexto cultural na formação das crianças, esses estudos parecem buscar uma essência infantil.

Percebendo a influência dessas abordagens no campo da Educação Física, tenho como objetivo construir diálogos entre natureza e cultura, a fim de ampliar o debate e estabelecer algumas relações com o que já vem sendo dito sobre a criança e o esporte de alto rendimento. Para estabelecer essas trocas, entendo que, assim como a Sociologia da Infância, a

Antropologia da Criança traz reflexões importantes na medida em que busca compreender as culturas das crianças e suas formas de se relacionarem e significarem o mundo.

Sobre os estudos antropológicos que centram-se nas crianças, as primeiras pesquisas realizadas, por volta de 1920, tinham como objetivo compreender de que forma a cultura moldava o corpo e a personalidade das crianças. Esses sujeitos eram vistos como seres incompletos e inacabados, que estavam sendo preparados para a vida adulta. Nesse período, acreditava-se que o desenvolvimento da personalidade das crianças estava inteiramente pautado pelo contexto cultural. Apesar de esses estudos não olharem para as crianças como indivíduos ativos na aprendizagem e na construção de culturas, suas abordagens davam visibilidade às crianças, aspecto antes não presente na Antropologia. Uma das primeiras pesquisas antropológicas que inicia esse movimento de dar visibilidade às crianças é da pesquisadora Margaret Mead (BUSS-SIMÃO, 2009).

Cohn (2005) discorre sobre um segundo momento dos trabalhos antropológicos na área da infância. A autora afirma que, nessa segunda fase, os estudos não estão preocupados com a formação da personalidade das crianças, mas, sim, com as práticas e o processo de socialização delas. Dessa forma, “não é uma questão de aquisição de cultura e competências [...], mas de delimitação de papéis e relações sociais envolvidas nesses processos e que embasam e realizam essas práticas” (COHN, 2005, p. 15). A socialização, nesse caso, é entendida como práticas que inserem os sujeitos em categorias sociais que compõem um sistema. Sendo assim, interessa estudar o sistema para entender a infância, e dessa forma as crianças são vistas como sujeitos passivos no processo de socialização.

A partir da década de 1960, os estudos antropológicos passaram também por um processo de inovação significativa, o qual envolvera a revisão de conceitos importantes para a Antropologia, como os conceitos de cultura, sociedade e ação social. A partir desse momento, a cultura não é mais vista como algo observável e dado, e fala-se menos em costumes e crenças, pois a ideia central é estudar aquilo que conforma os valores, os costumes e as crenças. A cultura aqui é entendida como um sistema simbólico que orienta e dá sentido às experiências (COHN, 2005).

Esse sistema simbólico referido acima pode ser relacionado com o conceito de cultura desenvolvido por Geertz (1989). Para esse autor, a cultura é entendida como “um sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos formas, ordem, objetivo e direção em nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 37). A cultura, segundo ele, é constituída por símbolos significantes, ou seja, palavras, gestos, objetos, desenhos ou tudo aquilo que transmite significados e dá sentido às experiências. Nessa perspectiva, as representações

(significados) sociais são construídas, ressignificadas e compartilhadas a todo o momento pelos atores sociais, fazendo com que a cultura seja dinâmica.

Da mesma forma como a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico em constante mudança, a ideia de sociedade também adquire essa característica de mutabilidade – ou seja, mesmo considerando o contexto social como algo estruturado, existe também uma constante produção de relações e interações que o constitui. Dessa forma, o indivíduo é visto como um ator “ativo” nesse processo, pois as relações e as interações são produzidas por ele. Cohn (2005, p. 20), ao falar sobre esse protagonismo dos indivíduos nas sociedades, afirma: “se antes eles [indivíduos] eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo o momento”.

Sobre essa nova Antropologia, Cohn (2005) destaca que não se trata de uma Antropologia da Infância, mas, sim, uma Antropologia da Criança. A infância, segundo essa corrente teórica, é vista como um modo particular de pensar a criança. Na Antropologia da Criança, acredita-se que existe relativa autonomia do mundo infantil, ou seja, uma forma particular de as crianças pensarem. Nessa perspectiva, não é negada a característica estrutural do contexto social, mas, sim, é alertado para o fato de as crianças serem ‘produtoras’ tanto de relações, estabelecidas entre crianças e adultos e entre pares, quanto de sistemas simbólicos que vão compor a sociedade em que vivem.

Sobre a Antropologia da Criança contemporânea, Cohn (2005) afirma que:

isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo, ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a Antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz (COHN, 2005, p. 33-34).

Dessa forma, a questão central é entender como as crianças formulam os sentidos que dão ao mundo em que vivem, pois acredita-se que as crianças elaboram sistemas de significados complexos que não necessariamente são iguais aos dos adultos. A Antropologia da Criança não nega o atravessamento entre as culturas dos adultos e as culturas das crianças, pois as interações se cruzam e são construídas em conjunto. Porém, para esses teóricos, isso não justifica colocar as crianças em uma posição de sujeitos incompletos e com entendimento limitado sobre as coisas e o mundo.

Percebo três fases nos estudos antropológicos sobre as crianças. A primeira parece focar-se nas crianças e como a “natureza” delas é moldada pela sociedade; a segunda fase muda o foco para a sociedade e como essa molda as crianças; e a terceira fase volta o olhar

para as crianças, porém dá evidência aos modos como esses sujeitos se relacionam, atuam e criam culturas na sociedade. Portanto, pode ser observado que, nesses estudos, existe uma busca pelo ponto de equilíbrio entre pensar a criança como um produto da cultura e pensar a criança como produtora de cultura.

Como todas essas reflexões advindas da Sociologia e da Antropologia levam ao objetivo dessa pesquisa? Vejo no esporte de alto rendimento uma possibilidade de debater e dialogar com uma ideia de infância já instituída no campo da Educação Física e que pauta a produção do conhecimento e práticas pedagógicas. Além disso, esse tema permite estabelecer relações não de oposição, mas, sim, de complementaridade entre natureza infantil e culturas de crianças, aspectos fortemente presentes na Educação Física.

Para isso, direciono o meu olhar para as crianças atletas e busco dar evidência às formas como esses sujeitos apropriam-se de um esporte que exige dedicação, compromisso e esforço físico. Dessa forma, o objetivo desse estudo é **compreender como crianças são constituídas atletas na iniciação esportiva para o alto rendimento na Ginástica Artística e quais os significados que as mesmas atribuem ao contexto do treino esportivo do qual fazem parte.**

Algumas questões orientadoras auxiliaram-me no desenvolvimento desse objetivo:

- Quais são os motivos que levam as crianças a desejarem compor a equipe de GA?
- Como essas crianças se relacionam com as exigências físicas dos treinos, com as competições e com as cobranças de resultados?

Acredito que, da mesma forma como é relevante analisar as consequências que o esporte de alto rendimento pode causar na formação das crianças, ou, ainda, identificar quais são as formas mais adequadas de iniciar uma criança no esporte de alto rendimento, é importante olhar ‘como’ esse processo acontece e ‘de que maneira’ as crianças participam na sua construção como atletas.

3 METODOLOGIA

Para desenvolver esse estudo, apoiei-me no método etnográfico de pesquisa. A etnografia, desde o século XIX, é um método tradicionalmente utilizado por antropólogos na busca pela compreensão de diferentes grupos sociais. Em pesquisas antropológicas clássicas, a etnografia se caracterizava por um ‘mergulho’ em culturas ainda preservadas, ou seja, em comunidades que não haviam sido colonizadas, a exemplo dos estudos desenvolvidos em tribos indígenas e africanas. O objetivo dos pesquisadores era entender as formas de vida desses povos, seus costumes, línguas, religiões, entre outras questões que compõem a cultura. Foi a partir de 1920 que sociólogos passaram a utilizar a etnografia para compreender sociedades modernas (ANGROSINO, 2009).

Clifford Geertz (1989, p. 5) afirma que a etnografia busca compreender os significados das ações dos sujeitos, assim como entender os códigos socialmente estabelecidos pelas sociedades ou indivíduos estudados. A esse processo de análise e interpretação de determinada cultura o autor chama de “descrição densa”. A descrição densa vai além do detalhamento de algum fato: significa a descrição de como as ações são produzidas, percebidas e interpretadas pelos sujeitos pesquisados, ou seja, busca compreender os seus significados.

Atualmente, existem diferentes contextos sociais em que a etnografia é utilizada. Em muitos casos, o pesquisador estuda situações e sujeitos que não lhe são estranhos, pelo contrário, fazem parte do seu contexto social. No entanto, segundo Velho (1978), o fato de uma sociedade, grupo ou indivíduos não serem estranhos para o pesquisador não quer dizer que não haja distâncias simbólicas entre esses atores.

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 1978, p. 40).

Na mesma direção de Gilberto Velho, percebo que existe um mapa que nos familiariza com as crianças, o qual permite que atribuamos nome, lugar e posição a esses indivíduos. O mesmo acontece no debate traçado sobre o esporte de alto rendimento na infância, pois diversos autores, a partir de uma visão de infância, discutem como o esporte profissionalizante deve ser introduzido na vida das crianças. Como mencionado anteriormente, na Educação Física, a infância é vista como um período na vida dos seres

humanos dividido por fases, as quais possuem características específicas e que servem de orientação para o ensino dos esportes, assim como de outras práticas corporais. No entanto, nesse campo, existe uma ausência da compreensão sobre como as crianças vivenciam o esporte, quais significados atribuem ao que fazem e como constroem as relações sociais nesse contexto. Dessa forma, por direcionar o meu olhar para os sistemas de relações e significados que compõem o esporte de alto rendimento a partir da visão das crianças, a etnografia surge como um método adequado para o desenvolvimento desse estudo.

Dentre as diversas ferramentas etnográficas, utilizei as observações sistemáticas, que são realizadas a partir da presença cotidiana do pesquisador na rotina de um grupo ou indivíduos que deseja pesquisar. A partir dessas observações, é possível desenvolver, assim como afirma Geertz (1989), descrições densas das relações sociais estabelecidas no contexto da pesquisa. Segundo Rocha e Ecker (2008, p. 11):

O observar na pesquisa de campo implica interação com o Outro, evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o Outro no fluxo dos acontecimentos. Isto implica estar atento(a) às regularidades e variações de práticas de atitude, como também reconhecer as diversidades e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadoras por discursos legitimados por estruturas de poder.

Dessa forma, para o desenvolvimento do estudo, realizei observações nos treinos e nas competições de uma pré-equipe feminina de aproximadamente 10 crianças, com idades entre 8 e 12 anos, que eram preparadas, por três treinadoras, para o esporte de alto rendimento na Ginástica Artística (GA) do clube Grêmio Náutico União (GNU) da cidade de Porto Alegre. Em relação ao número de crianças da equipe, é importante destacar que existia uma movimentação de atletas, sendo que algumas saíram da equipe e outras entraram, o que causou uma pequena variação no que se refere aos participantes ao longo da pesquisa.

Sobre as observações, é importante apontar que existem diferenças entre observações ‘participantes’ e observações ‘sistemáticas’. A primeira – bastante comum nos estudos etnográficos – caracteriza-se por uma participação ativa do pesquisador nas tramas cotidianas do grupo pesquisado, já a segunda é construída a partir de uma observação mais ‘periférica’, na qual o pesquisador adota uma postura apenas de observador. No caso da presente pesquisa, em poucos momentos eu ajudei as treinadoras com a movimentação de alguns materiais, dei assistência às meninas em alguns exercícios e auxiliei no cuidado das meninas em uma viagem. No entanto, a maior parte das observações foram realizadas de forma passiva, ou seja, eu não costumava intervir nos treinos. Apesar disso, desenvolvi, segundo Magnani

(2002, p. 17), observações de “perto e de dentro”, identificando, descrevendo e refletindo sobre os aspectos daquele contexto que ‘faziam sentido’ para as ginastas e as treinadoras da pré-equipe.

As observações foram desenvolvidas durante 9 meses, de março a dezembro de 2014, com frequência aproximada de duas vezes por semana no turno da tarde (de 2 a 4 horas por dia). Além dos treinos, acompanhei quatro competições, uma realizada em Guarulhos/SP e as outras três em Porto Alegre. Ao longo desses 9 meses, foram produzidos 49 diários de campo.

O clube em pauta foi escolhido pelo fato de ser nacionalmente reconhecido por formar grandes atletas. Já a Ginástica Artística foi escolhida por atender aos objetivos do estudo enquanto campo de pesquisa, e também por encontrar nesse local aquilo que recomenda Winkin (1988): um contexto que ofereça uma observação sistematizável, ou seja, um campo investigativo que possua uma rotina de atividades que não corre o risco de ser encerrada e que possa ser observada de forma contínua.

Ao iniciar as observações, fiz um movimento de aproximação com as crianças da pré-equipe. Simbolicamente, eu estava distante dos sujeitos que pretendia estudar, pois sou uma adulta que não sabia quase nada sobre Ginástica Artística. Tendo em vista esses aspectos, o meu trabalho de campo e a inserção no contexto social que pretendia estudar se deram de forma gradual.

Silva (2010, p. 51), ao descrever o seu processo de entrada em campo e aproximação com escolares, mostra os diferentes significados que as crianças atribuíam ao adulto pesquisador. Uma das representações dadas era a de um “adulto denunciante”, pois, ao perceber que o pesquisador estava fazendo anotações em um caderno, logo sua imagem era associada à de um espião que identificava as crianças bagunceiras e anotava seus nomes. No entanto, ao longo de sua estada em campo, essa imagem foi sendo desconstruída. A partir de inúmeros contatos estabelecidos com as crianças, negociações e entendimento das formas como são mantidas as relações entre elas, o autor conseguiu aproximar-se suficientemente para compreendê-las.

Wenetz (2011, p. 141) também descreve o seu processo de inserção como pesquisadora em uma escola pública. Assim que chegou à escola, a autora tornou-se uma espécie de “atração turística” naquele contexto. Pelo fato de ser argentina e falar o português com forte sotaque, as crianças iam até ela fazer perguntas apenas para ouvi-la. Durante o período em que esteve em campo, a pesquisadora recebeu diversas definições das crianças, como “japonesa”, “italiana”, “espanhola”, “argentina”, “espiã”, “professora”, “estagiária”, “professora comprida que fala enrolado”, entre outras. Após esse momento de aproximações e

familiarização, a pesquisadora passou a brincar com as crianças, possibilitando outros vínculos e dissociando a imagem de autoridade.

A minha entrada no campo de pesquisa apresentou algumas semelhanças com os estudos mencionados acima. Assim como apontou Silva (2010), nos primeiros meses de observações utilizei um caderninho de anotações. Esse caderno, em alguns momentos, causava curiosidade nas meninas, pois muitas perguntaram o que eu escrevia ali. Porém, além do meu caderninho, o meu olhar atento a tudo o que as ginastas faziam parecia intimidar algumas meninas.

Percebi diversas situações em que as meninas falavam mais baixo para eu não ouvir o que diziam. Em um dia, Míriam e Patrícia⁶ conversavam sobre algum assunto em um tom mais baixo. Ao perceber que eu estava olhando, Míriam pediu à Patrícia ficar quieta e, com gestos, comunicou a sua colega que eu as estava observando. Esse foi um momento bastante delicado no campo de pesquisa, pois era importante que as meninas não se sentissem coagidas com a minha presença. Diante disso, embora as treinadoras já tivessem me apresentado para as ginastas, achei melhor me aproximar das duas meninas e explicar mais uma vez por que eu estava observando-as e fazendo anotações. Nesse momento, considerei importante dizer para as meninas que eu estava ali para aprender um pouco sobre a GA e como elas vivenciavam os treinos. Para o meu alívio, no dia seguinte, Míriam sorriu quando me viu e veio até mim para cumprimentar-me com um beijo, como costumava fazer com as treinadoras e com as suas colegas.

Porém, foi apenas depois de alguns meses que consegui aproximar-me suficientemente das ginastas a ponto de conseguir participar das suas conversas. Para viabilizar essa aproximação, foi necessário abandonar o caderninho de anotações e mostrar disposição para aprender os movimentos da Ginástica Artística, processo esse que descreverei ao longo do trabalho.

Além das observações sistemáticas, apoiei-me na produção dos diários de campo, os quais fazem parte do processo de observações, pois tudo o que é observado deve ser registrado. Os diários são anotações confidenciais e reflexivas, que possuem como função básica o registro de tudo o que sentimos, observamos e refletimos sobre o contexto pesquisado. Assim como as observações, a releitura dos diários permite que possamos ver regularidades que nos auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais (WINKIN, 1988).

⁶ Os nomes próprios dos sujeitos dessa pesquisa são nomes fictícios. Mais adiante, elucido a escolha metodológica que justifica tal escolha.

Com isso, todas as observações que realizei foram registradas de forma reflexiva, sistemática e confidencial em 49 diários de campo.

Outra ferramenta utilizada na etnografia é a realização de entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada é composta por perguntas amplas, que dão margem para o entrevistado dialogar livremente sobre o tema investigado. Segundo Burgess (1997), as entrevistas desenvolvidas em forma de conversa, em um ambiente descontraído, proporcionam informações mais detalhadas. Para esse autor, as entrevistas possibilitam o acesso às informações que não foram esclarecidas apenas com as observações, servindo como um complemento para a pesquisa, ou, ainda, podem ser utilizadas para a obtenção de detalhes sobre situações não presenciadas pelo pesquisador. Mas, quando as entrevistas são com crianças, como proceder?

Wenetz (2011), apesar de apontar para as poucas referências sobre a realização de entrevistas com crianças, encorajou-se para utilizar essa ferramenta etnográfica com 58 crianças com idades entre 8 e 9 anos de uma escola pública de Porto Alegre. A autora, a fim de não constranger as crianças ou ter situações de brigas durante a entrevista, optou por realizar as entrevistas em duplas, as quais eram formadas pelas próprias crianças. Antes dessa etapa, o questionário foi apresentado para as crianças em sala de aula e as questões foram debatidas. Wenetz argumenta que, dessa forma, as crianças não ficariam ansiosas, inibidas ou surpreendidas com as perguntas que seriam feitas. Segundo a autora, o gravador também foi um elemento que tornou atrativa e positiva a entrevista, pois as crianças ficaram curiosas e falavam devagar. A pesquisadora considerou importante explicar para as crianças que aquele momento era único e por isso não poderiam repeti-lo, evitando, assim, falsas expectativas de retorno àquela conversa.

Muitos fatores estão envolvidos na realização de uma entrevista semiestruturada, e, quando os sujeitos são crianças, a situação torna-se ainda mais complexa. Delfos (2001) afirma que, até os 8 anos de idade, as crianças não sabem claramente quais os códigos sociais de uma conversa. Dessa forma, é necessário ser explicado pelo pesquisador como a entrevista será desenvolvida. A autora também destaca algumas formas de orientar conversas dirigidas a crianças conforme a idade. Um exemplo utilizado em seu texto são conversas com crianças de 4 a 6 anos, sobre o que Delfos sugere: explicar o porquê da conversa, informar à criança que o que vale na conversa são suas opiniões e ideias verdadeiras e não situações fantasiosas, usar situações lúdicas durante a entrevista – como jogos –, realizar a conversa juntamente com algum amigo, parar e continuar a conversa mais tarde se a criança se cansar, e, por fim, cuidar para a entrevista não se tornar monótona.

Diferentemente do que as autoras apontaram, não foi necessário preparar um ambiente descontraído⁷ para desenvolver as entrevistas com as ginastas, assim como não foi preciso familiarizá-las com o gravador, ou explicar detalhadamente como seria a entrevista. Isso se deu pelo fato de as meninas estarem acostumadas a participar de reportagens⁸ e entrevistas para a televisão e para trabalhos acadêmicos de diversas universidades. As meninas pareciam gostar das câmeras, pois, quando falei a elas que iria realizar as entrevistas, as ginastas ficaram muito animadas e queriam saber se haveria filmagem. Quando lhes foi dito que não haveria o uso de câmera durante as entrevistas, algumas até se mostraram desapontadas.

Considerei adequado desenvolver as entrevistas no final das observações, pois possuía mais elementos para compor o roteiro, baseado nas observações desenvolvidas ao longo dos meses anteriores. Além disso, as ginastas já estavam acostumadas com a minha presença e eu já havia construído vínculos afetivos com as meninas, o que facilitou com que se sentissem à vontade durante a entrevista. Por esse motivo, não foi necessário desenvolver as entrevistas em duplas: realizei uma entrevista com cada atleta, totalizando 11 entrevistas.

Porém, ao transcrever as entrevistas, percebi que alguns pontos não foram debatidos com a devida profundidade – talvez pela minha falta de experiência em entrevistar crianças. Por essa razão, no último dia de observações, resolvi realizar uma conversa em grupo para retomar os assuntos que eu considerava relevantes para o estudo. Nessa conversa, não estavam todas as meninas que eu havia entrevistado, mas a maioria delas.

Desenvolvi essa entrevista em uma sala de ginástica que não estava sendo ocupada. Sentamos em círculo e expliquei para as meninas que seria o meu último dia no clube e que precisava conversar novamente sobre alguns assuntos tratados nas entrevistas individuais. As meninas estavam eufóricas, falavam todas juntas, por isso foi importante estabelecer pequenas regras, como: só poderia falar quem estivesse de posse do meu estojo. Dessa forma, quando uma atleta concluía a sua fala, passava o estojo para a colega ao lado, seguindo a ordem do círculo.

Considero que a conversa em grupo teve aspectos positivos e negativos. Sobre os primeiros, em alguns momentos aconteciam debates ‘calorosos’ entre as meninas diante de algum tema – a dor, por exemplo. Nessas situações, as meninas relataram alguns sentimentos que nas entrevistas individuais não apareceram, como ocorrera com a Maria, que na entrevista relatou que nunca havia pensado em desistir da GA, mas na conversa em grupo afirmou ter

⁷ As entrevistas individuais foram desenvolvidas no pátio do clube, em lugares onde não havia circulação intensa de pessoas e muito ruído.

⁸ Não foram poucos os momentos em que encontrei repórteres no ginásio em que a pré-equipe treinava.

pensado em desistir de treinar por causa da dor. Portanto, os debates entre elas revelaram outros (e mais) aspectos sobre os treinos que nas conversas individuais não apareceram.

Já sobre os aspectos negativos, percebi que as meninas repetiam muito as respostas umas das outras, de maneira que escapavam-lhe um pouco da criatividade e da espontaneidade das respostas individuais. Apesar disso, essa conversa foi fundamental também para reforçar alguns assuntos mencionados nas entrevistas individuais.

Além das crianças, considerei importante entrevistar uma das treinadoras, isso porque essa treinadora possuía uma longa trajetória como atleta e conhecia a maioria das ginastas da pré-equipe desde muito pequenas, quando iniciaram nessa modalidade. A partir dessa entrevista, foi possível entender com maiores detalhes o percurso de cada menina dentro da GA. A entrevista com a treinadora também foi fundamental para uma maior compreensão sobre o processo de formação das ginastas.

Diante dessas situações metodológicas, no próximo tópico acredito ser relevante apontar algumas questões éticas que fazem parte da pesquisa etnográfica.

3.1 IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, os riscos são inevitáveis em estudos que envolvem seres humanos. No caso dessa pesquisa, os riscos estão relacionados aos constrangimentos relativos à realização do estudo, especialmente no que se refere às entrevistas e às observações que se pretende realizar. Para minimizar esse aspecto, esclareci às crianças, aos pais e às treinadoras os objetivos e o processo metodológico da pesquisa em tela, assim como o fato de que as informações produzidas são sigilosas e utilizadas apenas para o estudo. Os sujeitos também foram informados que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Durante o desenvolvimento do estudo, coloquei-me à disposição para fornecer qualquer esclarecimento de dúvidas que poderiam surgir.

Outro aspecto que foi esclarecido por meio de documentos aos sujeitos é o fato de que a pesquisa não traria benefícios diretos aos responsáveis pelas crianças, às crianças, às treinadoras e/ou ao clube, embora tenha sido salientado que o estudo poderá proporcionar ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado⁹.

No que se refere aos benefícios dessa pesquisa, tendo em vista os temas abordados nas produções acadêmicas no campo da Educação Física sobre o esporte de alto rendimento para

⁹ Tais documentos compõem a seção 'Apêndices' desse trabalho.

crianças, a presente pesquisa visou ampliar o que vem sendo produzido até o momento. Para isso, pretendi inverter o foco e compreender a iniciação esportiva para o alto rendimento a partir do olhar das crianças. Isso permitiu desenvolver diálogos com os autores que problematizam o ensino do esporte de alto rendimento para tal público, diálogos os quais estão pautados por uma ideia de infância construída na modernidade e que vem passando por um processo de transformação.

No entanto, mesmo adotando todos esses cuidados éticos, existem situações no exercício da etnografia que são difíceis de serem previstas e, conseqüentemente, alertadas aos interlocutores. O tema de pesquisa dessa dissertação provoca muitos debates acirrados em função dos diversos motivos já apontados, como o fato de observar crianças que devem resistir à dor. Por ser uma temática que gera muitas discussões, minha tarefa torna-se ainda mais difícil. Diante dessa situação, cabe aqui lembrar que o objetivo da utilização da etnografia nesse estudo não é ‘denunciar’ e muito menos apontar aquilo que deve ou não ser feito nos treinos direcionados para as crianças, mas, sim, compreender a dinâmica das ações das crianças no contexto do esporte de alto rendimento.

Sobre a utilização da etnografia como método científico, Fonseca (2007), em um texto redigido para uma palestra no Seminário do Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS, aponta para um dilema ético muito presente nos estudos antropológicos: o uso ou não do anonimato no texto etnográfico. Para a autora, esse dilema está muito interligado aos diferentes significados e usos que a etnografia proporciona. Essas diferenças ocorrem conforme os objetivos das pesquisas que se utilizam da etnografia, tais como estudos que possuem objetivos políticos e buscam resolver um problema social, ou estudos que visam mostrar práticas sociais que são construídas por relações de poder mais amplas, interessando-se mais pela compreensão da estrutura do que dos ‘fazer’ cotidianos. Em ambos os casos, costuma-se utilizar os nomes verdadeiros dos interlocutores e dos locais pesquisados.

A autora discorre sobre alguns argumentos utilizados para justificar a escolha pelos nomes verdadeiros no texto etnográfico. Um desses argumentos é que o pesquisador, ao ‘mascarar’ o nome dos interlocutores, poderia estar sugerindo que existe algo para ser ‘escondido’. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados poderiam ser vistos como ‘desviantes’. Outro argumento seria a veracidade que os nomes verdadeiros dariam para a pesquisa. Nessa perspectiva, os dados, produzidos a partir de documentos, relatos públicos e acontecimentos já registrados, são considerados mais ‘concretos’ e ‘reais’. Essa segunda justificativa está bastante pautada pela ideia de que a análise/interpretação dos acontecimentos não ‘oficiais’ poderia ser constantemente posta em debate, uma vez que se abre espaço para a seguinte

pergunta: como saber que o pesquisador não está inventando alguma história? Dessa forma, segundo os apontamentos de Fonseca (2007), nos estudos em que o olhar do pesquisador não está direcionado para a compreensão das diversas maneiras de agir dos sujeitos, a utilização dos nomes verdadeiros não se torna um problema ético.

Mas a autora, diante desse debate, busca tensionar a discussão ao argumentar que a escolha pelo anonimato no texto etnográfico não significa ‘esconder’ algo que não pode ser descrito, muito menos configura um aspecto que desqualifica a produção científica, no sentido de pôr em dúvida a sua veracidade. Para Fonseca (2007), o que dá veracidade e realidade ao texto etnográfico, em uma perspectiva em que a etnografia está sendo utilizada para compreender as práticas cotidianas, é a sua densidade descritiva e a riqueza de detalhes dos fazeres dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, apesar de a autora destacar os aspectos importantes de revelar o nome dos interlocutores e locais onde foram realizados os estudos (como a possibilidade de utilizar os dados para pesquisas futuras nos mesmos locais), Fonseca acredita que a melhor forma de desenvolver um texto etnográfico é utilizando nomes fictícios. Para a autora, a pesquisa das práticas cotidianas, a imersão na cultura de um grupo e a busca pela compreensão desse grupo implica um detalhamento das ações dos sujeitos, assim como uma aproximação significativa com os mesmos, fato que leva o pesquisador a assumir um grande compromisso ético: preservar a privacidade dos informantes. Mesmo permitindo que os seus nomes sejam revelados na pesquisa, os informantes não sabem o que será dito e até que ponto serão expostos. Nesse compromisso, o pesquisador está sempre buscando o equilíbrio entre a descrição densa e a ética.

Com isso, ao acompanhar a pré-equipe na sua rotina, descrevendo detalhes dos diálogos, dos movimentos e dos fazeres cotidianos daquele grupo, a busca por esse equilíbrio pautou a construção do texto dessa dissertação. Nesse processo, deparei-me com alguns dilemas éticos, pois muitas observações eram extremamente importantes para a compreensão daquele contexto, embora a descrição dessas no trabalho pudesse gerar algum constrangimento para os sujeitos envolvidos. O que fazer quando uma ginasta pergunta na entrevista se eu iria contar para a coordenadora um dos relatos que ela estava dando na entrevista? Ou, ainda, o que responder quando uma treinadora me pergunta se eu colocaria minha filha na GA?

Diante disso, minha postura durante toda a pesquisa foi buscar compreender as situações, ao invés de julgá-las. Isso significa que eu não tinha uma opinião sobre as situações que presenciava? Acredito ser impossível não ter alguma opinião sobre os fatos que nos rodeiam. No entanto, o que busquei fazer foi questionar as minhas percepções, tentando

estabelecer uma relação entre elas e aquelas que eu identificava como condutoras das ações no campo pesquisado. O contraste entre a minha forma de ver as situações e as formas com que as treinadoras e as crianças viam-nas permitiu que eu compreendesse o contexto em que eu havia imergido.

No entanto, mesmo adotando essa postura, não pude fugir de situações como as narradas acima. Face a isso, para não gerar constrangimentos, optei por não utilizar os nomes verdadeiros das ginastas (bem como dos demais sujeitos da pesquisa de campo). Nesse sentido, esforcei-me em relatar aspectos que não são vivenciados e narrados apenas por uma ou duas meninas, mas, sim, compartilhados pela maioria. Para isso, utilizo exemplos/casos para a exposição das categorias, mas é importante esclarecer que essa foi uma forma didática que encontrei para apontá-las. Assim, todos os casos utilizados representam um aspecto recorrente no campo, não sendo, portanto, meras exceções.

Além das descrições e dos relatos que compõem os dados, seleciono para compor esse texto aqueles que eu considero menos expositivos e que possam, de algum modo, revelar conteúdos confidenciais dos interlocutores.

Diferentemente da decisão de manter o anonimato dos sujeitos, optei por revelar o nome do clube. Fiz essa escolha considerando que a descrição detalhada de um espaço impessoal não representaria a exposição dos interlocutores. Por manter o nome real do clube, o texto final dessa dissertação foi encaminhado para a coordenadora da Ginástica Artística dessa instituição, além das treinadoras – que tiveram bastante participação na construção do trabalho –, a fim de que essas tenham o conhecimento do que será abordado sobre o contexto pesquisado. Dessa forma, conforme referido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver em ‘Apêndices’), à coordenadora e às treinadoras estaria assegurado o direito de solicitarem a retirada de informações fornecidas para a pesquisa.

Essas atitudes resolvem os dilemas éticos dessa pesquisa? Acredito que não – pelo menos não de forma ‘completa’. Afinal, a utilização do anonimato não significa que as meninas não possam ser identificadas. A partir da descrição que fiz, alguém que esteja familiarizado com a pré-equipe não teria dificuldade de identificar as atletas. Porém, partindo da ideia de que o conteúdo exposto não é confidencial e que o meu olhar, sem julgamentos, está direcionado para as maneiras como as ginastas vivenciavam aquele contexto, acredito que essa questão se ameniza. Contudo, como aponta Fonseca (2007), os dilemas éticos da etnografia estão longe de serem resolvidos e, além disso, eliminar os dilemas nem deveria ser uma preocupação dos pesquisadores, pois essa atitude significaria a busca por uma neutralidade e uma ‘pureza’ na ciência, as quais são inexistentes. A minha preocupação é

preservar ao máximo os sujeitos que colaboraram com essa pesquisa, de acordo como as situações me permitiram. Consultar a coordenadora e as treinadoras antes de finalizar a redação desse texto foi um esforço nessa direção.

Levando em considerações todos os aspectos discutidos acima, descrevo, nos tópicos que seguem, a minha entrada no campo de pesquisa.

3.2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE O CLUBE GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO E A GINÁSTICA ARTÍSTICA

Ao construir o meu projeto de pesquisa, realizei leituras que me levaram a um esporte no qual a iniciação esportiva se dá muito cedo: a Ginástica Artística (GA). De posse dessa informação, pesquisei clubes esportivos da cidade de Porto Alegre que oferecessem essa modalidade; no entanto, encontrar uma equipe esportiva de alto rendimento composta por crianças não foi uma tarefa fácil. Existe um clube na cidade que possui tradição na GA, motivo pelo qual esse foi o primeiro lugar que visitei. Porém, fiquei muito surpresa, e também decepcionada, quando descobri que lá não havia mais uma equipe de iniciação na GA. Não entramos em detalhes, mas a coordenadora da modalidade explicou-me que a equipe havia se extinguido em função de alguns problemas com os pais dos atletas. Pedi uma indicação e a coordenadora sugeriu-me a equipe de Judô daquele mesmo clube ou a equipe de GA do clube Grêmio Náutico União – a qual, nas palavras da coordenadora, “estava muito forte”.

Como a aula de Judô iniciaria em poucos minutos, resolvi ficar para assisti-la. Procurei a sala onde o esporte era desenvolvido e identifiquei o professor responsável. Aproximei-me dele e expliquei que estava buscando uma equipe para uma pesquisa de mestrado e pedi autorização para observar a sua aula. O professor foi receptivo e informou que aquela turma era de iniciação esportiva para o alto rendimento. Sentei-me na arquibancada e aguardei o início da aula. Crianças e jovens de diferentes idades chegavam em pequenos grupos e conversavam, animados. Senti um clima de descontração no ambiente.

A aula iniciou com a sala cheia, e então percebi que os praticantes encontravam-se em diferentes níveis técnicos. Um menino com algumas limitações físicas chegou minutos depois de ter iniciado a aula. Aquele clima de descontração permaneceu durante o treino, o qual se desenvolveu em meio a muitas brincadeiras. Tive dúvidas se aquele ambiente seria apropriado para o objetivo do meu trabalho.

Terminado o treino, conversei com o professor e expliquei que buscava uma equipe de alto rendimento que treinasse todos os dias e participasse de competições. O professor explicou-me que aquela turma que eu havia observado era de atletas iniciantes e, por esse

motivo, não poderiam ainda ser exigidos dessa maneira, mas que a próxima turma, cuja aula iniciaria em seguida, era de alto rendimento e se encaixava no perfil de grupo que eu estava procurando. Resolvi aguardar mais um pouco e ver como se configurava essa próxima turma. Mais uma vez, senti-me decepcionada, pois chegaram adolescentes e adultos para o treino. Onde estavam as crianças? Então, questionei-me: será que existe alguma equipe composta por crianças com esse nível de exigência? Retornei para a minha casa com receio de não conseguir encontrar um grupo para estudar.

Porém, ainda restava a visita ao clube Grêmio Náutico União (GNU), local onde a GA “estava muito forte”. Fazia muito tempo que eu havia ido a uma das sedes do clube, em uma visita que realizei com a escola de ensino básico onde estudei quando adolescente, por isso não recordava da sua estrutura. Mas, apesar de não conhecer o clube, eu sabia da sua importância no cenário esportivo brasileiro. Além de ser reconhecido como o local onde grandes atletas iniciaram suas carreiras, o clube também destaca-se pela sua estrutura física e inúmeras atividades esportivas desenvolvidas em suas três sedes: bairro Moinhos de Vento – local em que a Ginástica Artística é desenvolvida –, Ilha do Pavão e bairro Alto Petrópolis. Cada uma das sedes possui um esporte como referência, sendo a primeira representada pela Natação, a segunda pelo Remo e a terceira pelo Tênis (PILOTTO, 2010).

Segundo a história do clube registrada no seu *site*, foi fundado em 1906 por seis jovens de origem alemã, os quais tinham como objetivo buscar um local para desenvolver o remo, esporte que até hoje é uma marca forte do clube. Atualmente, o GNU possui mais de 60 mil associados, sendo um dos maiores clubes da América Latina e o terceiro maior no Brasil. Distribuído em três sedes, o clube oferece aos sócios e não sócios as seguintes atividades: esporte máster (Natação, Remo e Tênis), escolas esportivas de Basquete, Esgrima, Futebol, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Judô, Karatê e Natação. Além dos esportes específicos, são desenvolvidos o Projeto Despertar, voltado para a iniciação esportiva em esportes olímpicos, e o Projeto Verão, composto por atividades esportivas realizadas em janeiro, que é período de férias das escolas. Também acontecem, em duas sedes, atividades do clube de musculação, hidrogenástica, massagem, sauna e ginástica para pessoas acima de 45 anos (GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO, s.p., 2015).

O GNU também promove eventos sociais, como o *Carnaval Infantil*, *Jantar Queijos e Vinhos*, *Baile das Debutantes*, *Dia das Crianças*, *Destaques Esportivos*, dentre outros. O evento *Destaques Esportivos* aconteceu enquanto eu desenvolvía a pesquisa, em dezembro de 2014. Nesse evento, alguns atletas do clube são indicados ao prêmio de “atleta destaque” de cada modalidade esportiva oferecida pelo clube. Para concorrer ao prêmio, os atletas devem

ter um bom desempenho durante o ano, conquistando medalhas e boas pontuações nas competições. Esse evento mobilizou treinadores e atletas da GA, pois, quando se aproximou o dia da premiação, os assuntos eram: a roupa que usariam, quem compareceria, que horas chegariam, com quem sentariam, quem concorreria ao prêmio *etc.*

Uma das meninas da pré-equipe que pesquisei, quando perguntei, na entrevista semiestruturada, por que ela continuava fazendo Ginástica Artística, respondeu: “Porque cada vez estou ganhando mais pontos nas competições. Esse ano eu vou ser destaque da casa” (RAQUEL, 21/11/2014). “Destaque da casa” significa concorrer ao prêmio do evento *Destaaques Esportivos*. Pela fala da menina, e pela mobilização da pré-equipe que presenciei, esse evento promovido pelo clube representava um momento importante para o grupo pesquisado. Portanto, além da estrutura – piscinas olímpicas, ginásios, salas, vestiários e academias –, existem diversos eventos que constituem o cenário esportivo ‘envolvente’ do clube.

Alguns colegas do grupo de pesquisa do qual faço parte, os quais já haviam tentado desenvolver suas pesquisas no local, alertaram-me para algumas dificuldades que eu poderia encontrar naquele ambiente. Diante desses avisos, resolvi aproximar-me aos poucos do clube. Primeiramente, descobri, através das redes sociais, que a coordenação da GA do GNU havia realizado uma seletiva de atletas e que esse evento era aberto ao público. Por sorte, quem havia divulgado a informação era uma treinadora de GA que havia sido minha colega na graduação. Dessa forma, senti-me mais à vontade para buscar informações com ela. Porém, essa colega estava apenas substituindo uma professora e o seu tempo de atuação no GNU já estava terminando. No entanto, mostrando-se muito colaborativa, ela forneceu-me o contato de uma das treinadoras de uma equipe de alto rendimento do clube.

Entrei em contato com a treinadora pela *internet*, expliquei a minha pesquisa e pedi que ela me avisasse quando houvesse outra seletiva. Meu objetivo era ir à seletiva e apresentar-me pessoalmente para a equipe de treinadores. A treinadora foi receptiva e informou que ainda não tinha acesso ao calendário de eventos, mas que me avisaria quando soubesse de algo. Algum tempo se passou, e como ela ainda não havia retornado o contato, resolvi mandar novamente uma mensagem, mas dessa vez de forma mais direta, perguntando sobre a possibilidade de realizar a pesquisa na pré-equipe que ela treinava. Transcorreram algumas semanas e não obtive resposta.

Como já se passara muito tempo e eu necessitava iniciar a pesquisa o mais breve possível, resolvi ir até o clube e conversar pessoalmente com a treinadora; eu precisava correr o risco de assumir uma postura mais ativa e ir até o local sem uma combinação prévia. Levei

comigo os documentos que deveriam ser assinados para o início da pesquisa e os meus documentos de identificação como discente. Cheguei ao clube sem saber a quem deveria pedir autorização para entrar. Expliquei para o porteiro a minha situação e esse encaminhou-me para a secretaria, que se localizava em outro prédio na mesma quadra. Encontrei a secretaria, expliquei novamente o que pretendia para um recepcionista e consegui a autorização. Retornei à portaria e mostrei a autorização para o porteiro, que liberou a minha passagem e deu as orientações para chegar até o ginásio da GA. Senti um alívio naquele momento, pois havia conseguido passar pela primeira porta. Agora faltava mais uma: a porta do ginásio da GA.

Ao passar pela porta giratória que dá acesso ao clube, fui envolvida pelo cheiro do cloro das piscinas. Logo na entrada, do lado esquerdo, avistei uma loja com roupas e acessórios esportivos, uma sala de espera com sofás e uma televisão, uma escola de inglês e uma grande academia movimentada. No lado direito, havia muitos jovens, com corpos atléticos, sentados ao redor de algumas mesas, alguns vestindo kimonos¹⁰ e, outros, uniformes de Voleibol. Depois de percorrer esses ambientes, passei por outra porta, a qual dava acesso a duas piscinas cobertas, e subi um lance de escadas que se localizava à esquerda. Em seguida, avistei placas indicando o ginásio poliesportivo, a sala de Judô e o ginásio de GA.

Ao passar por todos aqueles espaços e ver pessoas de diferentes idades vestindo seus uniformes, senti-me estimulada à prática esportiva. Tive vontade de calçar os meus tênis, vestir um abrigo e desfrutar de qualquer atividade física que aquele ambiente oferecia.

Deslumbrada com tudo o que estava vendo, segui a placa que indicava o ginásio de GA e deparei-me com uma janela que possibilitava a visualização ampla do ginásio, o qual se encontrava em um andar abaixo. Fiquei animada com o que eu havia encontrado: um ginásio de GA repleto de crianças e jovens treinando. Desci mais um lance de escadas, passei por um corredor estreito e finalmente alcancei a porta que dava acesso àquele espaço.

Na entrada do ginásio, fui recebida por inúmeros troféus, medalhas, quadros com homenagens aos atletas e reportagens de atletas renomados. O clube Grêmio Náutico União nomeia-se o “celeiro de grandes ginastas”, destacando no seu *site* os atletas Daiane dos Santos¹¹ (“lapidada no GNU”), Mosiah Rodrigues¹² e Lucas Cardoso, o qual faz parte da

¹⁰ Vestimenta utilizada para a prática do Judô.

¹¹ Em 2003, Daiane dos Santos conquistou medalha de ouro no XXXVII Campeonato Mundial de Ginástica Artística, na cidade de Anaheim (EUA). Nesse campeonato, a atleta executou pela primeira vez na história da GA um movimento chamado *duplo twist carpado*, ou *Dos Santos*. Em 2004, executou mais um movimento inédito – o *duplo twist esticado*, ou *Dos Santos II* –, que não lhe garantiu medalha de ouro, mas deu-lhe reconhecimento na sua modalidade.

¹² Mosiah Rodrigues conquistou inúmeras medalhas competindo em campeonatos importantes, tais como: foi o representante brasileiro nos Jogos Olímpicos de Atenas, em 2004, conquistando o 33º lugar no ranque geral de ginastas; em 2007, conquistou a medalha de ouro na barra fixa no Campeonato Pan-americano; em 2009, no

“nova geração de ginastas”. Enquanto eu desenvolvia a pesquisa, Lucas foi disputar os Jogos Olímpicos da Juventude, na China, e no ginásio havia um *banner* parabenizando o atleta e o seu treinador por tal conquista (GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO, s.p., 2015).

A Ginástica Artística iniciou suas atividades no clube em 1957. No ano seguinte, a modalidade já participava de competições, demonstrando um desenvolvimento rápido. Atualmente, essa modalidade esportiva é a terceira em ordem de prioridades do clube (PILOTTO, 2010). Durante o período em que desenvolvi a pesquisa, as equipes de GA do clube GNU eram as principais da cidade, pois participavam de competições importantes no cenário nacional e internacional.

Voltando para a descrição do ginásio, na recepção, além da estante com os prêmios, havia bancos onde alguns pais aguardavam o término do treino, uma estante em que os atletas guardavam os seus pertences, uma esteira que estava inativa e um banheiro. Para acessar o local onde aconteciam os treinos, era preciso descer uma pequena escada.

Nesse dia, o local do treinamento estava repleto de meninos e meninas, com idades entre 6 e 12, realizando diversos exercícios. Fiquei muito surpresa ao perceber que os exercícios eram semelhantes àqueles desenvolvidos em academias de ginástica: abdominais, elevação na barra fixa, escaladas em cordas, exercícios de força e alongamentos. Além dos exercícios direcionados para o desenvolvimento da força e da flexibilidade, as crianças e os jovens realizavam muitas acrobacias.

Até aquele momento, a GA era um esporte estranho para mim. Eu havia visto os equipamentos que as crianças estavam utilizando apenas no ginásio da faculdade e na televisão. Olhei com curiosidade para aquelas barras de ferro paralelas, caixas de diferentes tamanhos e formas, colchões, bancos de madeira, trampolins, cordas *etc.* Diante de tudo isso, esses primeiros momentos dentro do ginásio deixaram-me extremamente admirada. A admiração ocorrera em função da complexidade dos movimentos que aqueles corpos tão pequenos eram capazes de fazer e pelo nível de seriedade e concentração com que aquelas crianças treinavam. Pelo clima de seriedade, empenho e intensa atividade em equipamentos que pareciam máquinas, ao presenciar esse ambiente, eu tive a sensação de que havia entrado em uma espécie de ‘oficina do corpo’.

Avistei a treinadora com quem eu havia feito contato. Ela estava treinando algumas meninas, com idades entre 8 e 9 anos, juntamente com outra treinadora. Depois de algum tempo, fui recebida pela coordenadora da modalidade. Expliquei para a coordenadora os

Campeonato Sul-americano, conquistou cinco medalhas – ouro no cavalo com alças, prata na barra fixa por equipe e no solo, e bronze no individual.

detalhes do meu projeto de pesquisa e perguntei sobre a possibilidade de desenvolver o meu estudo com alguma das equipes que estavam treinando naquele momento. A coordenadora foi bastante direta: disse que ela não via problema algum na minha solicitação, porém havia uma condição – eu não poderia “detonar a Ginástica Artística”, conforme as suas palavras. A coordenadora explicou que muitas pessoas vão até lá fazer pesquisa e terminam seus estudos “falando mal da Ginástica” por não entenderem “esse tipo de treinamento”.

Diante daquela conversa franca e esclarecedora, expliquei que o meu objetivo não era criticar a Ginástica, mas compreender como as crianças se apropriavam daquele contexto. Disse, ainda, que enviaria o meu projeto para que ela desse a sua permissão para o início da pesquisa. Ela concordou e voltou para as suas atividades no interior do ginásio. Assim que me despedi da coordenadora, uma mãe que estava ouvindo atentamente a nossa conversa aproximou-se, mostrando-se curiosa sobre a pesquisa e contando-me que seus dois filhos, um casal de gêmeos de 6 anos, treinam GA no clube. A mãe relatou que perdeu duas amigas por não concordarem com aquele tipo de atividade para as crianças. Essa mãe concluiu o seu relato dizendo que era realmente difícil as pessoas entenderem por que ela incentivava os seus filhos a praticarem GA.

Nesses primeiros contatos, notei que as críticas ao esporte de alto rendimento para crianças, as quais constatei nas leituras para a construção desse projeto de estudo, também surgiam, portanto, naquele local. Além disso, diante da dificuldade que descrevi para encontrar uma equipe de alto rendimento composta por crianças em outro clube, e do discurso do treinador de Judô, que enfatizou o cuidado que deve existir com o treino para crianças, eu já havia percebido que o tema que eu gostaria de estudar iria causar alguns debates. E, ao ver aquelas crianças no ginásio de Ginástica treinando ‘pesado’, sabia que havia encontrado o campo que daria concretude a esse trabalho.

Dando seguimento ao processo de entrada em campo, encaminhei o projeto para a coordenadora, que não demorou a dar a sua autorização para o início da pesquisa. Antes de iniciar as observações, pedi autorização para o clube, o que também foi concedido em um processo rápido. Cerca de duas semanas depois, eu já estava no ginásio iniciando as observações.

Porém, optei por iniciar o trabalho de campo sutilmente, observando os treinos fora do ginásio durante uma semana a fim de não causar estranhamento nas treinadoras e nas crianças. Decidi acompanhar a pré-equipe feminina, pela qual a treinadora Lívia era responsável, por essa equipe encaixar-se melhor no perfil que eu buscava: crianças com idades entre 8 e 12

anos que fazem treinos sistemáticos de cinco a seis vezes por semana, com duração de 4 a 3 horas por dia.

Durante as primeiras observações, eu fiquei sentada com os pais na recepção. Como já havia percebido na primeira vez em que entrei no ginásio, o principal assunto entre os pais era os seus filhos e filhas ginastas. Diziam frases como: “Minha filha vai participar do campeonato no final de semana, e a tua?”; “Meu filho está treinando com o joelho lesionado. Fico louca quando ele faz esses saltos com o joelho desse jeito, mas não adianta falar!”; “Será que a minha filha já pode competir? Eu adoro competição!”.

Em um determinado dia, estávamos na recepção assistindo de longe o alongamento das meninas da pré-equipe. Pelas suas expressões, as ginastas pareciam estar sentindo dor. Uma das mães, vendo aquela cena, relatou que o seu filho, um jovem de aproximadamente 10 anos, dizia em casa que sentia muita dor no alongamento. Ao saber disso, a mãe questionou ao filho: “Mas tu gostas disso?”. Segundo o depoimento da mãe, o menino gostava de treinar e a dor no alongamento não era um motivo para fazê-lo desistir da GA, e por isso ela não o proibia de treinar.

Em um outro dia de treino, uma menina estava chorando quando foi praticar alguns movimentos nas paralelas assimétricas¹³ – sendo esse, aliás, um dos aparelhos em que as ginastas treinavam que mais lhes causava dor e choro. A mãe da menina que chorava disse, angustiada: “Me dá uma pena de vê-la chorando no treino! A treinadora não vai dar nem um abraço [na menina]?”. Uma das mães aconselhou: “Mas nem te preocupa, é melhor assim! Dessa forma ela vai ficar mais forte!”. Era comum as mães darem conselhos umas às outras diante das suas angústias ao verem os filhos chorando ou caindo durante o treino.

Quando eu falava sobre o objetivo da minha pesquisa para as mães que me questionavam, essas pareciam sentirem-se estimuladas a relatarem ainda mais sobre alguns episódios que aconteceram com os seus filhos na Ginástica. Um desses diálogos foi sobre um menino que adorava os seus cabelos compridos, pois esperou muito tempo para que atingissem o comprimento que desejava. Porém, ao entrar na GA, o treinador informou-lhe que deveria cortar os cabelos caso quisesse participar das competições. Logo que as crianças entram na Ginástica, essa é uma das primeiras orientações dadas pelos treinadores. Segundo alguns treinadores, os cabelos curtos evitam acidentes durante os treinos. Porém, além dos riscos, percebia que os cabelos compridos não eram esteticamente adequados. Dessa forma, existia também uma dimensão estética, assunto que será abordado mais adiante.

¹³ Aparelho formado por duas barras de ferro assimétricas onde as ginastas apoiam as mãos, os pés ou o quadril para executar os movimentos da GA.

Segundo a mãe desse menino, essa foi uma escolha difícil que o seu filho teve que fazer “sozinho”. A primeira reação do ginasta quando o treinador informou que ele deveria cortar os cabelos foi dizer para a mãe que não iria permanecer na Ginástica. Porém, passados alguns dias, e com a competição se aproximando, ele decidiu cortar os cabelos e continuar treinando.

Em apenas uma semana, presenciei muitos diálogos sobre situações como essa, o que aguçou ainda mais a minha curiosidade e a vontade de entrar naquele universo para entender quem eram aquelas crianças e o que aquele contexto significava para elas. A fala da coordenadora havia me causado curiosidade, afinal, que “tipo de treinamento” era aquele que as pessoas não entendiam e criticavam? Quem eram aquelas crianças que queriam treinar mesmo com os joelhos lesionados? Que suportavam a dor do alongamento nos treinos? Que choravam durante os treinos, mas que retornavam no dia seguinte? Que cortavam os longos cabelos para poder treinar e competir?

Após uma semana observando de longe e estabelecendo contatos com mães e pais dos atletas, entendi que já estava no momento de entrar no ginásio e acompanhar as crianças de perto. Com isso, no texto que segue, descrevo a minha aproximação com as crianças que compõem a pré-equipe feminina de GA do clube GNU, bem como as suas rotinas. Nesse processo de familiarização com o ginásio e com as crianças, fui entendendo alguns aspectos que fazem parte da ‘formação dessas jovens ginastas’, o qual constitui o tema do próximo capítulo.

4 A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS ATLETAS: A PRÉ-EQUIPE FEMININA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA

Havia chegado o dia de acompanhar de perto as meninas da pré-equipe. Entrei no ginásio alguns minutos antes de iniciar o treino. Deixei o meu material na recepção, juntamente com os pertences dos treinadores, tirei os calçados, peguei o meu caderninho de anotações e encaminhei-me para o local onde aconteciam os treinos. Dirigi-me até uma treinadora, a qual desenvolvia os treinos com as meninas mais jovens, e expliquei que entraria no ginásio para realizar uma pesquisa. Essa treinadora não trabalhava com o grupo que eu acompanharia, mas frequentava o ginásio nos mesmos horários nos quais eu faria as observações, portanto considerei adequado apresentar-me a ela. Ela concordou e permitiu a minha entrada. Desci a pequena escada que dava acesso ao local e observei com atenção o espaço físico.

Do lado direito do ginásio, estavam localizadas as “barras paralelas assimétricas”¹⁴ e as “argolas”, essas últimas utilizadas pelos meninos, pois fazem parte da prova masculina. Ainda desse lado encontrava-se a “trave”, uma barra que fica a 1,25 metro do chão, com cinco metros de comprimento e dez centímetros de largura, onde as meninas se equilibravam e realizavam saltos e giros. Próximas à “trave” estavam localizadas as “barras paralelas”, também pertencentes à prova masculina, porém as meninas utilizavam esse aparelho para desenvolverem exercícios de força. Também havia o “solo”, espaço em que as atletas ensaiavam suas coreografias e treinavam alguns saltos. Próximo ao “solo” estava localizado o “cavalo com alças”, aparelho que faz parte da prova masculina, mas também era utilizado pelas meninas para o desenvolvimento de alguns exercícios. Ainda do lado direito, próximo ao “solo”, havia um espelho grande que cobria boa parte da parede.

Do lado esquerdo, encontrei uma estante com alteres e caneleiras, além de um espelho e uma bicicleta ergométrica. Alguns passos à frente podia-se observar uma corda amarrada no teto do ginásio, com a qual as meninas realizavam escaladas. Desse lado também estava localizado o “track” uma cama elástica onde as meninas e os meninos aprendiam alguns saltos. Além desses equipamentos, no fundo do ginásio havia a “mesa de saltos” e uma ‘piscina de espumas’ (assim nomeada por mim), que sustentava as barras simétricas onde os atletas, apoiando apenas as mãos, os pés e o quadril, realizavam movimentos acrobáticos.

Além desses aparelhos, existiam os equipamentos auxiliares, tais como: trampolim de molas, colchões de diversos tamanhos, banco sueco, caixas, entre outros. Próximos às

¹⁴ Normalmente, a barra mais alta se posiciona a 2,36m de altura e a barra baixa a 1,57m.

“paralelas assimétricas” e “paralelas simétricas” estavam localizados baldes com magnésio em pó, aplicado pelos atletas em suas mãos para que não escorreguem ao executarem os movimentos que exigem o apoio das mãos. A seguir, há uma imagem do ginásio, retirada do *site* do clube. Algumas modificações foram feitas no local desde a data dessa imagem, mas as disposições dos aparelhos são as mesmas.

Ilustração 1 – Fotografia do ginásio de Ginástica Artística do clube GNU



Fonte: GNU. Disponível em: <<http://gnu.com.br/altorendimento/1>>. Acesso em: 7 ago. 2015

As treinadoras da pré-equipe que eu acompanharia ainda não haviam chegado, porém algumas meninas já estavam presentes. Quatro atletas, as quais aparentavam ter entre 8 e 9 anos, estavam sentadas uma atrás da outra, formando uma coluna, de forma a permitir que cada uma fizesse e recebesse massagem. Logo chegaram mais algumas meninas e juntaram-se ao que chamei de ‘trem da massagem’. Além de fazerem e receberem massagem, algumas crianças estavam espalhadas pelo ginásio pulando no track e pendurando-se nas barras paralelas. Havia crianças saltando e correndo por todas as direções.

Não demorou muito para duas das treinadoras da pré-equipe chegarem. Fui até elas e repeti o processo de apresentação. Apesar de ambas já terem me visto durante aquela semana em que realizei observações à distância, e de termos trocado algumas palavras, apresentei-me oficialmente a elas e expliquei-lhes o trabalho que pretendia desenvolver. Fui bem recebida e as treinadoras não demonstraram constrangimento em ter alguém observando os treinos. Uma delas, muito comunicativa, falou sobre o funcionamento dos treinos. Foram tantas as informações que a treinadora forneceu-me que, apesar de eu tentar anotar tudo, ficaram registradas apenas as explicações mais gerais, e somente com o tempo pude entender, em detalhes, a dinâmica daquele local.

A rotina das meninas da pré-equipe era intensa: treinavam de segunda a sábado, com treinos durando de 3 a 4 horas por dia. As atletas eram divididas em dois grupos: um grupo que chamei de ‘veteranas’, formado por meninas mais velhas, com idades entre 9 e 12, e com mais tempo na Ginástica; e o outro grupo, o das ‘novatas’, normalmente composto por meninas de 8 a 10 anos e com menos tempo na Ginástica. Eram aproximadamente 10 atletas, sendo 7 ‘veteranas’ e 3 ‘novatas’. Esses números acabaram por ser variáveis, pois, durante os 9 meses que acompanhei a pré-equipe, vi meninas desistirem e outras ingressarem.

O grupo das 10 atletas era acompanhado por três treinadoras, sendo que duas treinavam o grupo das ‘veteranas’ e uma o grupo das ‘novatas’. As meninas iniciavam o treino juntas, realizando um aquecimento, geralmente liderado por uma das atletas. Ainda no início do treino, desenvolviam alguns exercícios de força e de flexibilidade e depois eram divididas em grupos e direcionavam-se para os aparelhos. Também fazia parte da rotina das jovens atletas pesar-se semanalmente, fazer aulas de Balé duas vezes por semana com duração de uma hora, assim como participar de uma terapia em grupo, quinzenalmente, com estagiários da Psicologia.

Apesar de eu ser professora de Educação Física, aquele espaço era estranho para mim. Porém, aos poucos ia acostumando-me com as nomenclaturas dos aparelhos e dos movimentos ou “elementos” da GA (como as treinadoras e as atletas costumavam chamá-los). Durante as primeiras observações, carreguei comigo um caderninho em que anotava tudo o que via e ouvia, pois estava ansiosa em não deixar escapar nada. Os olhares estavam atentos em mim e em vários momentos fui abordada com curiosidade pelos treinadores, que questionavam-me: “Tu és aluna da Psicologia?”. Por algum tempo, minha imagem esteve vinculada à Psicologia, talvez pela maneira com que eu me comportava no ginásio, como alguém que observava e fazia anotações.

Essas primeiras experiências no campo de pesquisa foram de familiarização com a GA e com os treinos. Eu estava aprendendo questões muito básicas, a exemplo de como posicionar-me no ginásio. Isso porque não foram raros os momentos em que eu estava no caminho de alguma atleta, atrapalhando o seu salto. Tinha constantemente a sensação de que estava mal posicionada e perturbando o treino. Somente depois de alguns meses eu aprendi como deveria deslocar-me e posicionar-me no local.

Nos primeiros meses de observações, eu estava deslumbrada com o desempenho daquelas atletas: os saltos, as acrobacias, os alongamentos, a força, e tudo aquilo que aquelas ‘pequenas’ conseguiam fazer. As meninas eram muito fortes, flexíveis, ágeis e coordenadas.

Ver crianças treinando daquela maneira, com alta exigência física e concentração, era algo novo para mim.

Além de muito treino, logo percebi que, para uma criança fazer parte da pré-equipe, era necessário que ela tivesse algumas características físicas. Considerando esse aspecto, as atletas que fazem parte da pré-equipe iniciaram de diferentes formas a sua atuação na modalidade. Existem casos de meninas da pré-equipe que, apesar de serem muito jovens, já possuíam uma trajetória longa na GA, pois iniciaram cedo, com 3 ou 4 anos. Existem outros casos em que as crianças foram levadas pelos pais para fazer um teste físico, no qual é verificado se elas possuem força, coordenação e flexibilidade. Conforme uma das treinadoras, se a criança não se encontra em um determinado nível dessas competências, irá sofrer muito para atingir a condição exigida para um ginasta, e por isso essa treinadora prefere não incluir essa criança no grupo de alto rendimento¹⁵. Já outras meninas, em função das suas características físicas, foram “descobertas” pelas treinadoras e convidadas a fazerem o teste.

Mesmo passando no referido teste e possuindo as características necessárias para se tornarem ginastas, eu percebia o grande esforço das atletas dessa pré-equipe para desenvolverem as competências físicas e motoras exigidas nesse esporte. Os momentos dos treinos em que as crianças realizavam exercícios de alongamento e de força pareciam ser os mais difíceis. Em muitos desses momentos, eu pensava que eu, enquanto instrutora e praticante de Pilates, poderia fazer alguns dos exercícios desenvolvidos por elas – especialmente os abdominais –, mas minhas tentativas durante os treinos sempre foram frustradas. As atletas realizavam diariamente exercícios como: escaladas na corda apenas com o uso dos braços; na barra simétrica, com o corpo suspenso e sustentado apenas pelos braços, realizavam flexão de cotovelos e extensão de ombros; nessa mesma posição, porém no espaldar, realizavam flexão de quadril até elevarem as pernas na altura da cabeça; entre muitos outros.

Passados, aproximadamente, três meses, senti a necessidade de aproximar-me mais de cada uma das meninas. O ambiente, porém, era bastante controlado. As meninas treinavam concentradas, conversavam pouco, e nesses momentos eu não conseguia ouvir o que falavam em função da distância que delas eu mantinha. Foi em um dia, em uma conversa com colegas do grupo de pesquisa, que percebi que deveria comportar-me de uma maneira diferente no ginásio se quisesse aproximar-me mais das atletas. Para tanto, decidi que deixaria de lado o caderno de anotações, prenderia os cabelos e colocaria uma roupa de ginástica. Retornei ao

¹⁵ Informação obtida por meio da entrevista semiestruturada com uma das treinadoras.

campo de pesquisa disposta a ajudar as treinadoras e as atletas no que fosse possível. Foi a partir desse dia que finalmente tive a sensação de que estava entrando em campo.

Já nos mesmos espaços ocupados pelas ginastas em suas atividades, arrisquei-me a fazer alguns exercícios de força, mais especificamente abdominais e alongamentos, como os espacates (abertura de pernas em um ângulo de 180 graus), porém não obtive sucesso. As meninas achavam graça das minhas tentativas e davam-me algumas dicas, como: “tem que deixar a coxa bem durinha!”. Quando as jovens atletas viam-me tentando alongar, vinham até mim, oferecendo ajuda. As meninas me ajudavam da mesma forma que as suas treinadoras as auxiliavam. As ginastas pareciam gostar muito de estarem nessa posição – de alguém que ensina –, e pediam mais de uma vez durante o treino para ajudar nos meus alongamentos. Nesses momentos, eu assumia o papel de ‘aprendiz’ e elas de ‘professoras’.

Em outro dia, compartilhei desse sentimento quando a treinadora solicitou que eu supervisionasse o treino porque tinha que se ausentar por alguns instantes. Eu deveria cuidar as meninas enquanto faziam os exercícios e ajudar na execução de algum movimento caso elas precisassem. Porém, minha supervisão parecia totalmente dispensável, pois eu não sabia fazer nada daquilo que elas estavam exercitando e muito menos auxiliá-las. Para o meu alívio, isso não parecia problema, pois elas sabiam o que fazer e como auxiliar as colegas quando necessário.

Sobre a entrada em campo na pesquisa etnográfica com crianças, Corsaro (2005, p. 444) assinala as distâncias “óbvias” entre o pesquisador, adulto, e os sujeitos pesquisados, crianças. Diante dessas distâncias, o autor relata como foi o processo de construção da sua relação com as crianças que fizeram parte dos seus estudos, durante 28 anos, em pré-escolas. O esforço do pesquisador foi em “não agir como um adulto típico”. O caminho que utilizou, então, foi o de observar como os adultos agiam e buscar, então, agir de um modo diferente. Por ser estadunidense que pesquisara crianças italianas, a falta de habilidade com a língua italiana fez com que as crianças assumissem, por vezes, o papel de professores e ele, de aluno. Esse aspecto auxiliou na sua aproximação com as crianças em algumas de suas pesquisas, o que permitiu com que ele se aproximasse suficientemente delas para compreender as suas culturas. Semelhante ao que Corsaro (2005) apontou, ao mostrar a minha ‘incompetência’ para praticar Ginástica, percebi que as meninas se aproximaram mais de mim. Eu não possuía autoridade e nem era detentora de algum conhecimento a ser transmitido; pelo contrário, era alguém que queria aprender sobre aquela modalidade esportiva. Dessa forma, as meninas explicavam-me os exercícios e mostravam-me o que conseguiam fazer. Diferentemente das treinadoras, que buscavam sempre a melhora do rendimento das ginastas por meio das

correções, eu demonstrava admiração diante de tudo o que elas me mostravam, e isso parecia estimulá-las. Foi dessa maneira que estreitei a minha relação com as ginastas e passei a observar situações que não percebera anteriormente.

Da mesma forma como Wacquant (2002) descreveu em seu estudo acerca da sua aproximação da academia de Boxe (*gym*), eu, em um primeiro momento, como descrevi acima, tinha a sensação de que estava entrando em uma ‘oficina do corpo’. Estava assistindo à produção de corpos fortes, flexíveis, ágeis, coordenados e disciplinados. No entanto, ao acompanhar de perto o treino da pré-equipe feminina, percebi que não apenas corpos estavam sendo treinados, mas também as ‘maneiras de ser ginasta’. Algumas frases eram recorrentes durante os treinos, como: “ginasta tem que ser exibida”, “tem que ter postura de ginasta”, “aquela ginasta é de competição”. Foi a partir dessas observações que passei a questionar: o que significa ser “exibida”? O que caracteriza a “postura de ginasta”? O que significa ser uma “ginasta de competição”? Com o objetivo de compreender essas questões, trago, no próximo tópico, um caso de pesquisa.

4.1 ELISA: A ‘NOVATA’ DA PRÉ-EQUIPE

Quando me aproximei da pré-equipe do clube, a primeira menina que chamou a minha atenção foi a Elisa. Todos os dias essa ginasta era levada para o treino pelo avô, que esperava por ela sentado em um banco do lado de fora do ginásio. Algumas vezes encontrei o avô da Elisa recolhendo latinhas de refrigerante nos lixos do clube. Surpreendi-me quando presenciei essa cena, pois considerei contrastante com o espaço sofisticado daquela instituição social e esportiva.

Eu e Elisa éramos novatas naquele contexto. Elisa havia ingressado na pré-equipe do GNU havia aproximadamente três meses e eu estava no meu primeiro mês de observações. Ainda do lado de fora do ginásio, a menina já despertava o meu interesse, pois via Elisa receber uma atenção especial de uma das treinadoras. Algumas vezes, a treinadora saiu do treino com a menina e a levou para a recepção, local onde ficavam as mães de alguns atletas. A treinadora passava-lhe gel nos cabelos e orientava a menina a não cortar franja, pois o seu cabelo era crespo e ficaria difícil de prendê-lo. Em um desses dias, após pentear a menina e dar algumas recomendações sobre como fixar os “fios rebeldes”, a treinadora dirigiu-se às mães explicando que Elisa era uma menina carente e nova na equipe, e por esse motivo estava aprendendo tudo, até mesmo a prender os cabelos.

As treinadoras constantemente alertavam as meninas de que os seus cabelos estavam muito compridos “para uma ginasta”, e que as meninas deveriam manter os cabelos cortados à altura acima dos ombros, pois dessa forma os cabelos não atrapalhariam os movimentos delas nos treinos. Porém, percebi que os cabelos compridos, além de não serem funcionais para a realização das atividades, representavam uma noção estética, de aparência, não desejável naquele contexto. Os cabelos curtos e bem presos com gel e presilhas eram os cabelos mais “bonitos” para as ginastas. Em um dia de treino, observei a treinadora das meninas mais jovens (com idades entre 5 e 7) analisando os cabelos das ginastas. Essas estavam posicionadas em fila, e a treinadora passou por cada menina e tocou os cabelos presos das ginastas, dizendo, conforme vistoriava: “Esse está bom, bem curtinho!”, “Que cabeluda! Esse tem que cortar!”, “Está muito cabeluda!”.

Nessas primeiras observações, além de perceber os esforços da treinadora em adequar os cabelos da Elisa aos cabelos das demais ginastas, observei que a ‘novata’ ganhava muitas sacolas de roupas, calçados e brinquedos. Os presentes eram dados por colegas de equipe, treinadoras e a mãe da Daiane dos Santos. Elisa relatou ser amiga da mãe da atleta. No início, eu não entendia como ambas haviam se conhecido, porém, na entrevista que realizei com a menina e com uma das treinadoras, descobri que a mãe da Daiane dos Santos trabalha em um projeto da Prefeitura de Porto Alegre que auxilia jovens atletas. Foi através desse projeto que Elisa e a mãe da Daiane dos Santos se aproximaram. Esse projeto, desenvolvido pela Prefeitura, permite que Elisa ganhe alguns benefícios, como passagens de ônibus e uma quantia em dinheiro para refeições.

Nas primeiras observações que realizei, o grupo parecia muito harmônico: todas as meninas treinavam de forma muito parecida, conversavam pouco durante os treinos e faziam quase tudo o que era solicitado sem contestações. No entanto, Elisa rompia com essa ‘aparente’¹⁶ harmonia, pois as treinadoras chamavam-lhe constantemente a atenção nos treinos. Essa atleta, durante os meses em que estive observando, passou por um processo de socialização intenso. Não apenas a sua técnica e as suas condições físicas necessitavam ser desenvolvidas, mas também sua “postura de ginasta”, como dizia a ela a treinadora: “Tu quer ser uma boa atleta? Tem que ter postura de ginasta” (TREINADORA, 09/05/2014).

Esse processo de socialização, no sentido de ‘ser ginasta’, ocorria também em todos os dias ao iniciarem e ao finalizarem os treinos, pois as meninas deveriam posicionar-se como ginastas: em fileira, por ordem de tamanho, com a perna direita na frente, os braços

¹⁶ Com o passar dos meses, pude observar que algumas meninas resistiam e/ou se apropriavam dos exercícios de uma maneira diferente da forma como as treinadoras esperavam. Sobre esse assunto, discorrerei mais adiante.

estendidos e contraídos ao longo do corpo, olhos e ouvidos atentos às treinadoras. Se alguma das meninas não estava posicionada da forma adequada, ela era cobrada pela treinadora ou pelas próprias colegas.

A “postura de ginasta” também era solicitada enquanto as meninas executavam os elementos nos aparelhos, e, sobre esse aspecto, Elisa era a atleta de quem mais se exigia. Em todos os treinos em que estive presente, eu ouvia as treinadoras corrigirem incansavelmente a postura da menina, dizendo: “coluna reta”, “ombros baixos”, “posição correta das mãos”, “queixo alto”, “joelhos bem estendidos”, “dedos dos pés unidos”, “flexão plantar dos tornozelos”, “glúteos contraídos”, “barriga para dentro”, “peito aberto”, “sorriso”, “leveza nos movimentos” *etc.* Para fazer com que a menina entendesse melhor o que diziam, as treinadoras manipulavam efetivamente o corpo da ginasta, mas, ao se afastarem, Elisa voltava para o seu padrão postural, o que fazia com que as treinadoras ficassem impacientes com a ginasta.

As meninas ouviam com frequência das treinadoras que ginasta deve ser “exibida”. Isso significava que as atletas deveriam realizar os movimentos da Ginástica não apenas com boa técnica, mas também com uma postura “bonita”, com um “sorriso no rosto” e a “cabeça erguida”. Da mesma forma, as meninas incentivavam umas às outras durante as suas apresentações em competições ou nos treinos com as palavras “exibida”, “bonita”, “sorriso”.

Gonçalves (2007), a partir de uma pesquisa desenvolvida com bailarinas e atletas, identificou que as bailarinas deveriam, através do sorriso, disfarçar o esforço e a dor. A autora interpreta o sorriso como mais um componente técnico que esconde a dor e mantêm a leveza, a limpeza e a beleza dos movimentos. As exigências em relação à postura bonita e ao sorriso das bailarinas, percebidas por essa autora, são muito semelhantes aos aspectos exigidos pelas treinadoras nos treinos da pré-equipe de GA que acompanhei. Enquanto as ginastas se apresentassem para as treinadoras, colegas de equipe e jurados – independentemente da dor e do nervosismo que estivessem sentindo –, deveriam sorrir.

Porém, diferentemente do que Gonçalves (2007) encontrou em seu campo de pesquisa, onde as bailarinas e os atletas não possuíam espaço para manifestações espontâneas e brincadeiras, o grupo de ginastas que observei costumava ‘brincar’ com as regras. Em contraste com a postura “bonita”, as meninas gostavam muito de brincar, durante os treinos, de fazer os elementos “feios”. Nesses momentos, as atletas chamavam-me para assistir às suas “melhores apresentações”, o mais bonito que conseguiam fazer. Para a minha surpresa, as meninas apresentavam os movimentos de forma ‘teatral’, opostamente, portanto, aos que as treinadoras pediam: subiam os ombros, faziam caretas, as mãos pareciam garras, as pernas

eram jogadas de um lado para o outro de qualquer jeito. Dessa forma, na brincadeira, o “feio” se tornava o “bonito”. Sobre tais brincadeiras, discorrerei no próximo capítulo.

Essas apresentações ‘teatrais’ eram frequentes durante os treinos; no entanto, isso não impedia que as meninas também se esforçassem para manter a postura bonita, conforme exigem os regulamentos das competições. Acerca desse aspecto, certo dia no treino, percebi que a treinadora estava com uma planilha da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG), na qual estavam registrados os regulamentos técnicos para cada aparelho que compõe uma competição. Pedi autorização da treinadora para ler o regulamento, no que iniciei uma leitura “dinâmica” do mesmo. Diante das inúmeras regras e detalhes técnicos, chamaram a minha atenção as normas para o desenvolvimento da coreografia no “solo”, pois apresentavam expressões que evidenciavam uma ‘maneira’ de se apresentar que ia para além das exigências técnicas. Na apresentação artística desse aparelho, são exigidos “expressividade”, “confiança”, “estilo pessoal”, “habilidade em atuar como um papel ou personagem durante a apresentação”. Além disso, é considerada uma “postura pobre durante a série”: “pés sem ponta, relaxados, virados para dentro”; pouca amplitude dos movimentos; postura inadequada do corpo, da cabeça e do olhar, os quais devem estar sempre elevados (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA, 2014, p. 19-20).

Essa ‘maneira’ de se apresentar exigida no regulamento não parecia uma tarefa difícil para as colegas da Elisa, porém a menina apresentava grande dificuldade, uma vez que mostrava-se muito tímida quando deveria apresentar os elementos da GA no ritmo de uma música. Para uma das treinadoras, a Ginástica da Elisa não era “bonita”, pois os seus movimentos eram “grosseiros”.

Além disso, Elisa era considerada muito distraída pelas treinadoras, e não foram poucas as vezes que observei as treinadoras expressarem cansaço ao chamarem a atenção da menina. Escutei também expressões de arrependimento por tê-la inscrito em algumas competições. Nos momentos de ensaio coreográfico, as colegas de equipe de Elisa tentavam ajudá-la, dando “colas” da sua sequência, mas, ao verem as dificuldades da colega, desistiam e até achavam graça dos erros que ela cometia.

Os aprendizados da menina Elisa não se esgotavam no âmbito do treino físico. A atleta apresentava alguns atrasos de aprendizagem escolar em relação às meninas da equipe que possuíam a mesma idade, 9 anos. Elisa falava muitas palavras erradas e não sabia ver as horas. Situações como essas levaram uma das treinadoras a afirmar que a menina, “além de aprender Ginástica, estava aprendendo a falar o português correto”. Outra professora estava

ensinando-a a ver as horas. Além disso, a menina também era orientada a cuidar da sua higiene pessoal.

Sobre esse último aspecto, percebi que, por parte das treinadoras, havia uma preocupação com a higiene das atletas. Elisa, logo que integrou à equipe, estava com uma inflamação na região da boca. Em um dos treinos, a treinadora chamou-me para olhar a gengiva da menina, que estava muito vermelha e inchada, apresentando pontos de inflamação. Assim como a treinadora, eu também fiquei preocupada. No entanto, a treinadora relatou que elas – as treinadoras – já estavam cuidando da situação: a menina foi liberada de um dos treinos para ir ao dentista e uma das treinadoras já havia dado escova e pasta de dentes para a Elisa fazer a sua higiene bucal. Segundo a treinadora, a menina havia prometido que escovaria os dentes todos os dias após as refeições.

Além desses cuidados, as atletas eram orientadas a terem disciplina com a alimentação. Em alguns casos, era solicitado um diário de alimentação para que as treinadoras tivessem conhecimento da dieta das atletas, e tais orientações se intensificavam principalmente quando a pré-equipe estava na véspera de alguma competição importante. No final de outubro e início de novembro de 2014, algumas meninas participaram do Campeonato Brasileiro de Ginástica Artística na cidade de Guarulhos, um dos principais campeonatos da modalidade, em que atletas de destaque participam e as meninas podem, então, ter maior visibilidade. Nessa viagem, pude perceber o quanto as restrições alimentares estão presentes no cotidiano das meninas. A seguir, apresento um trecho do diário de campo que exemplifica essa questão:

Na chegada ao aeroporto de Guarulhos, fomos fazer um lanche. Todas pediram um pão de queijo e um suco de laranja. Após terminar de comer, uma das meninas disse que queria um chocolate, e a treinadora exclamou: *Nem pensar!* Miriam e Elisa pediram mais um pão de queijo, o que deixou a treinadora muito brava. Saindo da lanchonete, a treinadora reuniu as meninas e as orientou a ‘comerem como ginastas’ (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2014).

Após a conversa que a treinadora teve com as meninas no aeroporto, ela dirigiu-se a mim pedindo para eu não me impressionar com a proibição acerca de alguns alimentos. Segundo a treinadora, se ela não agisse dessa maneira, as meninas comeriam “tudo o que vissem pela frente”, principalmente a Elisa, que não estava acostumada com a vasta oferta de alimentos dos bares e restaurantes. Outra situação, também narrada em um diário de campo, expressa essa questão levantada pela treinadora:

Já no hotel, enquanto esperávamos a liberação dos quartos, fomos até o supermercado. Lá a questão da alimentação voltou ao debate. As meninas passaram pelo corredor dos chocolates tapando os olhos. A treinadora, vendo a reação das meninas, disse que, depois da competição, poderiam comer. Elisa aproximou-se de mim dizendo que queria comprar uma bolacha que era *tri boa* e que não engordava, mas achava que a treinadora não deixaria. A menina resolveu perguntar para a treinadora se podia comprar as bolachas, mas a treinadora negou, pois já havia comprado barras de cereais para o lanche depois dos treinos (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2014).

“Comer como ginasta” significava comer moderadamente alimentos considerados saudáveis: frutas, barras de cereais, saladas, legumes, arroz, feijão, uma carne. Para o equilíbrio da dieta, certos alimentos eram proibidos, como os doces e os refrigerantes. As meninas foram liberadas para comerem o que tinham vontade somente após a competição. Quando tal momento chegou, os pedidos das ginastas foram pizza e sorvete, e o momento foi registrado com uma fotografia, pois estava sendo aguardado ansiosamente pelas meninas.

Na entrevista que realizei com Elisa, a alimentação estava fortemente presente na fala da menina. Uma das perguntas que fiz foi a de como ela definia uma boa atleta. Elisa falou bastante sobre a alimentação, e, mesmo quando eu tentava saber sobre outros aspectos que ela considerava importante, a ginasta voltava para o tema. Segue um trecho da entrevista:

Pesquisadora: Elisa, na tua opinião o que é ser uma boa ginasta?

Elisa: Ser uma boa ginasta não pode comer coisas ruins para engordar, se não depois fica difícil para fazer as coisas. Tipo, refri fica ruim para tomar também. A minha mãe queria me encher de sorvete, daí eu disse: “Não! Pode ser um abacaxi?”, daí ela disse “pode”.

Pesquisadora: Aham, tá! E o que mais?

Elisa: E daí eu tomei um suco natural também. Aí depois, primeiro nós fomos almoçar.

Pesquisadora: E aí, o que tu comeste no almoço?

Elisa: Arroz, feijão, massa e também... como que é mesmo?

Pesquisadora: Não lembra?

Elisa: Não [risos]. Carne e também...[risos]...repolho, salada.

Pesquisadora: E sobremesa, comeu sobremesa?

Elisa: Aham, morango [risos], abacaxi e um suco.

Pesquisadora: Legal! Além de cuidar da alimentação, o que mais tu acha que precisa para ser uma boa ginasta?

Elisa: Comer gelatina, não engorda a ginasta. A mãe da Daiane dos Santos disse que tem que comer bastante gelatina, não deixar [a gelatina] endurecer muito (ELISA, 17/11/2014).

Notei, assim, que alimentar-se de uma determinada maneira também fazia parte do comportamento esperado de uma ginasta da pré-equipe. Com isso, a “postura de ginasta” implicava mais do que manter a coluna ereta e os músculos contraídos; significava também uma maneira de ‘ser’ e de ‘expressar-se’ com “delicadeza”, “suavidade nos movimentos”,

“sorriso no rosto”, “concentração” e “disciplina” nos treinos, e tendo cuidados com a alimentação. Além disso, ao entrar na pré-equipe, Elisa estava aprendendo a falar corretamente, ver as horas, prender os cabelos “como uma ginasta” e cuidar da sua higiene pessoal. Observei, portanto, que as aprendizagens iam muito além dos movimentos da Ginástica.

Segundo Le Breton (2007, p. 77), “a aparência corporal responde a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc.”. Dessa forma, a aparência corporal orienta o olhar do outro para uma classificação moral e social. Segundo pude identificar, era isso que levava Elisa – diante das suas características físicas e posturais, as quais não estavam de acordo com algumas normas estéticas valorizadas e reconhecidas na GA – a ser considerada pelas treinadoras uma menina que apresentava “problemas” na execução dos movimentos e uma forma “grosseira” de fazer Ginástica.

Apesar das tantas diferenças entre a forma de fazer Ginástica da Elisa e a Ginástica esperada pelas treinadoras, assim como o comportamento esperado de uma ginasta e a maneira de se expressar da menina, Elisa permanecia na pré-equipe. Com isso, passei a buscar elementos para compreender ‘como’ e ‘por que’ essa atleta permanecia naquele grupo. No próximo tópico, discorrerei sobre esse aspecto, e, com isso, trago mais elementos que se mostraram necessários para a formação de uma ginasta no contexto pesquisado.

4.2 “ELISA É DE COMPETIÇÃO”

Em um dia de treino, vi a Elisa com a professora de Balé enquanto as outras meninas treinavam nos aparelhos. Perguntei para uma das treinadoras por que Elisa não estava treinando com as colegas. Ela explicou que a menina estava com muita dificuldade para ‘gravar’ (memorizar) a sua sequência coreográfica do solo e a professora de Balé estava tentando ajudá-la nesse aspecto. Nas palavras da própria treinadora: “Não entendo o que acontece. Na competição a Elisa se sai bem, faz tudo direitinho! A Elisa é de competição!”.

Ao ouvir essa frase da treinadora, questionei-me: o que significa “ser de competição”? Como uma menina que apresenta muitas dificuldades nos treinos pode ser considerada boa em competições? A fim de entender essa questão, passei a prestar mais atenção à forma como as meninas eram exigidas para as competições e a como as atletas vivenciavam esses momentos, e, principalmente, a forma como a Elisa competia.

Uma das primeiras competições que acompanhei aconteceu na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Não era uma competição considerada importante, pois nela participariam escolas e clubes que não visavam o alto rendimento; para a treinadora da pré-equipe de GA, esse momento era visto como um treino para competições importantes. Porém, mesmo não sendo uma competição de acentuada relevância, as meninas pareciam ansiosas para as suas apresentações. No dia anterior a essa competição, acompanhei o treino da pré-equipe, o qual foi direcionado como uma simulação da competição. Havia algumas meninas que não eram da pré-equipe, mas que iriam competir. Percebi que todas essas ginastas estavam apreensivas: olhavam atentas para a treinadora, perguntavam se os seus movimentos haviam melhorado e comparavam os seus elementos com os das colegas. Inclusive algumas meninas quase chegavam a chorar quando erravam algum movimento. Diante daquele clima, resolvi perguntar como elas se sentiam e todas as ginastas disseram que estavam nervosas, com exceção da Giovana, atleta da pré-equipe, que relatou estar tranquila, pois já havia competido várias vezes.

No dia seguinte, quando cheguei ao ginásio, a competição já havia iniciado. O ginásio estava repleto de pais, parentes, amigos e irmãos, que torciam e ‘gritavam’ orientações técnicas para as crianças. Além de vibrar com os atletas, a torcida chamava constantemente os jovens atletas para sorrirem para as câmeras fotográficas. Havia no local muitas equipes de diferentes clubes e escolas de GA, cada qual com as suas malhas¹⁷, as quais ajudavam na identificação das instituições. As equipes eram de diferentes categorias, motivo pelo qual o ginásio estava preenchido por meninos e meninas de diferentes idades. Cada equipe apresentava-se em uma modalidade diferente ao mesmo tempo, e, ao final do tempo estipulado para as apresentações, trocavam de modalidade. Essa troca era anunciada por microfone pelos organizadores.

Uma vez que muitas apresentações aconteciam ao mesmo tempo, nas primeiras competições que acompanhei, tal dinâmica me deixava confusa, pois eu não sabia para onde olhar. Porém, com as observações sistemáticas, consegui familiarizar-me com o funcionamento das competições e direcionar o olhar para situações que poderiam auxiliar no objetivo dessa pesquisa.

Nesse dia da competição, quando cheguei ao ginásio, as meninas da pré-equipe já haviam realizado a apresentação dos elementos na trave. No intervalo, enquanto descansavam, tentei aproximar-me da pré-equipe, e, quando consegui chegar perto das

¹⁷ Roupas utilizadas pelas ginastas nas competições e nos treinos.

meninas, a treinadora convidou-me para sentar-me junto a elas. Como era uma das primeiras competições que eu acompanhava, perguntei para a treinadora como as meninas estavam se saindo. Essa relatou que a Camila não estava bem, pois ficou muito nervosa e caiu três vezes da trave, terminando a série chorando.

Mesmo acompanhando de longe as apresentações, foi fácil perceber o nervosismo de muitos atletas. No momento das apresentações no solo, antes das meninas do GNU, outra equipe de uma escola se apresentou. As apresentações de solo são realizadas individualmente, em que cada atleta deve mostrar uma sequência de movimentos acrobáticos para os jurados ao som de uma música. Algumas meninas desse outro clube aparentavam muito nervosismo, pois tremiam bastante a ponto de se desequilibrarem em alguns movimentos e caírem em diversos saltos. Uma dessas meninas, ao finalizar a sua apresentação com uma queda, saiu do solo e abraçou uma de suas colegas, chorando muito. Essa menina foi consolada pelo restante da sua equipe. Situações como essas eram recorrentes nas competições; muitos atletas finalizavam as suas apresentações chorando e eram consolados pelos treinadores e/ou pelos colegas.

Na sequência, entraram no solo as meninas do GNU. Nesse momento, ficou evidente a diferença técnica das meninas da pré-equipe em relação às atletas que haviam se apresentado anteriormente. Mesmo estando há pouco tempo acompanhando os treinos, mas a partir das orientações que eu já havia recebido das treinadoras, consegui perceber que a pré-equipe tinha superioridade técnica no tocante à maioria dos movimentos. Porém, comparando a participação da Camila com o seu desempenho nos treinos, vi que ela estava bastante nervosa na competição, realizando alguns movimentos de forma tímida.

Não consegui acompanhar até o fim a competição, mas, no treino seguinte, a treinadora deu-me o seu parecer sobre o desempenho das meninas, o qual descrevo a seguir:

A treinadora veio até mim para cumprimentar-me e perguntar se eu havia acompanhado a competição até o fim, e então eu disse que não e perguntei como havia terminado. A treinadora relatou que Giovana ganhou o primeiro lugar do quadro geral, que estava se sentindo *a melhor ginasta de todas*, e que antes de terminar a competição sabia que iria ganhar. Camila não ganhou nada, ficou mal colocada porque estava desestruturada emocionalmente e perdeu muitos pontos. Elisa ficou em terceiro lugar e, para a treinadora, ela competiu *super bem, concentrada* (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

Mesmo Gionava tendo conquistado o primeiro lugar, para a treinadora, a ginasta não estava agindo de uma maneira adequada, pois a atleta parecia não querer se esforçar no treino seguinte. Além disso, a confiança demasiada da atleta durante a competição também não foi

aprovada pela treinadora, pois, na sua avaliação, a ginasta precisava melhorar muitos aspectos técnicos e físicos. Camila, mesmo tendo um pouco mais de experiência que a Elisa, ficou muito nervosa com as suas quedas na primeira prova da competição e, com isso, não conseguiu seguir bem nas demais atividades. Quando eu perguntei para a Camila sobre como ela se sentia competindo, a sua resposta foi: “Eu gosto quando o último aparelho é a trave! Na última competição o primeiro aparelho foi a trave e eu fui mal porque eu caí da trave, daí eu fiquei triste e fui mal em todos os outros aparelhos. Eu gosto quando é o último!”.

Já Elisa, com menos tempo de ginástica, ‘dentro das suas possibilidades’, apresentou aquilo que a treinadora esperava: “concentração” e a realização de todas as provas da melhor forma que conseguia. Para compreender o modo como as meninas eram exigidas nas competições, segue um excerto de diário de campo que considero elucidativo:

Hoje, no treino, as meninas tiveram, após a aula de Balé, uma conversa sobre a competição que aconteceu no final de semana passado, da qual não pude participar. A treinadora queria ouvir de cada menina o que haviam observado da competição em que as colegas Raquel, Antônia e Ariel participaram. Porém, antes de ouvir as atletas, a treinadora deu o seu parecer. Segundo ela, Antônia foi muito bem, a melhor competição que já viu da menina. A atleta ficou em segundo lugar, mas deu o seu melhor, fez o que ela treinava de melhor e *é assim que deve ser*. Raquel foi muito bem, mas apresentou alguns erros *bobos* que devem ser ajustados: ela deve treinar mais a paralela, onde está a sua maior dificuldade. A menina ficou em terceiro, mas poderia ter ganhado a competição se não tivesse errado a paralela. Raquel é da categoria pré-infantil, mas competiu na categoria infantil, com meninas mais velhas do que ela, por isso ela está muito bem apesar de ter ficado em terceiro lugar. Ariel ganhou a competição, mas, segundo a treinadora, poderia ter se saído muito melhor, todos os movimentos da menina poderiam ser melhores. No julgamento da treinadora, foi uma das piores competições dela. Após essa fala da treinadora, as competidoras falaram sobre o que tinham observado dos seus desempenhos. O relato da Ariel, particularmente, chamou a minha atenção, pois a menina disse que poderia ter se saído melhor se não tivesse ficado tão nervosa (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2014).

O que leva uma atleta, que ficou em primeiro lugar em uma competição, a considerar que poderia ter se “saído melhor”? O que poderia ser melhor do que ficar em primeiro lugar? Quando presenciei essa conversa no treino, surpreendi-me com o parecer da treinadora, pois conquistar o primeiro lugar parecia-me um motivo plausível para considerar como bom o desempenho da Ariel. Porém, ao analisar as considerações da treinadora sobre o desempenho da Antônia e da Raquel, pude entender *outros* aspectos que são valorizados no desempenho das atletas nas competições.

O primeiro deles é o fato de a Raquel ter participado de uma categoria acima da categoria da sua idade. Esse tipo de transição é possível quando a menina está no último ano da sua categoria. No caso da Raquel, a atleta enquadrava-se na categoria pré-infantil, de 9 a 10 anos, mas, como tinha 10 anos, último ano da sua categoria, “foi puxada” pela treinadora para a categoria infantil, composta por atletas com idades entre 10 e 12 anos¹⁸. Essa situação só foi possível porque a menina apresentava um desempenho compatível com a categoria infantil.

O segundo aspecto é o fato de a Antônia ter dado “o seu melhor” – e, segundo a treinadora, “é assim que deve ser”. Antônia é uma atleta que não possui todas as características desejáveis em uma ginasta, conforme o relato da treinadora:

O porte dela, a altura dela é compatível, totalmente compatível, mas ela tem problemas de flexibilidade extrema, é aquela *flex* [flexibilidade] que tem que sofrer para abrir, muito difícil. Tem problema na questão de força, ela não é tão forte quanto as outras, tem a questão de joelho, questão de ombro. Então é uma ginasta muito complicada que talvez o grande objetivo não sejam os campeonatos brasileiros, mas sim os torneios (TREINADORA, 27/03/2015).

Por tais motivos, Antônia não é considerada uma atleta com potencial para participar de competições importantes. Assim, o reconhecimento que a menina teve na competição está relacionado a uma superação individual. A menina mostrou os seus melhores movimentos na competição, conseguindo fazer tudo aquilo que vinha demonstrando durante os treinos. Antônia está longe de ser a melhor atleta da pré-equipe, mas conseguiu destacar-se naquele momento pela superação do seu próprio desempenho.

Nessa perspectiva, ao passo que Antônia foi elogiada por “ter dado o seu melhor”, Ariel foi criticada pelo mesmo aspecto. No julgamento da treinadora, e no próprio depoimento da atleta, o seu desempenho poderia ter sido melhor. O importante, nesse caso, não foi ganhar a competição, mas, sim, executar a sua melhor série em relação ao que vinha desenvolvendo nos treinamentos.

Sobre esse aspecto, Pilotto (2010, p. 123), ao buscar entender como os corpos de ginastas são educados, afirma que a competição “é uma prova constante para si e para os outros na busca de ser o(a) melhor, ser o(a) número um, ser dez em tudo”. Para a autora, a ideia de superar-se, também presente entre as ginastas que pesquisou, estava relacionada com a busca por resultados, estar na frente e destacar-se. E, por conta dessa busca por resultados, havia muita dedicação e empenho. Porém, a partir do que presenciei nas situações narradas

¹⁸ Informação fornecida na entrevista semiestruturada com uma das treinadoras.

acima, questiono o empenho e a dedicação apenas com o objetivo de obter destaque e ganhar o primeiro lugar. ‘Competir bem’ não significava somente ser o ‘número um’, mas, também, conseguir superar-se – tema que será abordado com maior profundidade no próximo capítulo.

Parece-me que esse é um elemento importante para entender os motivos que levaram Elisa a ser denominada, por uma das treinadoras, de “atleta de competição”. Surpreendi-me no dia em que uma das treinadoras veio comunicar que Elisa havia sido convidada para trocar de turma, passando da turma das ‘novatas’ para a turma das ‘veteranas’. Sabendo que Elisa era alvo de muitas correções, questionei a treinadora: “O que te levou a tomar essa decisão?”. A treinadora afirmou que, na última competição, a menina tinha se saído muito bem e por isso resolveram trocá-la de turma. Na entrevista com outra treinadora, ao perguntar sobre o desempenho da Elisa, afirmou: “Ela consegue competir super bem no objetivo principal dela. Mandou ver! Todas as competições que ela entrou, ela entrou super bem!”.

Alguns meses depois, acompanhei o preparo das meninas para o Campeonato Brasileiro de Ginástica Artística que aconteceria em Guarulhos. Elisa iria participar, pois, segundo a coordenadora da modalidade, “por sua característica competitiva”, poderia auxiliar na pontuação da equipe¹⁹. Porém, eu presenciei momentos durante os treinos em que as treinadoras demonstravam não ter certeza se a Elisa estava pronta para competir. Por esse motivo, a menina era bastante exigida nos treinos.

No dia do campeonato, percebi muitas meninas da pré-equipe nervosas, como era o caso da Maria, que caiu logo no início da sua série na trave, sendo esse um erro pouco cometido nos treinos, considerado “bobo”. Segue um trecho da entrevista em que a Maria fala sobre essa competição.

Pesquisadora: O que tu achaste da competição em São Paulo?

Maria: Foi difícil.

Pesquisadora: Como é que tu te sentiste?

Maria: Fiquei nervosa.

Pesquisadora: Por quê?

Maria: Porque eu nunca tinha ido viajar para competir.

Pesquisadora: Foi a tua primeira viagem?

Maria: Para competir, sim.

Pesquisadora: O que tu achaste do ginásio?

Maria: Tinha um monte de meninas lá.

Pesquisadora: E tu ficaste intimidada com as meninas que estavam lá? O que te deixou nervosa?

Maria: Tinha um monte de gente.

Pesquisadora: No momento da competição tu ficaste nervosa?

¹⁹ Nas competições oficiais promovidas pela CBG, são realizadas premiações por equipe. Nessas premiações, deverão concorrer equipes compostas por no máximo 6 ginastas e no mínimo 4. Para a avaliação das equipes, somam-se as 4 melhores notas em cada aparelho.

Maria: Bastante!

Pesquisadora: Onde tu ficaste mais nervosa?

Maria: Na trave.

Pesquisadora: Por que tu ficaste nervosa na trave? Por que foi o primeiro?

Maria: E eu caí (MARIA, 03/12/2014).

Segundo o relato da menina, além de estar competindo em outra cidade, a quantidade de pessoas no ginásio no dia da competição deixou-a apreensiva. No entanto, o desempenho da Elisa no mesmo aparelho, a trave, chamou-me a atenção. Mesmo entendendo pouco de Ginástica, consegui perceber que a menina executou a sua série da trave sem nenhuma queda e, ao sair do aparelho, executando um mortal, chegou ao solo com apenas um passo de desequilíbrio, o que é considerado bom para uma ginasta que está iniciando. Nesse aparelho, Elisa conseguiu contribuir para a equipe na soma das melhores notas, ficando à frente de Maria, sua colega ‘veterana’.

Competiram cerca de 30 meninas de diferentes estados e, na competição individual, Elisa ficou entre as últimas colocadas. Mesmo assim, a atleta conquistou uma posição acima da de Míriam, sua colega de equipe com mais experiência do que ela na Ginástica. Ainda assim, Elisa não ficou satisfeita com o seu desempenho, e, após a competição, chorou por ter se considerado “muito ruim”. Tentei consolar a menina de muitas formas e nada do que eu dizia parecia ter algum significado, até o momento em que as suas colegas da pré-equipe aproximaram-se dela e utilizaram os seguintes argumentos: “Para um primeiro Brasileiro, tu foi muito bem! Eu fiquei muito nervosa no meu primeiro Brasileiro e chorei também”; “Elisa, tu não foi mal! Tu conseguiu ficar uma posição acima da Míriam que tem mais tempo de Ginástica do que tu”. Foram esses os incentivos que fizeram a menina parar de chorar.

O Campeonato Brasileiro é uma das competições mais significativas para as meninas e estreiar nesse campeonato é um momento importante para as ginastas. Dessa forma, ficar mal colocada na estreia do “Brasileiro” era considerado “normal” diante da alta competitividade, porém o importante era “fazer o seu melhor”. Além disso, mesmo tendo ficado entre as últimas colocadas, o fato de Elisa ter conquistado uma posição acima da sua colega mais experiente fez com que ela tivesse o reconhecimento das outras atletas.

Portanto, apesar da Elisa apresentar alguns aspectos que dificultam o seu desempenho nos treinos, como a dificuldade de decorar a sua sequência de movimentos e manter a “postura de ginasta”, ela conseguia manter a calma e concentrar-se durante as competições, evitando os erros “bobos”. Além disso, conseguia realizar a sua melhor série diante dos jurados e do público, mesmo que não representasse a melhor série da competição.

Pude observar, ainda, que existe outra característica que faz com que a Elisa se mantenha na GA: a “coragem”. Em um dos treinos, perguntei para Elisa se ela sentia medo de fazer algum movimento, e a menina respondeu que não tinha medo algum e que faria qualquer movimento que a treinadora mandasse. A treinadora, ao ouvir a resposta da menina, afirmou que gostava de meninas “corajosas”, mas, preocupada com a segurança da atleta, alertou que Elisa deveria ter cuidado e fazer apenas aquilo que a treinadora autorizasse. Segundo o relato da treinadora na entrevista, a menina Elisa “não tem medo” e tem “vontade de aprender”, sendo essas algumas ‘virtudes’ que também se espera que uma ginasta possua.

Ao perguntar para Antônia quais atribuições deveria ter uma ‘ginasta muito boa’, sua resposta foi: “Não sei, eu acho que ela [uma ginasta muito boa] é muito corajosa, ela faz um monte de coisas”. Para Raquel, uma boa ginasta deve ser “alegre e corajosa”; já Camila diz que uma boa ginasta deve “competir bem, não ter medo de fazer as coisas, mostrar que quer fazer, não faltar muito no treino e estar sempre disposta a fazer as coisas novas”; para Maria, a boa ginasta “faz várias coisas, não tem medo, tem que ser forte, não pode chorar”. Assim, a “coragem” de alguma forma atravessa o discurso das meninas da pré-equipe, bem como a necessidade de “enfrentar o medo” é algo bastante presente nos treinos. A partir dessa observação, no próximo tópico discorro sobre a “coragem” e como o entendimento dessa ‘categoria’ ajudou-me a entender o processo de formação das atletas.

4.3 “SER CORAJOSA”: O ENFRENTAMENTO DA DOR E DO MEDO

Chamou-me atenção a turma das meninas mais jovens, com idades entre 5 e 7 anos, pois havia duas meninas que estavam fazendo Ginástica pela primeira vez. Quando chegou o momento de as meninas subirem na corda, a treinadora alertou-as do desafio: *Quem tem medo não pode ser ginasta*. As novatas subiram na corda até o teto e não demonstraram medo de altura. Ao ver que as meninas iriam subir até o fim da corda, a treinadora chamou os demais treinadores do ginásio para vê-las. Aproximei-me também, formando um grupinho de adultos perto da corda. A admiração das treinadoras era a força e a desenvoltura com que as meninas escalavam a corda. A treinadora falava admirada: *Foi a primeira vez que elas viram uma corda na vida!* (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2014).

A corda, em função da altura que os atletas ficam quando conseguem escalá-la até o topo, causa medo em algumas crianças, mas esse não parecera ser o caso das meninas que protagonizaram a cena narrada acima. Momentos como esse, nos quais as crianças não demonstram medo ao realizarem algum movimento ou exercício, são valorizados na pré-equipe. No entanto, com as observações, percebi que, na maioria das vezes, ter coragem

significava o enfrentamento de algum ‘medo’, e não necessariamente a ausência desse sentimento.

Segundo uma das treinadoras, uma atleta da pré-equipe, quando mais nova, caiu ao tentar escalar a corda, porém a treinadora conseguiu segurá-la. Após o acidente, a menina ficou com muito medo e demorou bastante tempo para conseguir escalar novamente. Presenciei muitas situações como essa, em que as crianças deveriam enfrentar os medos causados por traumas desenvolvidos nos treinos ou porque o movimento que deveria ser executado era de alta complexidade e qualquer erro de execução poderia causar queda ou lesão.

Para que o leitor tenha uma ideia do que estou relatando, apresento a seguir algumas imagens (retiradas da *internet*) de movimentos rotineiros realizados nos aparelhos da GA, mas que causam ansiedade para um observador não familiarizado com a Ginástica, em especial quando os executores desses movimentos são crianças de 8 a 12 anos de idade.

Ilustração 2 – Movimento realizado na paralela assimétrica #1



Fonte: Ricardo Bufolin/CBG. Disponível em: <http://cdn.wp.clicrbs.com.br/brasilolimpico/files/2015/05/11150776_924184560965928_1800825143120828392_n.jpg>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Ilustração 3 – Movimento realizado na paralela assimétrica #2

Fonte: Skubik/Wikipedia. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/7/71/Skubik_on_Uneven_Bars_2006.JPG>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Ilustração 4 – Movimento realizado na trave

Fonte: Luiz Pires/VIPCOMM. Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/pan-guadalajara-2011/noticias/brasileiras-ficam-sem-medalha-na-competicao-individual-da-ginastica-artistica.html>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Ilustração 5 – Movimento realizado na mesa de saltos

Fonte: Ezra Shaw/Getty Images. Disponível em: <<http://i0.statig.com.br/bancodeimagens/an/pc/s4/anpcs4lo2e798wedwb7rsumug.jpg>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Quando acompanhei as meninas da pré-equipe na competição em Guarulhos, duas atletas do GNU que pertencem à categoria juvenil (12 a 15 anos) também estavam competindo. Como a categoria juvenil exige das atletas movimentos mais complexos, eu fiquei impressionada com os elementos que aquelas jovens executaram durante a competição. No último dia em Guarulhos, após a competição, fomos jantar no *shopping* e tive a oportunidade de conversar um pouco com essas atletas. Por causa dos saltos arriscados, a principal curiosidade que eu tinha era se as meninas não tinham medo de cair. Expus a minha curiosidade e perguntei para as meninas se sentiam medo de se machucarem enquanto competiam. Uma das atletas respondeu enfática: “sim, tenho muito medo!”. Segundo a menina, era por causa do medo que elas ficavam tão nervosas nas competições. A atleta relatou o que sentia no momento da competição: “mesmo sabendo que consigo fazer, por exemplo, um mortal na trave, tenho medo de que algo dê errado”. A mesma atleta afirmou que era por esse motivo que ela queria ser treinadora de Ginástica, pois assim não precisaria se arriscar.

Logo que iniciei as observações, entendi que o “risco” fazia parte dos treinos das ginastas. Na entrevista que realizei com todas as ginastas da pré-equipe, em uma conversa em grupo, perguntei se sentiam medo nos treinos, e uma delas foi quem falou por todas: “sim, todo mundo!”. Outra atleta reforçou: “quem faz Ginástica tem que saber que pode fazer alguns machucados mais graves”. Diante dessas respostas, perguntei o que as meninas faziam

quando sentiam medo. Algumas atletas relataram que, se não se sentiam seguras para executar algum elemento, fingiam executar o movimento que a treinadora havia solicitado. Como o ginásio onde os treinos acontecem é repleto de atletas todos os dias, as treinadoras não conseguiam olhar o tempo todo o que todas estavam fazendo. Por diferentes motivos, era comum as meninas “matarem” alguns exercícios, aspecto que abordarei mais adiante.

Porém, em vários momentos elas não conseguiam ‘escapar’ dos elementos que lhes causavam medo. Segue um fragmento do diário de campo no qual narro um momento como esse:

Após a paralela, as meninas foram treinar na trave. Nesse aparelho, chamou-me atenção a Antônia que caiu durante o *flic-flac* (movimento acrobático), e, após todas as suas colegas terminarem suas séries no aparelho, ficou com a treinadora na trave. A treinadora exigiu que a menina repetisse o movimento até acertar – dessa forma, ficou quase o treino inteiro na trave. Antônia chorou o tempo todo em que esteve nesse aparelho. A menina, ao cair três vezes, disse que estava com muita dor na mão. Em uma das suas quedas, torceu o pé. Quanto mais a menina chorava e dizia que estava com dor, mais a treinadora exigia dela. Até que chegou um momento em que a treinadora falou para a atleta: *Tu só começaste a sentir dor depois que eu disse que era para repetir!* A treinadora julgou que a menina estava com medo e que, por isso, não queria mais fazer aquele movimento (DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2014).

Conforme os relatos das ginastas nas entrevistas, a trave é um dos aparelhos que mais causa medo nas meninas. Isso porque as ginastas devem executar movimentos acrobáticos em uma superfície estreita (10 cm) que fica a 1,25 metro de altura do chão. Em um dia de treino, essa mesma menina executou uma saída de mortal em cima da trave e caiu com a perna batendo no aparelho. Eu estava muito perto dela quando aconteceu o acidente e fiquei assustada com a batida, tapando os meus olhos quando a menina caiu. Em vários momentos, tive essa reação, até que um dia, quando a Elisa realizou um salto sem sucesso, coloquei as mãos nos olhos rapidamente, e em seguida a treinadora chamou a minha atenção: “Te acalma! Eu estava perto, ela não ia cair!”. Depois desse dia, procurei controlar mais os meus impulsos e tentei olhar para aquelas situações de quedas como maior naturalidade, pois percebi que a minha reação causava estranhamento e reprovação por parte das treinadoras.

Voltando ao relato da queda da Antônia, naquele dia surpreendi-me com a reação da treinadora. Ao invés de confortá-la, a treinadora repreendeu-a por ter executado o movimento sozinha e disse para continuar treinando aquele mesmo movimento, porém no solo. A menina secou as lágrimas e continuou treinando. Segundo o depoimento da Antônia na entrevista: “Por mais que tu tenha medo, tu não pode ficar nervosa porque tu não vai fazer nada. Tudo dá

medo, mas tu tem que vencer os teus medos. Eu acho que isso é uma coisa que me atrapalha muito porque eu sou muito cagona, tem muita coisa que eu não faço” (ANTÔNIA, 19/11/2015).

De acordo com a coordenadora e uma das treinadoras, por ser a atleta mais velha da pré-equipe, Antônia, com 12 anos, era ainda mais exigida, pois precisava avançar bastante para conseguir acompanhar as ginastas da sua idade nas competições.

Ouvi muitos relatos das treinadoras de ginastas que desistiram de ser atletas porque sentiam medo. Em uma conversa informal que estabeleci com a coordenadora de um dos clubes de Porto Alegre, essa afirmou que a GA é um esporte muito “difícil” e “precoce”. Segundo a coordenadora, o primeiro ponto de corte desse esporte é a resistência à dor. Se no primeiro tombo e trauma a criança não voltar mais, nas palavras da coordenadora: “já era”. Isso porque as ginastas lidam com as quedas e com a dor todos os dias.

Sobre esse aspecto, não são raras as situações em que ocorrem acidentes, sendo alguns ‘graves’. Um exemplo disso foi quando uma menina de 7 anos da turma da manhã sofreu uma fratura exposta no braço ao cair da trave. Naquele dia, cheguei ao treino à tarde e senti que havia algo diferente: uma das treinadoras estava ausente e algumas treinadoras conversavam baixinho em um canto do ginásio. Aproximei-me e inteirei-me do assunto. As treinadoras comentavam sobre o ocorrido pela manhã e mostraram-me a radiografia da fratura, algo impressionante. A treinadora ausente havia levado a menina para o hospital, mas em seguida retornou ao treino e relatou como havia sido a queda e como ela, treinadora, havia ficado nervosa com o acidente.

Algum tempo depois, aproximadamente um mês, a menina que havia fraturado o braço estava presente em um dos treinos preparatórios para um campeonato. A menina não podia treinar, mas estava lá por vontade própria, apenas assistindo e acompanhando as colegas, não demonstrando medo ou receio de fazer algum movimento. Após poucos meses, a menina passou a treinar normalmente, e, segundo as treinadoras, teve uma recuperação muito rápida e surpreendente, pois a menina não ficou com trauma da queda. Nesse caso, fazendo uma relação com a conversa que tive com a coordenadora de GA de um dos clubes de Porto Alegre, essa menina havia passado pelo “ponto de corte”.

Diante dessas observações, entendi que cair, se machucar e continuar treinado com dor era algo recorrente e necessário para quem quisesse ser ginasta. Além disso, percebi que existia uma relação entre o medo e a dor. No entanto, a dor também estava presente na execução repetitiva dos exercícios rotineiros dos treinos, sem ser, portanto, provocada apenas pelas quedas. As meninas eram solicitadas a irem “até o seu limite”. Naquele local, parecia

fazer muito sentido a expressão em inglês *'no pain, no gain'*, que é comumente pronunciada nos meios de treinamento físico.

As meninas aprendem a conviver com a dor, pois essa sensação acompanha as ginastas durante todo o seu percurso como atletas. Fraturas e lesões articulares de joelhos, de tornozelos e de punhos são as mais comuns. Sobre esse aspecto, Antônia relatou na entrevista: “Eu nunca pensei em sair por causa da dor, porque eu já quebrei braço, eu já quebrei o dedo do pé, enfaixei o punho e agora estou precisando fazer fisioterapia no ombro. Isso tudo me atrapalha no treino, mas não me impede de continuar treinando e fazendo o que eu gosto”.

Ariel, uma das atletas da pré-equipe, em uma competição, fraturou o tornozelo, mas foi sentir dor apenas depois de alguns dias, no treino. Em função dessa fratura, segundo o médico, a menina deveria parar de treinar por algum tempo. Porém, essa é uma alternativa impensável para ela e para as treinadoras. A atleta continuava treinando, apesar de ter algumas restrições, como não realizar exercícios que exigiam impacto da articulação do tornozelo. Segundo Ariel, se ela parasse de treinar, iria perder todo o condicionamento que adquiriu até aquele momento. Ao perguntar para a menina como ela havia se sentido quando o médico deu a notícia de que ela não poderia competir, sua resposta foi: “Eu fiquei meio triste, mas depois eu pensei que é melhor eu não competir agora. Depois, quando tiver uma competição mais importante, eu posso competir. Tem um monte de gente que está com dor, se machuca e continua treinando porque quer competir”. No entanto, após a entrevista, Ariel competiu, mesmo com a fratura no tornozelo, porém não executou as séries em todos os aparelhos, evitando o impacto nos tornozelos. Portanto, suportar a dor é necessário para manter o ritmo dos treinos e conseguir participar de competições.

Em um estudo etnográfico desenvolvido com atletas, bailarinas e lutadores, Gonçalves, Turelli e Vaz (2012) observaram a superação da dor como um aspecto central no treinamento dos sujeitos da pesquisa. Para os sujeitos investigados, a dor era reconhecida como uma sensação necessária para superar os limites e conquistar um maior rendimento. Nessa perspectiva, a dor era ignorada, suportada, e, em alguns casos, fonte de prazer. As lesões e as cicatrizes provenientes do treinamento eram consideradas símbolos de superação e avanço. Assim como as ginastas, também entre esses sujeitos era comum manterem os treinos mesmo com lesões e machucados: “segundo os próprios informantes, [...] se interromperem o treinamento, toda a condição física adquirida será fácil e rapidamente perdida” (GONÇALVES; TURELLI; VAZ, 2012, p. 151). Nesse estudo, os autores entendem que os atletas, lutadores e bailarinas precisavam mostrar coragem ao demonstrarem indiferença à dor.

Os autores, ao referirem-se à relação entre técnico/atleta, sensei/carateca, professora/bailarina, afirmam: “o discurso dos experientes impregna os ouvintes, incorporando nos mesmos todas as regras e valores das práticas corporais que executam” (GONÇALVES; TURELLI; VAZ, 2012, p. 153). Segundo os autores, é desse modo que os sujeitos dessa pesquisa incorporavam a dor – como algo necessário e bom, e, às vezes, como algo inclusive louvável.

Na mesma direção, também em uma investigação etnográfica realizada em duas academias de ginástica e musculação, Hansen e Vaz (2006) identificam, entre os frequentadores (alunos e professores) das academias, a ‘normalização’ da dor, um dos aspectos que, para os autores, aproxima as práticas da academia às do esporte de alto rendimento. Nos ambientes estudados, a dor estava relacionada ao “sacrifício” necessário para o alcance dos objetivos dos praticantes. Em alguns casos, a dor era considerada “prazerosa”, identificada na maioria das vezes como aspecto de um treino “bem sucedido” (HANSEN; VAZ, 2006, p. 142-143).

Diferentemente do que os autores dos dois estudos encontraram entre bailarinas, atletas, lutadores e frequentadores das academias, as meninas na pré-equipe, mesmo adotando o discurso das treinadoras de que a dor deveria ser superada, não pareciam ver a dor como algo ‘louvável’ e nem se mostravam indiferentes a ela. Presenciei casos de meninas que deixaram de ir ao treino por causa das dores musculares, e, ainda, de uma menina que afirmou que já pensou em sair da Ginástica por causa da dor. Segundo uma das ginastas: “Atrapalha bastante a dor, tipo, quando a gente faz ‘caninho’²⁰ e fica morrendo de dor, as treinadoras parecem que não compreendem” (CAMILA, 21/03/2015).

Portanto, mesmo que se possa afirmar que a dor é ‘naturalizada’ entre as atletas da pré-equipe, isso não quer dizer que ela seja considerada ‘boa’ pelas ginastas. As meninas aprendem a suportar a dor e encontram formas de conviver com essa sensação no treino, como não irem ao treino quando estão com muita dor, ou, conforme os relatos das meninas na entrevista em grupo, “matando” alguns exercícios.

Em **A Sociologia do Corpo**, Le Breton (2007), antropólogo e sociólogo francês, dedica-se à compreensão da corporeidade como um fenômeno cultural e social. Na perspectiva do autor, o corpo “é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p. 7). Assim, para Le Breton, a cultura é percebida pelo ser humano através do corpo, e é através desse que se materializam aspectos simbólicos

²⁰ Um movimento acrobático realizado nas barras paralelas assimétricas.

que organizam uma sociedade. Nessa obra, o autor aborda diversos aspectos que são construídos socialmente e que perpassam o corpo. Dentre eles está a dor.

Sobre a dor, o autor afirma que a forma como essa sensação é ‘sentida’ e ‘expressada’ pelos sujeitos está interligada com a cultura à qual os corpos pertencem. Nas suas palavras:

A atitude do ator diante da dor e inclusive o limite da dor ao qual reage estão ligados ao tecido social e cultural no qual ele está inserido, com a visão do mundo, as crenças religiosas que lhe são próprias, isto é, a maneira como se situa diante da comunidade de pertencimento [...] Entre o excitante e a percepção da dor, há a extensão do indivíduo enquanto singularidade e ator de uma dada sociedade. As normas implícitas, escapando ao julgamento do indivíduo, determinam sua relação com o estímulo doloroso. Essa relação não responde a nenhuma essência pura, ela traduz uma relação infinitamente mais complexa entre as modificações do equilíbrio interno do corpo e os ressentidos por um ator que “aprendeu” a reconhecer essa sensação e a relacioná-la a um sistema de sentido e valor. Como a fome e a sede, a dor é um dado biológico, mas da mesma forma que não encontram em seus pratos sensações idênticas experimentam a comida de modo diferente, dando-lhe significação própria, os homens não sofrem da mesma maneira e nem a partir da mesma intensidade da agressão. Eles atribuem valor e significados diferentes à dor conforme sua história e pertencimento social (LE BRETON, 2007, p. 53, destaque do autor).

Refletir sobre a dor a partir da perspectiva desse autor é pensar nas ginastas da pré-equipe como atores que atuam e se situam em uma determinada sociedade ou grupo – atletas de alto rendimento de Ginástica Artística. As normas implícitas e explícitas desse esporte exigem que os atletas sejam resistentes à dor e mantenham o controle do modo como irão expressar essa sensação (secando as lágrimas e voltando ao treino), ou suportando a dor para continuarem treinando. É importante destacar que, na mesma direção do autor, não estou negando a dor na sua forma biológica, mas, a partir dos dados construídos no campo de pesquisa, entendo que a intensidade, o significado e a maneira como a dor é exteriorizada vão depender dos aspectos culturais que constituem e organizam um grupo.

Mais do que afirmar que sentir dor é algo ‘negativo’ ou ‘positivo’, é central nesse estudo apontar que sentir dor ‘fazia sentido’ para as ginastas, mas isso não quer dizer que essa sensação era motivo de orgulho. Muitas vezes, a dor era exteriorizada pelas atletas da pré-equipe através do choro. Assim, em virtude da presença constante do choro nos treinos, dedico o próximo tópico ao entendimento dessa manifestação entre as jovens atletas.

4.4 A NATURALIZAÇÃO DO CHORO E O SURGIMENTO DE UMA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Diante da necessidade de enfrentar o medo e a dor, o choro entre as ginastas era rotineiro. Raquel, uma ginasta de destaque na pré-equipe, afirma: “eu choro quando eu tenho muito medo de fazer alguns elementos”. Já Antônia diz chorar por diferentes motivos: “eu choro por tudo [risos]. Para forçar, qualquer coisa. Eu sinto muita dor porque eu sou muito dura²¹. Estou com um machucado agora e eu estou com muita dor. Eu choro também quando me xingam por qualquer coisinha”.

A seguir, apresento um excerto de diário de campo em que descrevo um momento em que todas as ginastas estavam chorando.

O treino parecia tranquilo, até o momento do alongamento. A treinadora colocou estepes em cada perna das meninas, as quais deveriam abrir espacate sem apoiar as mãos no chão, apenas apoiando-se na colega ao lado. Parecia uma tarefa difícil para as meninas: elas se desequilibravam, e não conseguiam sustentar as mãos no ar. Quando uma delas caía, a treinadora solicitava que retornassem todas à posição inicial e recomeçava a contagem. Conforme as tentativas sem sucesso aumentavam, as meninas começavam a chorar, até o momento em que todas estavam chorando. Depois de algum tempo, elas conseguiram concluir o exercício (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2014).

Embora para mim parecesse óbvio que, quando uma criança chora, é porque algo não está bem e ela necessita de atenção, nos treinos da pré-equipe observada, chorar era habitual e ninguém recebia maior atenção por estar chorando; pelo contrário, pois o fato de não haver choro em determinadas situações causava estranhamento nas meninas. Sobre esse aspecto, ouvi das meninas, em um treino no qual a Antônia estava sendo alongada por uma das treinadoras, a seguinte frase: “Milagre a Antônia não chorar hoje no alongamento!”. Nesses momentos ‘doloridos’ do alongamento, as meninas costumavam dar as mãos umas às outras com o objetivo de apoiarem emocionalmente a colega que estava sendo alongada.

Outro aspecto que me causou estranhamento foi o fato de as meninas passarem do choro para o riso, e vice-versa, rapidamente. Em um treino, Elisa estava muito animada. Contava-me o quanto gostava da Ginástica, os movimentos que já havia conseguido fazer e mostrava-me os seus saltos. Em seguida, a menina foi para o alongamento com as suas colegas. Elisa, por estar há pouco tempo na Ginástica se comparada às outras nesse aspecto, ainda não possuía a flexibilidade considerada boa para uma ginasta. Por essa razão, o treino

²¹ A menina refere-se à dificuldade em alcançar as amplitudes nos movimentos exigidas pelas treinadoras.

de alongamento para a novata parecia muito dolorido. Nesse dia, a treinadora Livia auxiliou o alongamento da Elisa, segurando os seus braços e corrigindo a postura da atleta enquanto essa fazia espacate. Elisa não conseguia manter a postura e chorava muito. A treinadora, expressando a sua insatisfação com aquela situação, disse que não a ajudaria mais, pois para a treinadora a menina não estava colaborando e esforçando-se suficientemente.

Esse contraste entre os dois momentos chamou a minha atenção, pois, minutos antes de a Elisa chorar, ela sorria e falava-me animada sobre a Ginástica. Para mim, os momentos de estresse pareciam tão intensos que eu não entendia como as meninas conseguiam continuar treinando. Um exemplo disso aconteceu em um dos treinos em que a Antônia teve que repetir sua coreografia do solo enquanto chorava muito, pois havia entrado em conflito com uma das treinadoras. A menina errou movimentos simples que talvez não errasse se não estivesse chorando. No entanto, as treinadoras não flexibilizaram as suas exigências e pediram para ela repetir o movimento várias vezes. Essa foi mais uma situação de bastante tensão, porém, pouco tempo depois desse episódio, a menina passou por mim, sorrindo e conversando alegremente com uma de suas colegas de equipe.

Estava evidente, então, que a forma com que eu significava essas situações era diferente da forma como as meninas as vivenciavam. Não pretendo dizer que elas sentiam os momentos com menor ou maior intensidade, mas que reagiam a essas ocasiões de uma forma diferente daquela que eu estava esperando em tal situação. Mas o que eu esperava? Que ideia de infância eu estava levando para o campo de pesquisa? Esses questionamentos começaram a surgir conforme o meu estranhamento aumentava em relação aos modos como os treinos eram conduzidos.

Quando acompanhei a equipe no Campeonato Brasileiro em Guarulhos, presenciei diversas situações de tensão, de quedas e de fracasso dos(as) atletas durante os treinos que antecederam a competição. Dentre essas situações, uma cena ficou bastante marcada na minha memória. Um menino de aproximadamente 8 anos de idade tentava fazer alguns movimentos nas barras paralelas; eu observava, admirada, os movimentos complexos que ele estava executando. Porém, esse menino não conseguia completar uma série de exercícios. Tentava muitas vezes e caía, até que começou a chorar. O treinador, ao ver o menino chorando, chamou-o e repreendeu-o por estar chorando e desistindo do treino. O treinador pegou a cabeça do menino com uma das mãos e direcionou o olhar do pequeno atleta para os colegas que estavam treinando, dizendo que os seus colegas não estavam chorando – pelo contrário, estavam tentando, e era assim que o menino tinha que agir também.

À noite, jantei com alguns treinadores, dentre eles estava o treinador que mencionei acima. Em um determinado momento, o tema da conversa era a forma como as crianças reagiam nas competições fora das suas cidades. Os treinadores relataram que muitos atletas ficavam doentes ou com o comportamento alterado por estarem competindo em uma cidade estranha. O treinador relatou justamente a cena que presenciei, afirmando como os atletas ficam nervosos e que, às vezes, precisam de um “puxão de orelhas”. Nesse momento, ao ouvir os relatos, manifestei-me dizendo que eu não poderia ser treinadora, pois ficaria sensibilizada com os choros, quedas, machucados *etc.* A manifestação na mesa foi generalizada, e por alguns instantes arrependi-me de ter expressado a minha opinião. Os treinadores falavam todos juntos, agitados com a minha fala. Uma treinadora afirmou que, só porque estamos falando de crianças, pensamos que elas “são criancinhas” e sentimos “pena”. A treinadora, então, afirmou que “elas sabem muito bem o que fazem e o que querem”.

Após essa conversa, percebi o quanto eu estava com algumas noções de infância fortemente naturalizadas, as quais faziam pouco ou nenhum sentido naquele ambiente esportivo. Nos momentos em que as meninas da pré-equipe realizavam suas acrobacias, eu ficava admirada com a habilidade e a força daquelas meninas franzinas. Eu pensava: como ‘corpos tão pequenos’ conseguem fazer aqueles movimentos complexos e arriscados? Percebi que essa admiração advinha de uma ideia de criança frágil e inábil que eu construí a partir dos aprendizados em diferentes esferas da minha vida, assim como a minha sensibilidade diante dos momentos de dor, quedas e pressões, chegando ao ponto de cobrir os olhos diante dessas cenas.

Cohn (2013), ao fazer um levantamento de estudos antropológicos sobre e com crianças, chama a atenção para a importância de os pesquisadores olharem para as diversas noções de infância que estão presentes em seus campos de pesquisa. Dessa forma, segundo a autora, os pesquisadores não devem confundir uma concepção com a outra, ou com a sua própria. A autora sustenta que compreender como cada sociedade entende a infância permite entender as ideias que as próprias crianças têm de si e do seu lugar na sociedade, mesmo que seja resistindo a essa sociedade. Sobre esse aspecto, a autora afirma: “as crianças atuam em resposta, e cientes, ao modo como se pensa sua infância” (COHN, 2013, p. 230).

Cohn chama a atenção para o fato de que, em uma mesma sociedade, podem existir diversas formas de se entender e viver a infância, e que o antropólogo, em muitos momentos, apresenta dificuldades de reconhecer essas outras infâncias. Prossegue a autora:

Algumas situações nos revelam que não são só os nossos pré-conceitos antropológicos [...] que limitam o bom exercício da antropologia: são também nossos pressupostos, como cidadãos que somos, como humanos que somos, e que também arriscamos carregar a campo. Estes preconceitos – agora assim mesmo, preconceitos – já impediram que víssemos as crianças como sujeitos plenos e capazes; já impediram que víssemos as crianças indígenas em suas especificidades, e não como parte de uma suposta universalidade da infância (ou, pior, como os infantes da infância da humanidade que eram os indígenas até poucas dezenas de anos atrás e ainda o são no senso comum); já impediram que *escutássemos* (e não regêssemos) suas vozes; já impediram que víssemos, em geral, as crianças e as infâncias em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar suas infâncias. Agora, nos regozijamos com a nossa recém-adquirida capacidade de trazer à antropologia as vozes e as experiências das crianças, e reconhecer suas ações, relações e capacidades. Mas nem sempre isso é feito sem que barreiras reapareçam (COHN, 2013, p. 239, destaques da autora).

A autora cita alguns trabalhos antropológicos em que os dados causaram debates importantes no campo acadêmico diante de situações vivenciadas na infância que são questionadas na sociedade em que vivemos, como a iniciação sexual de crianças. Dessa forma, Cohn questiona: “estamos realmente prontos para ouvir das crianças o que quer que seja que elas venham nos contar?” (COHN, 2013, p. 240). Mesmo não sendo antropóloga, mas levando em consideração que meu objetivo com essa pesquisa aproxima-se dos objetivos dos estudos antropológicos, acredito que dois aspectos são importantes de serem debatidos a partir do que foi exposto. O primeiro deles é a afirmação de que os pré-conceitos dos antropólogos e suas trajetórias de vida podem “limitar” o desenvolvimento de uma pesquisa. Essa afirmativa faz sentido se o pesquisador não ‘está atento’ aos contrastes entre sua cultura e a cultura do grupo ou sujeitos que está pesquisando. ‘Estar atento’ significa estar com o olhar preparado, com leituras que sustentam a pesquisa, de modo a não julgar a cultura dos sujeitos do estudo. Penso que essa é uma forma de evitar o etnocentrismo. Portanto, não acredito ser possível desfazer-me da minha visão de mundo para entrar em campo, mas, sim, estar mais atenta à ela. Assim, ao estabelecer o contraste entre a minha concepção de infância e a concepção de infância dos sujeitos da pesquisa, entendi mais sobre o universo alvo desse estudo.

O outro aspecto que Cohn menciona é a necessidade de entender a ideia – ou ideias – de infância presentes no campo de pesquisa, a fim de compreender a forma como as crianças se relacionam com essa concepção. Para Cohn (2013, p. 241):

devemos sempre levar em conta que, de um lado, a concepção de infância informa (sempre) as ações voltadas às crianças – e, de outro, que as crianças atuam desde este lugar seja para ocupá-lo, seja para expandi-lo, ou negá-lo...

É a partir dele que agem ou é contra ele que agem. Por isso, a concepção de infância deve ser sempre considerada nas duas pontas das pesquisas em antropologia que fala de e com crianças – aquela que avalia o lugar da criança e trata de seus direitos, das políticas públicas a elas voltadas, de ações educacionais etc. e aquela que atenta para o ponto de vista das crianças. Se nem todos podemos ver ambos os lados ao mesmo tempo, ou todos os lados destas realidades multifacetadas, ao menos devemos ter isso em mente: que as ações voltadas às crianças e o lugar que lhes é destinado são definidos por concepções de infância na mesma medida em que o modo como as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem.

Enfrentar os medos, e por isso ser considerada “corajosa”; resistir à dor; chorar, mas continuar treinando; são aspectos necessários ao processo de formação das jovens atletas e contribuem para a construção de uma concepção de infância presente no campo de pesquisa.

Outro aspecto que reforçava essa concepção era a presença ‘limitada’ dos pais nos treinos e nas competições. Quando as meninas foram para o Campeonato Brasileiro de Ginástica Artística, em Guarulhos, a coordenadora da Ginástica recomendou que os pais não se hospedassem no mesmo hotel em que as meninas ficariam. Uma das treinadoras, para justificar a recomendação da coordenadora, afirmou que as meninas mudam os seus comportamentos quando os pais estão presentes: “ficam mais manhosas”, conforme disse. Além disso, os pais dão comida e desconcentram as atletas. Segundo a treinadora: “estar sozinha é um aprendizado, é saber se virar sozinha, um preparo emocional para uma atleta”.

Nessa viagem, as mães, na maioria das vezes, observavam a atuação das filhas de longe. Nos almoços, acenavam para as suas filhas e sentavam-se em outra mesa. No ginásio, quando queriam falar alguma coisa com as meninas – como experimentar roupas de Ginástica que estavam sendo vendidas no local –, pediam permissão para as treinadoras. Uma das mães falava sobre a sua frustração quando a treinadora informou-lhe que as meninas assistiriam à competição até o último dia, mesmo já tendo realizado as suas apresentações (essa mãe havia planejado um passeio na cidade de São Paulo após a apresentação da pré-equipe).

Embora as treinadoras cuidassem das ginastas, as meninas eram estimuladas a serem responsáveis pelos seus lanches, pelas suas roupas e pela sua higiene pessoal. E, diferentemente do que algumas mães estavam esperando, era evidente que as meninas não haviam viajado para passear, mas, sim, para cumprir um compromisso.

Nas observações que descrevi nesse capítulo, a pergunta que me acompanhou durante todo o trabalho de campo foi: em face das restrições, do enfrentamento da dor e do medo e das responsabilidades, por que essas meninas escolheram a Ginástica Artística e não outro

esporte? Além disso, refleti sobre como as crianças lidam com os seus medos, as suas dores e as suas responsabilidades. Não foram poucas as vezes em que ouvi que algumas meninas da pré-equipe estavam pensando em desistir e que as treinadoras estavam tentando convencê-las a permanecerem, pelo menos até o final do ano. No entanto, no período de observação, vi apenas duas meninas saindo da pré-equipe. Com isso, outro questionamento surge: por que as meninas que pensaram em desistir permaneceram treinando?

Considerando uma ideia de infância presente nos ginásios e nas competições de GA em que circulei, no próximo capítulo olharei para alguns significados e formas com que as crianças que compõem a pré-equipe vivenciavam esse contexto esportivo.

5 A GINÁSTICA ARTÍSTICA: ENTRE OS ‘ENCANTOS’ E OS ‘DESENCANTOS’

A turma das ‘veteranas’ estava muito animada, pois faziam uma *coreo* (expressão utilizada para se referir à coreografia) na trave. Nesse momento, as meninas subiram rapidamente no aparelho e brincaram de criar coreografias, enquanto a treinadora buscava algum material. Enquanto eu olhava para as meninas e pensava em como elas pareciam estar se divertindo, um dos treinadores da equipe de meninos disse: “Elas se divertem!”. Eu ri e disse que era exatamente isso que eu estava pensando. O treinador, pai de uma das meninas da pré-equipe, disse que, para a sua filha, a diversão em casa era fazer paradas de mãos e outros movimentos da Ginástica Artística (DIÁRIO DE CAMPO, 28/05/2014).

Antônia chorou novamente! Ao tentar realizar paradas de mãos nas barras assimétricas, a menina parecia estar sem forças. A treinadora, percebendo aquela situação e talvez interpretando-a como uma falta de empenho, repreendeu a menina de forma dura. Antônia, diante da sua dificuldade e da repreensão da treinadora, terminou a sua série chorando. Ariel perguntou para a colega o que havia acontecido e Antônia respondeu, tentando controlar o choro, que não estava conseguindo fazer a parada de mãos. Antônia voltou alguns minutos depois e não conseguiu novamente realizar com sucesso o movimento. A treinadora mais uma vez brigou com a ginasta, que terminou o exercício, agora sim, sem conseguir conter o choro (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2014).

Momentos contrastantes como esses eram muito frequentes nos treinos: ora as meninas riam e brincavam, ora enfrentavam dificuldades e até choravam. Inicialmente, esses episódios pareciam-me contraditórios. Porém, aos poucos fui entendendo que sentir dor, medo, cansaço e frustração não impedia que as meninas experimentassem também momentos de alegria e de entusiasmo com os treinos. Dessa forma, todos esses sentimentos faziam parte do treino de GA da pré-equipe e pareciam misturar-se, não havendo fronteiras bem definidas entre um momento e o outro. Diante dessa situação, as ginastas vivenciavam os treinos de uma forma ‘não linear’, como mostrarei a seguir.

Antônia era uma das meninas mais velhas da pré-equipe – tinha 12 anos, e iniciou na Ginástica Artística com 9 anos (o que é considerado uma iniciação tardia para esse esporte). Após 8 meses treinando na “escolinha” de GA do clube, a menina foi descoberta por uma das treinadoras e recebeu o convite para fazer o teste e entrar na pré-equipe, conforme apresenta o relato:

Pesquisadora: Como é que foi a tua passagem para a pré-equipe?

Antônia: Foi muito engraçado, na verdade. A minha mãe fazia Ginástica com o Roberto, sabe? Na turma dos adultos. Um dia ela estava fazendo e eu esperando, então entrei [no ginásio] e comecei a fazer arco para trás. A Ângela [coordenadora da GA] me viu, mas não sabia quem eu era, aí eu estava com uma bolha aberta no mesmo dia. Ela me chamou para tirar a

bolha da minha mão e eu nem senti dor, então ela achou que eu era forte e persistente porque eu tentei fazer o arco e caí de cabeça umas mil vezes e nem era o horário do meu treino. Foi depois disso que ela me chamou para fazer um teste (ANTÔNIA, 19/11/2014).

No relato da menina, nota-se que a sua resistência à dor e a sua persistência fizeram com que ela fosse convidada a compor a equipe. Nos treinos, percebia-se que essa ginasta era muito interessada, perguntando constantemente para as treinadoras se o seu movimento havia melhorado e dizendo frases do tipo “meu movimento está horrível, preciso melhorar”, demonstrando exigência consigo mesma. Em um dia, as meninas estavam reunidas antes do treino, sentadas no chão e fazendo alguns exercícios “preventivos”²², e Antônia relatou: “Preciso fazer terapia urgente”, referindo-se à necessidade de contar com um acompanhamento psicológico para ajudá-la a permanecer na Ginástica. Na entrevista, consegui compreender melhor o que levava Antônia a pensar que precisava de terapia. Disse-me ela:

Eu tenho um pouco de mania de perseguição, pois eu achava que a Jussara [treinadora] tinha implicância comigo. Por isso, eu entrei em crise uma época, queria sair porque eu achava que a Jussara não gostava de mim. Então eu falei com a minha mãe e ela falou com a Ângela. Depois dessa conversa, a Jussara explicou que na verdade ela gostava muito de mim e queria que eu evoluísse, por isso ficava pegando no meu pé. Agora eu gosto muito da Jussara como técnica e como pessoa (ANTÔNIA, 19/11/2014).

Antônia dizia ser “sensível”. Nas palavras da menina: “Eu não gosto que me xinguem porque sou muito sensível e começo a chorar. Se eu choro, me xingam e daí eu choro mais ainda. Eu tento fazer tudo direito para não me xingarem, só que não funciona muito bem” (ANTÔNIA, 19/11/2014). Porém, enquanto todas as meninas da pré-equipe relatavam que preferiam treinar com a treinadora Livia, que era considerada uma “mãezona” e “não gritava muito”, Antônia afirmava gostar mais da treinadora Jussara porque era mais exigente e fazia um treino mais “puxado”. Jussara costumava ser uma treinadora bastante rígida, por isso era temida pelas meninas.

Antônia mostrava-se muito autocrítica nos treinos. Em muitos momentos, não era necessário a treinadora apontar as correções para a menina, pois essa iniciativa partia da própria ginasta, como mostro no excerto a seguir:

Antônia ficou brava quando errou um salto na barra, verbalizando sua revolta: “Não acredito que eu errei aquele salto idiota!”. A menina caía e

²² Uma série de exercícios que tinham como função prevenir lesões e dores.

levantava rapidamente para tentar realizar o salto novamente, repetindo o movimento inúmeras vezes (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2014).

Ao mesmo tempo em que Antônia afirmava que gostava de ser “puxada”, ela também dizia que já havia pensado em desistir da Ginástica por causa da rotina e das exigências, o que se evidencia no relato que segue:

Pesquisadora: Tu já pensaste em algum momento sair da Ginástica?

Antônia: Já.

Pesquisadora: Quando?

Antônia: Ontem, por exemplo.

Pesquisadora: Ontem? Conta-me sobre isso.

Antônia: É que ontem o treino estava muito ruim. Eu não estava conseguindo fazer nada e a Jussara estava me xingando e ela falou que se eu continuasse assim eu não ia evoluir, não ia fazer mais nada. Aí eu pensei: “tá, então por que não me tiram da Ginástica se eu não vou mais evoluir?”. Mas isso acontece só quando o meu treino é muito ruim.

Pesquisadora: O que é um treino ruim para ti?

Antônia: Que tu não faz nada direito, que tu... eu estava com o mesmo peso que eu estava nos outros dias e eu estava me sentindo pesada, não saía do chão, não fazia nada, não conseguia fazer série, não fazia nada direito.

Pesquisadora: Por que tu achas que estava assim?

Antônia: Estava cansada.

Pesquisadora: Cansada do que? O que tu fizeste no teu dia que te cansou?

Antônia: Não, eu estava cansada da rotina.

Pesquisadora: Em alguns momentos tu cansas dessa rotina?

Antônia: [afirma com a cabeça].

Pesquisadora: O que tu tinhas vontade de fazer?

Antônia: Sair mais ou poder dormir mais tarde na sexta, mas eu tenho que me preocupar se eu não vou estar cansada no sábado. Ou num feriadão poder viajar para ver meus primos que moram longe, mas eu não posso porque tem treino (ANTÔNIA, 19/11/2014).

Assim como Antônia, Míriam demonstrava sentir vontade de desistir da Ginástica. A frase “Ainda bem que tem gente que não faz Ginástica” foi dita por Míriam enquanto escalava uma corda em um dia rotineiro de treino. A corda fazia parte do treino de força e com frequência era utilizada como punição para quem não participava das atividades da forma esperada. Com isso, não raro as meninas “pagavam” uma quantidade de “cordas”.

Nesse dia, Míriam não estava “pagando cordas”, mas deveria escalar duas vezes para finalizar o momento do treino em que desenvolviam a força. Ao questioná-la sobre a sua afirmação, a menina justificou-se dizendo que acha boa a vida de quem pode ficar em casa e não precisa treinar todos os dias. Ao ser perguntada sobre a razão de fazer Ginástica, já que pensava dessa forma, a menina explicou que não foi ela quem quis fazer Ginástica, mas, sim, sua mãe, que a levou para fazer o teste.

No entanto, apesar de todas as restrições e aspectos dos treinos que a menina parecia não gostar, Míriam, muitas vezes, também demonstrava empenho e concentração, sem necessariamente ser cobrada pelas treinadoras. Na entrevista que realizei com a menina, quando perguntei por que fazia Ginástica e não outro esporte, ela afirmou: “Ginástica é uma coisa que eu adoro”.

Além da rotina cansativa, as exigências dos treinos compunham outro aspecto apontado pela maioria das meninas para fazerem-nas pensar em sair da Ginástica. No entanto, algumas vezes em que as ginastas se sentiram desconfortáveis com a forma como os treinos eram conduzidos, essas situações foram levadas para a coordenação. Nesses casos, eventualmente as treinadoras foram solicitadas a ‘suavizarem’ as suas maneiras de conduzir os treinos²³. Assim como as meninas precisavam se dedicar e treinar para manterem-se na equipe, as treinadoras deveriam manter uma ‘boa relação’ com as ginastas para que essas não desistissem; caso contrário, não haveria o número mínimo de atletas que representassem o clube nas competições. Portanto, sobre esse aspecto e também outros, percebi que a relação entre as atletas e a treinadora estava em constante negociação.

Um exemplo disso foi quando perguntei para Giovana por que ela continuava praticando GA uma vez que havia pensado em desistir por causa de uma das treinadoras:

Pesquisadora: Por que tu continuaste treinando?

Giovana: Porque a minha mãe conversou com os professores e daí os professores pensaram que iam perder uma atleta boa. Então os professores melhoraram. Eu falei para a minha mãe que eu queria continuar na Ginástica porque o treino melhorou bastante e eu continuei na Ginástica até agora (GIOVANA, 02/03/2015).

Boaventura (2011) não identificou o mesmo em sua pesquisa com atletas da Ginástica Rítmica. A autora percebeu uma relação de subordinação entre ginastas e treinadoras, na qual as atletas deveriam se adaptar às maneiras como as treinadoras orientavam os treinos. Segundo a autora: “cada aluna recebe orientações da treinadora que carrega o poder maior dentro do campo” (BOAVENTURA, 2011, p. 74).

No que diz respeito ao campo em que desenvolvi a presente pesquisa, é inquestionável o poder que as treinadoras exerciam dentro do ginásio, porém esse poder não era unilateral. Isso porque existia uma forte relação de ‘interdependência’ entre as atletas e as treinadoras, uma vez que, sem atletas, não existiria a pré-equipe, e então o trabalho das treinadoras não se concretizaria; assim como, sem o esforço e a dedicação exigidos às ginastas pelas treinadoras,

²³ Informação fornecida por algumas ginastas e mães.

não seria possível manter os treinos. Talvez seja por isso que eu não presenciara qualquer situação em que alguma menina fosse retirada da pré-equipe, mesmo tendo percebido que algumas delas não se encaixavam completamente no ‘perfil de ginasta’.

Sobre a ‘interdependência’, Elias (2014, p. 15) afirma que as pessoas:

através das suas disposições e inclinações básicas, são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados.

Para o autor, as relações entre as pessoas são pautadas pelas disputas de poder, que fazem parte das relações cotidianas de todos os indivíduos. Sobre o poder, o autor afirma que “desde que nasce, a criança tem poder sobre os pais, e não só os pais sobre as crianças. Pelo menos a criança tem poder sobre eles, desde que estes lhe atribuam qualquer tipo de valor”. Dessa forma, existem relações de dependência entre os indivíduos que compõem as sociedades, e, a partir do momento em que um indivíduo depende do outro, já é estabelecida entre eles uma relação de poder (ELIAS, 2014, p. 81).

Mariante Neto *et al.* (2011) operaram com esse conceito em um estudo em que é analisada a carreira do boxeador Muhammad Ali. Além do conceito de interdependência fornecido por Norbert Elias (2014), os autores analisaram a carreira do lutador a partir dos conceitos de ‘configuração’, ‘estabelecidos’ e ‘outsider’. Para desenvolver a análise, os autores estabeleceram uma relação entre a carreira de Mozart, estudada por Norbert Elias, e a carreira do boxeador Ali. Os autores concluem que o lutador Muhammad Ali não poderia ser considerado um *outsider*²⁴, pois, embora não se encaixasse no padrão da ‘boa sociedade’, resistiu a três aspectos considerados importantes na sociedade estadunidense: raça, religião e patriotismo. Porém, por ser um lutador que gerava dinheiro e publicidade no meio esportivo, ‘jogou o jogo’ dos estabelecidos.

Na comparação entre as trajetórias de vida de Mozart e de Ali, os autores demonstram que o aspecto que permitiu que Ali conseguisse sucesso e reconhecimento foi o fato de viver em uma sociedade composta por uma teia maior e mais complexa de interdependências. Já Mozart, apesar de possuir uma história de vida semelhante à do lutador, não conseguiu reconhecimento na sua época por ter menos possibilidades de estabelecer relações e, dessa forma, buscar o seu espaço na sociedade.

²⁴ Elias e Scotson (1994 *apud* MARIANTE NETO *et al.*, 2011) denominam *outsider* os não membros da boa sociedade, com características de um não grupo, ou seja, difuso e heterogêneo. Já os estabelecidos são considerados um grupo constituído por laços intensos.

A partir disso, é possível afirmar que as cadeias de interdependências na Ginástica Artística também são complexas, e as relações não estavam livres de tensões. As relações de poder se davam em diversas direções, até mesmo entre as próprias ginastas, de modo que as mais habilidosas e com mais tempo de Ginástica possuíam um reconhecimento maior dentro do grupo. Da mesma forma, as ginastas consideradas mais habilidosas estabeleciam relações de interdependência mais fortes na medida em que as treinadoras precisavam delas para alcançarem bons resultados nas competições.

Sendo um esporte com alto nível de exigência e complexidade – aspectos que são evidentes nos regulamentos nacionais e internacionais –, existe um esforço, por parte das treinadoras e também da coordenação dessa modalidade no clube, em montar e, principalmente, em ‘manter’ uma equipe com um desempenho mínimo para participar de competições. Recrutar ginastas com as características necessárias para desenvolver esse esporte não parece ser uma tarefa fácil, pois são várias as exigências, como relata uma das treinadoras:

A gente faz primeiro um teste com a menina. No que consiste o teste? Em ver a flexibilidade da menina. Se não é aquela flexibilidade bem articular, não tem como, a menina vai sofrer de mais para ganhar, então a gente já nem pega. Vê se tem força. Pegar uma menina muito fraca, que não tem como desenvolver, muito flexível e muito fraca, vai para a Ginástica Rítmica. Tenta encaminhar dessa maneira. Então vê se ela sabe fazer alguns elementos básicos, tipo cachorrinho, que é uma flexibilidade com as pernas afastadas e o tronco tocando no chão, os espacates com o afastamento anteroposterior e o lateral. Ver a ponte, se a menina é muito dura de ombro, se ela tem coragem de se pendurar nos aparelhos, soltar nas espumas, de subir e atravessar a trave, ver se ela consegue ter coordenação motora. Então, a gente dá uma sequência de saltinhos no treque para ver se ela consegue fazer, pular corda ou subir a corda para ver a questão da força, canivete no espaldar, força de sustentar o abdômen. É basicamente isso. E daí, se passa nesse primeiro teste, tem que ver em que grupo ela vai se adequar. Se a menina é iniciante, tem 8 anos, mas está iniciando, eu não vou poder botar um treinamento muito intenso porque eu corro o risco de assustar a menina e a menina cair fora muito rápido. Então tem que ser bem devagar e aos poucos. Se é uma menina que começou lá com 3 anos na escolinha, que já está fazendo, aí chegou com 8 anos, eu posso colocar todos os dias? Para essa menina eu posso porque ela já tem uma carga de trabalho, de Ginástica no corpo que eu não vou assustar, não vai ficar tão cansada que não vai conseguir vir no outro dia. Então depende de menina para menina, de caso a caso (TREINADORA, 27/03/2015).

Como é possível obter do relato dessa treinadora, existe uma preocupação em não “assustar” as ginastas e desenvolver a inserção nas rotinas dos treinos de forma gradual. Porém, há casos de meninas que se adaptaram muito rapidamente ao ritmo dos treinos e, por

isso, logo já estavam treinando todos os dias. Com isso, nota-se que cada menina possui uma maneira diferente de responder aos treinos, bem como a treinadora se preocupa em não ultrapassar o limite da criança para não ‘perder’ a atleta por desistência.

No entanto, não foram raras as vezes em que pensei que as meninas estavam em situações próximas do limite. Diante disso, questionei: como as ginastas percebiam os treinos? Após as entrevistas, passei a olhar para os treinos de uma forma diferente, pois os relatos permitiram com que eu visse aspectos que antes eu desconhecia, a exemplo dos treinos considerados pelas meninas como “bons” ou “ruins”. A seguir, trago um excerto do diário de campo em que presencio um “treino ruim” para a Antônia e “bom” para a Raquel:

Conforme a conversa que tive com a Antônia há dois dias na entrevista, hoje o treino parecia *ruim* para essa menina. Como de costume, as meninas foram divididas entre as treinadoras: a Jussara ficou apenas com a Raquel, a Antônia e a Ariel. O treino das três meninas iniciou no solo e depois continuou na trave – o aparelho que a Antônia menos gosta. Eu estava acompanhando o maior grupo, mas logo ouvi a Jussara alterando o seu tom de voz, o que chamou a minha atenção para a trave. O problema era a Antônia, pois a menina caiu e não estava conseguindo fazer um movimento. Jussara solicitou que a Antônia fosse treinar o mesmo movimento, porém no solo. Enquanto Antônia treinava no solo, com sucessivas quedas, Raquel estava conseguindo fazer pela primeira vez alguns movimentos, dentre eles o mortal de costas na trave. A menina muito feliz e foi correndo contar para as outras treinadoras. A Jussara comemorou com a menina batendo as mãos, como de costume. Raquel se aproximou de mim e perguntou se eu havia visto o que ela tinha conseguido fazer, eu disse que sim. Raquel, então, comparou-se com a Antônia: “Eu não vim segunda nem terça, tinha uma apresentação na escola, e estou conseguindo fazer melhor que a Antônia”. Enquanto isso, Antônia tentava realizar o mesmo movimento do início do treino e continuava sem sucesso. Quanto mais a menina tentava, piores ficavam suas quedas. Jussara, numa postura bastante rígida, chamou a menina em particular e comparou o treino dela com o treino da Raquel, afirmando que a Raquel estava evoluindo e a Antônia não estava conseguindo avançar, pois enquanto Antônia tentava um único movimento sem sucesso desde o início do treino, Raquel já havia realizado três movimentos. Após a trave, as três ginastas foram para o track. Lá a situação não melhorou, nem para a Raquel, mas piorou para a Antônia. As meninas fizeram diversos saltos sem sucesso, pois sempre havia alguma correção da treinadora. Terminado as ‘duras’ sequências no track, as meninas foram para o outro canto do ginásio realizar outros saltos. Parece que o treino ficou mais tranquilo nesse momento. Antônia e Ariel passaram por mim conversando e ouvi a Antônia falando: “Pelo menos agora compensei o que eu não fiz na trave e no track!” (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2014).

Mesmo diante de sucessivos “treinos ruins” que presenciei, os quais eu considerava próximos do limite, as ginastas seguiam frequentando os treinos. Por quê? O que fazia com que as meninas retornassem depois de um “treino ruim”? Por que Míriam ora afirmava “gostar muito da Ginástica”, ora dizia que “é bom quem não faz Ginástica”?

Quando perguntado para a Antônia por que fazia Ginástica, sua resposta foi: “a minha vontade de fazer coisas novas, de evoluir. Mostrar para as pessoas que ficavam me dizendo: ‘mas o colégio é mais importante, na Ginástica tu não tens futuro’, e porque eu gosto muito também de fazer isso”.

Assim como a Antônia, outras meninas relataram “gostar muito” da Ginástica. Sendo alguém que busca compreender os significados que essas crianças dão ao contexto esportivo em que vivem, uma pergunta que orientou o meu olhar foi: diante dos ‘desencantos’ (exigências, frustrações, medo, restrições, dor e cansaço), por que as meninas gostam da GA? Feita essa pergunta, ouvi nas entrevistas as seguintes respostas: “ficar se movimentando”, “desafio”, “competir”, “mostrar para os outros o que eu sei fazer” e “a gente se diverte”. A partir dessas respostas, e das observações, no próximo tópico busco compreender os aspectos que contribuem para que essas meninas permaneçam nesse esporte.

5.1 SOBRE OS ‘ENCANTOS’: MOVIMENTO, DESAFIO E COMPETIÇÃO

Quando perguntei à Antônia por que ela havia escolhido a GA e não outro esporte, a sua resposta foi: “é porque é um esporte que a gente fica em movimento o tempo inteiro e tu nunca descansas. E eu venho aqui todo dia e tal. Eu acho muito legal”.

‘Estar em movimento’ parecia algo que atraía as meninas da pré-equipe. Em todos os treinos, admirava-me com a disposição daquelas ginastas, pois elas se deslocavam pulando e saltando – caminhar era apenas mais uma possibilidade de locomoção, a qual parecia menos atraente. Constantemente, eu pensava que elas pareciam ‘macaquinhas’, pois sempre estavam fazendo alguma acrobacia em algum canto do ginásio.

Míriam era chamada carinhosamente pelas treinadoras de “espoleta”, pois passava boa parte do treino brincando, pendurando-se nos equipamentos ou conversando. Por esse motivo, sua rotina na pré-equipe era marcada pelas chamadas de atenção das treinadoras. A atleta tem 9 anos de idade e foi levada aos 7 anos pela mãe para fazer o teste na pré-equipe porque era muito agitada e em casa estava frequentemente “pulando” e “se pendurando nas coisas”²⁵.

Em uma competição no final de semana, Raquel e mais algumas atletas da pré-equipe não estavam participando, mas foram até o local acompanhar as outras colegas de treino. No momento do descanso entre as modalidades, Raquel juntou-se ao grupo que estava competindo. Enquanto as meninas conversavam e manuseavam um celular, em certo

²⁵ Informação fornecida pela menina na entrevista e pela sua mãe em uma conversa informal.

momento Raquel, em um suspiro e mexendo impacientemente o corpo, desabafou: “Ai, não aguento ficar parada! Quero treinar!”.

Esse aspecto surgia com frequência nas conversas que desenvolvi com as atletas, pois quase todas as meninas afirmavam ser bastante agitadas em casa, que gostavam de brincar se pendurando em árvores e subindo em muros. Segue um fragmento da entrevista que realizei com a Raquel no qual falamos sobre as brincadeiras em casa:

Pesquisadora: Tu tens muitas amigas no prédio?

Raquel: Faz pouco tempo que eu me mudei, daí eu só tenho uma amiga. Mas no meu prédio antigo, que é na frente do meu atual, eu chamo elas para irem lá.

Pesquisadora: E o que vocês fazem?

Raquel: Nós costumamos ir à pracinha. Tem uma academia ao ar livre que a gente fica brincando lá.

Pesquisadora: Ah, que legal! Brincam do que lá?

Raquel: A gente brinca de quem fica de cabeça para baixo mais tempo. A gente fica que nem um morceguinho.

Pesquisadora: O que mais que vocês fazem?

Raquel: Quando tem borboleta, a gente caça borboleta. E a gente gosta de escalar o muro (RAQUEL, 21/11/2014).

Pilotto (2010), em uma pesquisa na qual buscou entender como os corpos de ginastas eram educados na GA, percebeu a ‘inquietação’ nas narrativas dos(as) ginastas que compuseram a sua pesquisa. A autora considera esse aspecto como sendo a incorporação de um discurso presente em outras esferas sociais, como a escola e a mídia. Segundo a autora: “não conseguir parar, precisar fazer exercícios para se acalmar, gastar energia e deixar livre para depois domar são algumas justificativas comuns ao se inserirem crianças e jovens em modalidades esportivas” (PILOTTO, 2010, p. 115). Para a autora, as crianças e os jovens incorporam esses discursos em suas narrativas, o que contribui para a construção de suas identidades.

Quando olho para as ginastas da pré-equipe, vejo a ‘inquietação’ para além dos discursos, por vezes generalizantes, presentes na sociedade hodierna. Embora eu tenha escutado muitas histórias – a partir das mães e das próprias ginastas – em que as meninas eram descritas como agitadas e, por isso, foram levadas para a Ginástica, e reconheça que existe um discurso de que o esporte pode ‘canalizar energias’, não percebi a ‘inquietação’ como uma narrativa incorporada pelas ginastas que justificasse a sua participação na GA. Compreendo a ‘inquietação’ como uma ‘vontade de estar em movimento’ e, além disso, um aspecto que estimulava as atletas nos treinos.

Buss-Simão (2012) desenvolveu uma pesquisa em aulas da Educação Infantil. O objetivo do estudo era entender como as crianças faziam uso dos espaços e dos tempos institucionalizados pelos adultos. A autora percebeu a centralidade que o corpo possuía nos usos e nas ações das crianças, pois “o corpo não precisa somente sentar, ele precisa deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer. Enfim, o corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 270). A autora destaca que os diversos usos dos espaços pelas crianças envolvem a construção de conhecimentos sobre limites e possibilidades dos seus corpos, assim como dos próprios espaços, pois é possível explorar, descobrir, traçar as primeiras aproximações, manipular e observar o espaço e os objetos.

Da mesma forma, considerando as particularidades de cada pesquisa, encontrei nos movimentos da GA uma forma de comunicação e construção de conhecimento e relações entre as ginastas. Acredito que o espaço do ginásio e o tempo do treino, ainda que bastante regrado e controlado, propiciavam às crianças o conhecimento e a exploração do corpo, assim como dos aparelhos. Entendo que a GA, pelas próprias características da prática, contribuía para esse processo. As meninas conheciam os seus corpos, suas possibilidades, seus limites, e ‘brincavam’ com isso o tempo todo durante os treinos. Não foram raros os momentos em que eu via uma ginasta pendurada, de cabeça para baixo, saltando, correndo ou alongando entre um exercício e outro. Ao mesmo tempo, as treinadoras tentavam controlar esses movimentos, repetindo constantemente frases do tipo: “Míriam, sai daí!”; “Elisa, não te pendura!”; “Gurias, desçam daí agora!”. Mas era muito difícil conter aqueles corpos ‘pequenos’ e ‘ágeis’ e não dispostos a parar.

Além de ‘estarem em movimento’, as meninas relataram gostar dos ‘desafios’. Como mencionado anteriormente, esse esporte possui inúmeras dificuldades e existem muitos movimentos complexos que ‘desafiam’ quem o está aprendendo. Apesar de as meninas também afirmarem que, às vezes, sentem medo (e, diante do medo e da dor, procuram “matar” o exercício), o ‘desafio’ de fazer um movimento novo e difícil atraía a atenção das meninas. Esse aspecto é reforçado nas entrevistas, visto que as ginastas afirmaram que consideram um treino “chato” quando devem fazer os mesmos exercícios e movimentos por muito tempo. Seguem relatos que evidenciam esses aspectos:

Pesquisadora: O que mais te faz não querer vir no treino?

Raquel: Quando eu não estou gostando dos treinos, quando os treinos estão muito chatos.

Pesquisadora: O que é um treino chato?

Raquel: É quando, às vezes, a gente faz a mesma coisa. Como agora, estou fazendo a mesma série desde o estadual infantil.

Pesquisadora: Entendi! Todo treino tu faz a série que tu compete, é isso?

Raquel: Aham, quando não tem competição eu não preciso mais fazer série.

Pesquisadora: E o que tu gostarias de fazer?

Raquel: Aprender coisas novas (RAQUEL, 21/11/2014).

Pesquisadora: E tu já pensaste em fazer algum outro esporte?

Mariana: Já.

Pesquisadora: Qual?

Mariana: Tênis e também, não esporte, artes.

Pesquisadora: Legal! E tu chegaste a fazer essas aulas? Gostou?

Mariana: Tênis não. Eu cheguei a fazer uma aula experimental de Natação e de Dança.

Pesquisadora: E o que tu achaste dessas aulas que tu fizeste?

Mariana: Não tão legal quanto Ginástica.

Pesquisadora: Mesmo? Por quê?

Mariana: Porque é um esporte desafiador, tem várias coisas difíceis para aprender (MARIANA, 16/04/2015).

Pesquisadora: Por que tu fazes Ginástica?

Patrícia: Porque eu acho um esporte mais legal, que cada dia tu tá aprendendo uma coisa nova.

Pesquisadora: Tu vens todos os dias aqui, inclusive no sábado, 4 horas por dia, por quê? Por que tu achas legal vir todos os dias e fazer Ginástica?

Patrícia: Porque a gente fica nos aparelhos, aprende coisas e compete com elementos novos. Como aconteceu outro dia, eu não ia fazer rodante mortal na paralela, mas na segunda-feira eu fiz e então eu consegui fazer na competição (PATRÍCIA, 01/12/2014).

Pesquisadora: Por que tu gostas da Ginástica, Camila?

Camila: Porque é um esporte que a gente faz umas coisas do tipo ‘mortal’, ou alguma coisa que tem gente que não consegue fazer. E na Ginástica quem está aqui acha legal fazer (CAMILA, 19/11/2014).

Ouvi muitas vezes as meninas relatarem que era “legal” fazer Ginástica. Mas o que era “legal” na Ginástica? Em um dia de treino, uma das treinadoras havia solicitado para a Elisa realizar um deslocamento apenas com a força dos dedos dos pés. A menina deveria percorrer uma pequena distância apenas movendo os dedos. Fiquei observando a ginasta realizar vagarosamente o exercício. Para tentar agilizar, a menina deu pequenos pulinhos para frente, impulsionando-se com os braços. A treinadora, observando a ‘técnica de braços’ que a menina havia desenvolvido, disse que a ginasta não poderia ajudar o seu movimento com os braços, pois apenas os dedos deveriam fazer força. A menina olhou para mim e disse em voz baixa, como se estivesse contando um segredo: “Que coisa mais chata!”. Perguntei para a menina o que ela considerava “legal”, ela apenas riu. Alguns instantes depois, Elisa dirigia-se para o solo para realizar alguns elementos acrobáticos, como o mortal, então ela olhou-me e disse: “Viu? Isso que é legal!”.

Eu poderia citar diversas ocasiões em que vi as meninas entusiasmadas ao realizarem um movimento novo ou por terem vencido alguns ‘desafios’, como realizar corretamente um movimento complexo, que não necessariamente era ‘novo’. A seguir, trago alguns exemplos de situações de conquistas desse tipo:

Hoje percebi as meninas muito animadas. A Elisa veio cumprimentar-me com um beijo, retribuí o cumprimento e perguntei como ela estava e como estava o seu treino. A menina respondeu que estava bem e deu uma relação de elementos novos que ela estava conseguindo fazer. Elisa estava se dedicando no treino, repetindo várias vezes o mesmo elemento, buscando acertá-los, algumas vezes até impedindo que suas colegas também usassem o aparelho, pois ela queria fazer *só mais um*. Elisa pediu diversas vezes para eu ver como estava o seu movimento, se estava fazendo certo. A menina obteve conquistas hoje e a cada elemento bem feito eu via um sorriso no rosto e mais vontade de fazer e mostrar para quem quisesse olhar. Comentei com a treinadora Lívia que elas estavam animadas hoje e a treinadora disse que ontem foi um dia de muitas conquistas, já que várias delas conseguiram fazer elementos novos e mais complexos. A treinadora acreditava que era por isso que as ginastas estavam animadas nesse treino (DIÁRIO DE CAMPO, 03/12/2014).

Maria e Patrícia foram conversar com a Raquel sobre os movimentos que a ginasta havia conseguido fazer naquele dia. Raquel, contente, listou para as colegas o que havia realizado. Após o relato da colega, Maria e Patrícia também compartilharam o que conseguiram fazer e o que iriam tentar nos próximos treinos (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/2014).

A superação dos ‘desafios’ não era apenas compartilhada, como também fortemente incentivada pelas meninas. Em alguns treinos, a treinadora distribuía as meninas em um círculo e as atletas deveriam, uma de cada vez, fazer o máximo de esquadra-parada²⁶ que conseguissem, sem tocar os pés e o quadril no chão no momento da volta da parada de mãos. Enquanto uma ginasta tentava fazer o movimento, as outras contavam em voz alta com energia. Além de contar, quando as colegas percebiam que a atleta em movimento estava cansando, aumentavam o tom de voz e diziam: “Vai!”, “Aperta!”, “Fica!”. Após cada uma mostrar o seu desempenho, as meninas comparavam os números.

Em outro treino, em que as meninas deveriam fazer diversos testes de força, essa questão também ficou bastante evidente. Segue o relato desse dia:

O treino hoje seria de teste de força. Chamou-me a atenção Maria, que disse alto: “Ah, não, Lívia [treinadora], eu estou dura, faz três dias que eu não treino!”. A menina demonstrou uma preocupação no seu desempenho no

²⁶ Sentadas no chão com as pernas afastadas, com apenas o apoio das mãos, as meninas deveriam elevar o quadril e as pernas, fazendo extensão e adução do quadril até ficarem de cabeça para baixo e as pernas para cima, na chamada “parada de mãos”.

teste, e então eu percebi que esse não seria um treino comum. O treino iniciou e não demorou muito para roubar a atenção de todos no ginásio. As meninas deveriam fazer os exercícios que estavam acostumadas, porém fariam uma de cada vez e tentariam fazer o máximo de repetições que conseguissem, ou, ainda, deveriam fazer o máximo de exercícios em um determinado tempo. As meninas torciam muito umas pelas outras, gritavam alto e contagiavam quem estivesse em volta. Quando as treinadoras e as colegas percebiam que quem estava realizando o teste estava cansando, os gritos de motivação aumentavam. Também senti-me contagiada pela torcida e, sem perceber, estava torcendo junto com as meninas. O importante nesse teste não era fazer melhor que as outras, mas sim dar o máximo de si. Isso ficou muito evidente quando a Patrícia foi fazer os abdominais nos espaldares e fez os movimentos até os músculos falharem. Após a Patrícia, foi a vez da Elisa. A menina foi bem, fez um número considerável de abdominais, mas não parecia ter dado o seu máximo, como Patrícia havia acabado de fazer, pois Elisa logo desistiu e desceu do equipamento. Uma das treinadoras questionou a menina, perguntando por que ela havia desistido se estava evidente que conseguia fazer mais (DIÁRIO DE CAMPO, 15/12/2014).

Como mencionado anteriormente, a superação era um aspecto que fazia sentido nos treinos. As treinadoras reforçavam a necessidade de as meninas “darem o seu melhor”. Para algumas meninas, era evidente que o ‘desafio’ também significava a superação das suas próprias marcas. Porém, não eram todas as meninas que se sentiam ‘desafiadas’ pela possibilidade de obterem superação pessoal, e mesmo para aquelas que se sentiam desafiadas, nem sempre o objetivo de ‘fazerem o seu melhor’ tinha centralidade. Trago, a seguir, um excerto de diário de campo que exemplifica esse ponto:

Eu estava observando o treino da Elisa e da Giovana, quando a Elisa dirigiu-se a mim e disse, desanimada: “Eu tenho só duas esquadra-parada!”. Perguntei o que isso significava e a menina respondeu que ela deveria fazer 5 movimentos e havia feito apenas 2. A menina estava executando o seu terceiro movimento quando a treinadora solicitou que ela interrompesse a sequência para apontar diversas correções. A menina concordou, mas, ao final da fala da treinadora, perguntou: “Mas esse último vale?”. A treinadora ficou incomodada com a pergunta da ginasta e respondeu que prefere poucos movimentos bem feitos do que muitos feitos de qualquer jeito. Para a treinadora, a menina não deveria estar preocupada em terminar logo a sequência solicitada, mas em executá-la corretamente. Pareceu-me, contudo, que essa não era a preocupação da Elisa naquele momento (DIÁRIO DE CAMPO, 03/07/2014).

Em algumas situações, geralmente nos exercícios de força, as meninas pareciam querer terminar rapidamente a sua sequência para passar logo para o próximo exercício ou aparelho, isso porque esses exercícios eram considerados “chatos” e “cansativos”. Nesses casos, tornava-se mais importante ‘cumprir a tarefa’ do que fazê-la com empenho – aspecto

que ficava evidente nos treinos da Míriam, em especial. A atleta entrava constantemente em conflito com as treinadoras porque deveria repetir algum exercício que havia sido realizado “sem capricho” ou de forma errada. A menina, em reação às ordens dadas, fazia “cara feia”.

Percebi que os exercícios que a menina não gostava de fazer eram os específicos de força, como os abdominais e as escaladas na corda, aos quais ela empregava pouca dedicação. Na entrevista que realizei, a menina falou sobre os exercícios de força:

Pesquisadora: O que tu não gostas nos treinos?

Míriam: Dorsal de pernas, porque a gente tem que fazer com pesinhos de 2kg.

Pesquisadora: Eu te vi fazendo hoje. Estava cansativo?

Míriam: Estava e por isso fiz bem baixinho (MÍRIAM, 22/12/2014).

“Matar” os exercícios de força era uma prática recorrente entre todas as ginastas da pré-equipe. Como já mencionado, as meninas costumavam boicotar os exercícios que lhe demandavam a aplicação de muita força ou aqueles que elas consideravam muito arriscados e tinham “medo de fazer”. Sobre isso, segue um excerto da entrevista realizada em grupo com as ginastas:

Pesquisadora: Vocês já sentiram muito medo ao ponto de não quererem fazer algum exercício?

Meninas: Sim! Já!

Raquel: Eu finjo que faço alguns exercícios quando a treinadora não vê. Quando ela pergunta se já terminei eu digo que já fiz o exercício.

Pesquisadora: Vocês fazem muito isso?

Camila: A gente mata bastante os exercícios de força.

Pesquisadora: Por que vocês matam a força?

Camila: Porque é cansativo, é muita coisa! (GINASTAS, 22/03/2014).

Por outro lado, percebia as meninas mais animadas ao realizarem alguns exercícios rotineiros quando havia a presença de um treinador que, em certos momentos, estava no ginásio enquanto as meninas da pré-equipe treinavam. Esse treinador incentivava as ginastas, dizendo frases do tipo: “Quero só ver se tu consegues fazer”. Narro um momento como esse a seguir:

Fui até a paralela onde estavam Vivian, Antônia, Ariel e Raquel. As meninas estavam se preparando para realizarem os saltos, e passavam com agilidade o magnésio nas mãos e na barra. Um treinador aproximou-se delas, desafiando as atletas. Disse que queria ver quem conseguia fazer 10 movimentos (o chamado Kip). As meninas ficaram empolgadas e formaram uma fila para disputar quem iria começar. As ginastas contavam os movimentos umas das outras e, mesmo recebendo muitas críticas do treinador sobre a técnica do movimento, ao sair do aparelho, comemoravam

batendo as mãos. Ficou evidente que as correções do treinador naquele momento não eram tão importantes quanto conseguir fazer as 10 repetições (DIÁRIO DE CAMPO, 03/07/2014).

Nessa situação, as meninas não se importavam tanto sobre a técnica dos movimentos, mas foram incentivadas pelo ‘desafio’ de realizar os 10 movimentos sem queda. Nesse dia, não estavam apenas ‘cumprindo tarefa’. Com isso, pode-se concluir que o ‘desafio’ consistia em realizar movimentos novos, movimentos complexos, ou, ainda, concluir uma tarefa, a qual poderia ser rotineira, mas com o acréscimo de alguma ‘dificuldade’ – como realizar determinado elemento ‘sem cair’.

Embora em alguns momentos as ginastas não estivessem preocupadas com a técnica, em outras situações a técnica ganhava maior centralidade. Para que as meninas se dedicassem a melhorar o desempenho técnico, era preciso que houvesse algum incentivo, como a preparação para as competições. Em diversos treinos que antecederam competições, percebi as meninas mais concentradas e preocupadas em executarem bem os elementos. Algumas vezes, as treinadoras simulavam competições nos treinos, o que fazia com que as ginastas também se esforçassem mais.

Um exemplo disso aconteceu em um treino que antecedia uma das competições. Nesse treino, as atletas estavam realizando as sequências de elementos que iriam apresentar para os jurados. Míriam estava treinando sozinha em um dos aparelhos quando uma de suas colegas aproximou-se dela para conversar. Míriam, porém, apesar de na maior parte do tempo ser muito comunicativa, repreendeu a sua colega, dizendo-lhe que precisava manter a concentração nos elementos do treino. E, diferentemente de outros dias rotineiros de treino, ela não precisava receber ordens das treinadoras para realizar as suas atividades.

Em alguns momentos nos treinos, Míriam esforçava-se para melhorar os seus movimentos e perguntava para as treinadoras se eles estava bons, principalmente quando estava realizando elementos nos equipamentos da GA. Frequentemente, a atleta mostrava com orgulho para quem estivesse disponível no ginásio (geralmente eu) algum movimento novo que havia aprendido ou outro que ela acreditava estar realizando corretamente. Assim como as suas colegas de equipe, a menina, na entrevista, relatou gostar mais do momento do treino em que exercita os elementos nos aparelhos.

A partir disso, e de muitas outras situações semelhantes, percebi que, além da competição, outro motivo que levava as meninas a quererem executar bem um elemento era para ‘mostrar para o outro’ aquilo que elas sabiam fazer. Foram inúmeras as vezes em que fui chamada pelas ginastas para olhar o que elas haviam conseguido fazer. Esse era um papel que

eu desempenhava com bastante frequência dentro do ginásio: eu era uma espectadora das ginastas.

Quando perguntei para a Patrícia: “Se não existisse competição, tu continuarias fazendo Ginástica?”, a resposta da menina foi: “Eu poderia fazer as coisas, poderia mostrar, poderia chamar alguém para ver”. A resposta da Patrícia evidencia uma relação entre a competição e a possibilidade de mostrar os seus movimentos. Dessa forma, a competição era um momento em que, além da comparação de resultados e da superação individual, as meninas podiam mostrar para um grande número de ‘espectadores’ o que elas sabiam fazer. Como expus no capítulo anterior, para as meninas, buscar o primeiro lugar é um elemento que compõe a competição, mas está longe de ser o único interesse para elas.

Esse aspecto ficou evidente quando presenciei as diferenças de centralidade que os resultados no Campeonato Brasileiro de GA em Guarulhos tiveram para cada menina. Finalizadas as apresentações das ginastas na competição, os resultados dos desempenhos foram divulgados imediatamente. Míriam não ficou bem colocada no ranque individual, mas não se mostrou decepcionada ou triste com a situação. Já Elisa, que ficou em uma posição acima da de Míriam, chorou após a competição. Elisa demorou algum tempo para animar-se depois de conhecer os resultados, e, quando conseguiu, brincou sozinha no ginásio fazendo exercícios de força, pois dizia que precisava ficar mais forte. Míriam, mesmo tendo o pior desempenho da equipe, estava animada, brincando com as suas colegas de equipe e comendo pipoca com a sua mãe na arquibancada.

A partir dessas análises, percebo que, nos treinos, o comportamento das meninas oscilava entre “fazer o seu melhor” e “matar” um exercício considerado “chato” e “cansativo”, e entre competir para ficar em primeiro lugar e competir para se superar e/ou mostrar o que sabe fazer. Diante dessa transitoriedade, acredito ser importante refletir sobre alguns temas que atravessam o esporte de alto rendimento. Para tanto, gostaria de destacar duas características do esporte que geram alguns debates: a técnica e a busca pela vitória.

Sobre a técnica, Vaz (2009) problematiza a utilização exacerbada da técnica no esporte, comparando o corpo com uma máquina. Nesse sentido, o autor afirma que, atualmente, existe no esporte uma busca pelo rendimento máximo, em que a técnica torna-se um meio para o atingimento de tal objetivo. Como exemplos desse processo de ‘maquinização’ do corpo, o autor destaca os transplantes, as próteses, além das substâncias químicas utilizadas para a melhoria das performances. Diante disso, o autor afirma que “é por meio da técnica que se estabelecem os processos mais refinados de domínio, que expressam,

por sua vez, a fé no progresso infinito e sem limites do corpo e dos resultados esportivos, expressões marcantes da *razão instrumental*” (VAZ, 2009, p. 151, destaques do autor).

Na mesma direção, Boaventura (2011) considera que as ginastas que compuseram a sua pesquisa submetiam-se e incorporavam a técnica esportiva, a qual tinha uma função pedagógica, de controle e de domínio corporal. Segundo a autora:

Não importam quais sejam as exigências técnicas e corporais, um modelo de corpo é adotado espontaneamente em função de normas sociais implícitas. Cada sujeito empenha-se em controlar seu corpo e deixar ser controlado, esforça-se para evitar as deformações que poderiam colocá-lo em dificuldades ou induzi-lo ao baixo rendimento (BOAVENTURA, 2011, p. 143).

Uma das críticas feitas a essa supervalorização da técnica é a busca pelo rendimento máximo, pelo ‘ganhar a qualquer preço’, o que justificaria a utilização de tantos recursos para potencializar o rendimento dos corpos. Silva e Rubio (2003), em um estudo em que abordam o tema ‘superação no esporte’, apontam que:

Uma visão que tem prevalecido no esporte é a de que as metas dos atletas se concentram na competição e na conquista de marcas sempre superiores. O corpo deste indivíduo é considerado somente um instrumento para conseguir estes fins. Isso vem ao encontro da proposta do esporte atual que privilegia a competição. Quando um atleta tem determinação por vencer a qualquer preço e a instituição e equipe que o cercam compartilham desse espírito, alguns excessos podem ser cometidos, fazendo com que valores éticos sejam preteridos (SILVA; RUBIO, 2003, p. 73).

Essas visões críticas sobre a técnica e sobre a busca desenfreada pela vitória apontam questões importantes na medida em que alertam para os limites que podem ser ultrapassados na busca pelo rendimento esportivo. No entanto, a partir das transitoriedades apresentadas nesse capítulo, é possível perceber que, além de treinarem para ganhar o primeiro lugar nas competições, as meninas da pré-equipe de GA treinavam pelo próprio gosto pelo movimento, pela superação de desafios e para mostrar o que sabiam fazer. Além disso, era comum a prática de “matar” um exercício e fazê-lo rapidamente e sem empenho, prática essa que expressa maneiras, utilizadas pelas ginastas, de ‘administrar’ as exigências físicas. Assim, posso afirmar que o progresso sem limites e o domínio da técnica sobre o corpo e as ações dos atletas – muitas vezes problematizados no esporte de alto rendimento – podem ser relativizados no grupo estudado.

Até aqui, abordei o ‘movimento’, o ‘desafio’ e a ‘competição’ como aspectos da própria prática que mantinham e estimulavam as meninas nos treinos. Além desses elementos,

as meninas enfatizavam o ‘divertimento’ ao estarem na GA. Em um primeiro momento, a partir do meu olhar que era orientado por uma ideia de infância e criança já mencionada anteriormente, não compreendia o que significava ‘diversão’ naquele contexto. Com o esforço de compreender essa questão, apresento, no próximo tópico, alguns momentos considerados ‘divertidos’ pelas ginastas.

5.2 SOBRE OS ‘ENCANTOS’: A DIVERSÃO

Pesquisadoras: E de outras coisas do treino, do que tu gostas?

Raquel: Gosto quando a gente tá... às vezes a gente se diverte um pouco.

Pesquisadora: Como vocês de divertem?

Raquel: A gente se diverte na força, porque a gente conversa. No aquecimento, a gente brinca às vezes. E também a gente fez o *acantonamento*²⁷ agora pouco, a gente dormiu aqui (RAQUEL, 21/11/2014).

A partir desse excerto, gostaria de destacar duas questões: as brincadeiras durante o treino e os momentos de sociabilidade para além do ginásio. Sobre a primeira questão, demorei algum tempo para perceber que as brincadeiras também estavam presentes nos treinos. Nos primeiros meses de observações, eu tinha a impressão de que as meninas eram extremamente disciplinadas e nada faziam além de treinar naquele espaço e tempo. Porém, ao longo dos meses, fui presenciando diversos momentos de brincadeiras, ocorridos antes e durante os treinos. Minutos antes do início do treino, as ginastas costumavam se apropriar dos espaços e desenvolver diversas maneiras ‘diferentes’ de se movimentar, como exemplifico a seguir:

Logo as meninas da pré-equipe chegaram, muito agitadas, tirando os seus calçados rapidamente e entrando no ginásio correndo. As treinadoras estavam resolvendo sobre a cor da malha que elas usariam na próxima competição. Enquanto as treinadoras debatiam o assunto na recepção, as meninas entraram no ginásio e foram todas para a cama elástica (track). Lá, elas davam saltos, pulavam de um colchão muito alto e caíam nas espumas, riam muito, ensinavam umas para as outras maneiras *diferentes e divertidas* de saltar. Ao ver aquela bagunça, não contive o sorriso. Maria, Raquel e Antônia brincavam de *treinadora e atleta* (nomes dado por mim): uma segurava a outra enquanto saltava, imitavam os gestos e falas das treinadoras, como: *rápido, vamos, aberta, segura*. Patrícia olhava para o local onde as treinadoras estavam e dizia para as colegas saltarem rápido para chegar logo a sua vez, pois as treinadoras já estavam chegando. Elisa mostrava-me alguns saltos também. Ângela, a mais nova no grupo (em termos de tempo de Ginástica), era ensinada pela Ariel e a Antônia (as ‘veteranas’) a fazer alguns movimentos. Quando a treinadora Jussara se

²⁷ Uma atividade de integração entre os(as) ginastas. Nesse dia, as crianças e alguns treinadores dormem no ginásio de GA e são também organizados jogos, brincadeiras, gincanas *etc.*

aproximou, as meninas continuaram saltando e mostrando para a treinadora o que estavam inventando. Jussara deu alguma atenção e elas, e, sem precisar solicitar, as meninas foram se organizando na tradicional fileira por tamanho para iniciar o treino. Estavam ofegantes e suadas, e eu cheguei a comentar que as atletas já estavam aquecidas para o treino. Jussara deu o comando e uma das meninas puxou o aquecimento (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2014).

Esses momentos eram recorrentes antes dos treinos, e geralmente as treinadoras advertiam as ginastas para pararem “com a bagunça”. Buss-Simão (2012) aponta que existe uma dificuldade por parte dos adultos – e, no caso da sua pesquisa, dos professores – em entender que no “caos” das crianças existe uma construção de relações, uma forma de expressar e vivenciar o mundo. A autora problematiza a busca pelo controle das ações espontâneas das crianças na prática docente, afirmando que “educar tem como objetivo frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 273).

Acredito, porém, que afirmar que a educação possua esses objetivos apontados pela autora caracteriza uma forma extremista e um tanto pessimista de pensar a atuação docente. Considerando os limites e as especificidades da presente pesquisa, não aprofundarei esse debate; no entanto, gostaria de destacar que, mesmo havendo uma tentativa de controle das treinadoras em ‘frear’ e ‘dominar’ os movimentos das atletas, visando os objetivos do treino, as meninas, como já mencionei anteriormente, encontravam maneiras de criar e explorar seus movimentos, mesmo durante o tempo e o espaço do treino.

Sobre as brincadeiras, olhando para elas de uma maneira superficial, poderíamos dizer que, na brincadeira de ‘treinadora e atleta’, as meninas estavam reproduzindo as ações das treinadoras. Porém, é possível perceber que as meninas estabeleciam e reforçavam relações de amizade e cumplicidade. Assim, mais do que reproduzir falas e gestos das treinadoras, elas ajudavam umas às outras nos seus movimentos e exerciam um comando de voz ativo. Em alguns momentos, as ‘veteranas’ passavam as suas experiências para as ‘novatas’, porém isso não era regra. Era também comum presenciar, nas brincadeiras, as meninas mais novas exercendo o papel de treinadora. Dessa forma, a brincadeira era um espaço de socialização, experimentação e sociabilidade entre pares.

Segundo Cohn (2005, p. 28), de acordo com a margem de manobra que é dada às crianças, essas constroem as relações sociais que farão parte das suas vidas. A autora destaca que a “margem de manobra” não significa uma subversão ou manipulação do sistema, mas, sim, algo que faz parte dele. Desse modo, a criança atua para o “estabelecimento e a

efetivação de algumas relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita” (COHN, 2005, p. 28). Essas atuações e construções acontecem de diferentes formas, e uma delas é por meio das brincadeiras.

Para Sarmiento (2003, p. 16), o brincar constitui um dos elementos fundamentais das culturas da infância. Cultura essa que é ‘relativamente’ autônoma, pois se relaciona com as trocas estabelecidas entre crianças e adultos, assim como entre as culturas construídas em outras esferas das vidas das crianças: escola, família, grupo de amigos *etc.* O autor afirma que “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”, assim como “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis”.

Uma das brincadeiras recorrentes entre as ginastas consistia nas simulações de apresentações de solo e a criação de coreografias. Nessas, as meninas criavam coreografias e as apresentavam para as próprias colegas. Outra brincadeira frequente era a já referida ‘atleta e treinadora’. Por fim, as ginastas gostavam muito de exibir para mim as apresentações chamadas por elas de “lindas”, mas que eram, na verdade, ‘sátiras’ (embora eu não considere essa a melhor palavra para definir a brincadeira, como justificarei mais adiante) das apresentações que deveriam ser bem feitas segundo os padrões exigidos. A seguir, apresento excertos de diários de campo em que descrevo cada uma dessas brincadeiras.

A Elisa e a Míriam brincavam comigo hoje, mostrando-me movimentos bem feitos da Ginástica, como a parada de mãos, e diziam que era o *pior* movimento delas. Em seguida, diziam que iriam me mostrar o mais *bonito*, o movimento mais *lindérrimo*, mas era o contrário do que se esperava de um movimento bem feito. Brincavam de fazer tudo *errado e feio* e se divertiam muito com isso (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2014).

No Campeonato Brasileiro em Guarulhos, após o treino, as meninas foram lanchar. Eu e a treinadora Jussara estávamos distraídas conversando, quando percebemos que as meninas não estavam mais sentadas ao nosso lado, mas, sim, na parte alta da arquibancada. Fui lá tirar algumas fotos e ver o que estavam fazendo. As meninas brincavam com os movimentos da GA. Havia um grupo de atletas ainda treinando no ginásio e algumas estavam no solo, local onde são desenvolvidas coreografias. Era possível ouvir lá de cima a música de cada coreografia que era apresentada no solo. Dessa forma, a brincadeira era: quando iniciasse a música no solo, as meninas deveriam criar coreografias. Porém, havia duas ‘professoras’, Patrícia e Maria. As duas repetiam frases que as treinadoras falavam durante os treinos: *sorriso, Elisa; durinha; barriga para dentro; agora é hora do descanso; vem já para cá, Elisa*. Raquel, em resposta ao modo autoritário com que uma das ginastas havia incorporado o papel de treinadora na brincadeira, falou: *Para, Míriam, deixa a Elisa! Isso é só uma brincadeira, não é de verdade!* (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2014).

Sobre o ‘faz de conta’, Sarmiento (2003) afirma que esse mundo imaginário tão presente nas brincadeiras das crianças faz parte das suas construções de mundo e das atribuições de significados às coisas. Com isso, é difícil separar o ‘real’ da ‘fantasia’, uma vez que, para as crianças, esses universos estão imbricados. Além de uma maneira de se apropriar da realidade, o autor vê nas brincadeiras das crianças uma possibilidade de criar um mundo que ultrapassa “todos os determinismos” e as “pretensões de subordinação a um controle total” (SARMENTO, 2003, p. 16). O ‘faz de conta’, prossegue o autor, é também “um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência”.

Pensando as brincadeiras das ginastas a partir dessas referências, tenho dúvidas sobre alguns aspectos levantados por Sarmiento. O primeiro deles é a dificuldade de separar o ‘real’ da ‘fantasia’. Quando Raquel afirma que “isso é só uma brincadeira, não é de verdade”, fica evidente que as ginastas criaram uma ‘realidade’ na brincadeira, que se relaciona com as situações vivenciadas nos seus cotidianos de atletas, mas não se confunde com tais situações. As meninas sabiam bem o que era ‘brincadeira’ e o que era ‘realidade’. O que percebi foi uma tensão na combinação das regras da brincadeira, pois, enquanto uma menina queria assumir um papel autoritário e exercer controle sobre a brincadeira, a outra queria mais liberdade para fazer o que quisesse.

O outro aspecto é a ‘função’ de resistência que a brincadeira pode ocupar. No campo de pesquisa, não percebi as brincadeiras como uma ‘resistência’, pois não acredito que aquele espaço represente para as meninas algo que deva ser o tempo todo ‘suportado’. Existem situações que, na brincadeira, adquirem outra forma, como a relativização da autoridade das treinadoras pela Raquel. Porém, isso não quer dizer que, nos treinos, as meninas não gostem também ser “exigidas” e “puxadas”, como narro no caso da Antônia.

Com isso, acredito que as brincadeiras possibilitavam a criação de outras realidades e outras regras, as quais eram negociadas entre as crianças e permitiam que as meninas experimentassem o poder e a autoridade exercidos pelas treinadoras, além de que, nas brincadeiras, as meninas podiam agir com mais liberdade. Essa outra realidade da brincadeira se relacionava com as situações vivenciadas nos treinos, porém podia adquirir sentidos diferentes, como no caso das ‘sátiras’ das apresentações consideradas “bonitas”. Seria essa atitude uma forma de resistir/suportar à maneira com que as treinadoras exigiam a postura “bonita”? A partir do que Sarmiento apontou, essa poderia ser uma maneira de olhar para aquela brincadeira. No entanto, percebendo brincadeiras em que as meninas também

preocupavam-se em serem “bonitas”, como na criação de coreografias, eu diria que essa era outra forma criativa de significar e representar o corpo e de ‘brincar’ – agora, com o erro.

As brincadeiras aconteciam com maior frequência nos momentos de sociabilidade fora dos limites do ginásio²⁸, mas também faziam parte do contexto esportivo. Presenciei muitos momentos como esses na viagem para Guarulhos. Acompanhei essa viagem desde os preparativos, pois as ginastas, semanas antes de viajarem, conversavam sobre o que levariam nas suas malas. As atletas ‘veteranas’ compartilhavam com as ‘novatas’ algumas experiências, como andar de avião – algo que, para uma parte das meninas, aconteceria pela primeira vez. Míriam estava muito animada com o fato de ter que acordar de madrugada, às 5h, para embarcar no avião, pois, segundo a menina: “Nunca acordei de madrugada!”. E Elisa iria com o seu avô para o Centro da cidade comprar roupas e acessórios para levar consigo para o evento.

Nessa viagem, iriam apenas algumas meninas: Raquel, Patrícia, Maria, Elisa e Míriam. Ariel e Antônia, as meninas mais velhas da pré-equipe, que já haviam disputado esse campeonato em Porto Alegre, pois eram da categoria Infantil, não acompanharam a pré-equipe na viagem. Giovana não participou porque ainda não possuía idade mínima para competir e Camila ainda não estava no nível técnico exigido para a disputa. Esse campeonato, conforme mencionado em outro momento nesse trabalho, é um dos mais importantes para as ginastas, pois as atletas possuem maior visibilidade e concorrem com clubes de diversos estados do país, e é onde a exigência da avaliação dos jurados é maior. “O primeiro Brasileiro” era um momento importante para as meninas – como um tipo de ‘batizado’ na GA, uma vez que, geralmente, essa é a primeira competição mais difícil “fora de casa”.

As meninas viajaram no dia 29/10/14, uma quarta-feira, e retornaram no dia 02/11/14, um domingo. No primeiro dia em Guarulhos, após a acomodação no hotel, uma ida ao mercado e o almoço, as meninas foram para o ginásio para treinar. Era importante a adaptação nos aparelhos e no ambiente em que iriam competir. O ginásio era amplo e estava repleto de meninas e meninos de diferentes clubes do Brasil. A pré-equipe encontrou ‘um canto’ no ginásio e iniciou o seu treino habitual. No final desse treino, três meninas, uma de cada vez, vieram até mim perguntar que horas eram. Na terceira vez, perguntei por que estavam tão preocupadas com o horário, e Raquel explicou: como faltava apenas um aparelho para elas terminarem o treino e ainda era cedo, elas achavam que haveria tempo para irem à piscina do hotel. Além da competição, tomar banho na piscina do hotel era um momento bastante

²⁸ É importante destacar que as meninas também brincavam durante os treinos, como inventando personagens e assumindo esses papéis enquanto executavam os exercícios.

esperado pelas meninas. Porém, o treino terminou tarde e não foi nesse dia que as meninas ‘estreadam’ a piscina.

No dia seguinte, como o treino seria à tarde, a primeira atividade do dia foi o banho de piscina tão esperado. Acordei cedo nesse dia, tomei o café da manhã e dirigi-me à piscina para aguardar as meninas. Após uma hora aguardando, escuto as conversas e as risadas delas no corredor. As ginastas entraram animadas, correndo e trocando rápido suas roupas. Patrícia nem me deu ‘oi’: foi logo perguntando onde ficava o banheiro para trocar de roupa. O grupo estava sendo acompanhado pela professora de Balé, que supervisionava as brincadeiras das meninas.

As ginastas finalmente pularam na piscina, respingando água para todos os lados. As brincadeiras foram as mais diversas, como competição de mergulho, deslocamentos de uma ponta à outra da piscina com os movimentos da Ginástica e corridas. As meninas inventaram diferentes maneiras de se alongarem na borda da piscina, e como eu estava com uma máquina fotográfica em mãos, posavam para as fotos.

Na sexta-feira, após o treino, chamamos um táxi para retornarmos ao hotel. As meninas estavam agitadas, brincando bastante. Míriam veio até mim perguntar se naquele dia ela poderia ir ao meu quarto, pois desde o primeiro dia ela queria conhecer onde eu estava hospedada. Eu consenti, e a menina, eufórica, contou para as colegas e convidou-as para irem ao meu quarto também. Míriam narrou as brincadeiras que pretendia fazer no meu quarto: seriam animais, bebês e eu a mamãe. Concordei com tudo e ficou acordado que à noite iria recebê-las no meu quarto.

Passou algum tempo e achei que elas não viriam mais, pois já estava tarde, mas a treinadora Lívia fez contato e avisou que as meninas estavam se preparando para a ‘visita’. Concordei e liberei a vinda das ginastas. As meninas entraram no meu quarto gritando e pulando na cama, fazendo muita bagunça. Antes de eu dizer que poderiam trocar de canal, pois eu estava assistindo algumas notícias, as meninas foram mais rápidas e já haviam sintonizado em um canal de desenhos animados.

Raquel, agora um “cachorrinho”, latia bastante; Elisa era um bebê que pedia colo; Maria ora era mãe, ora era um cachorro também; Patrícia era um gato; Míriam era a irmã mais velha, depois se transformou em uma empregada “mais ou menos criança”. As brincadeiras aconteciam em meio a muitos conflitos – as meninas discutiam os personagens que seriam. Em um determinado momento, as meninas pararam com as imitações e assistiram um pouco aos desenhos que estavam passando na televisão. Maria e Patrícia resolveram fazer “pulseirinhas” (borrachas coloridas que são entrelaçadas).

Iniciaram algumas discussões sobre a próxima brincadeira que fariam, pois algumas meninas não queriam mais brincar, outras queriam fazer pulseiras. Diante de alguns conflitos, achei melhor sugerir uma brincadeira e dei a ideia de escondermos objetos no quarto. As meninas concordaram com gritos de empolgação e a brincadeira iniciou. Uma menina foi escolhida para esconder algum objeto enquanto as outras ficavam de olhos vendados. Ao sinal da colega, as meninas iniciavam a busca. Eu assumi o papel de “árbitra”, pois cuidava para ninguém “espiar” e definia, caso necessário, quem havia encontrado o objeto primeiro.

A brincadeira aconteceu em meio a um alvoroço. Fui mediando os conflitos e criando regras para que os conflitos diminuíssem e para que a brincadeira continuasse ‘emocionante’, como estabelecer que o objeto não poderia ser escondido duas vezes no mesmo lugar. Assumi essa postura porque percebi que as meninas esperavam isso de mim, pois me olhavam quando sentiam dificuldade de resolver alguma situação e perguntavam quem estava com a razão. Durante a brincadeira, deparei-me com as meninas fazendo espacate, parada de mãos, entre outras acrobacias. Assim como eu já havia percebido nos treinos, seus deslocamentos no quarto eram acrobáticos. Depois de mais ou menos uma hora de muita bagunça, Livia veio buscá-las para o jantar.

Nesse momento, no quarto do hotel, pude ver as meninas agindo da maneira e no tempo que queriam: ao desistirem de uma atividade, rapidamente iam para outra; combinavam as regras das brincadeiras; disputavam posições; queriam ser protagonistas. Enfim, exerciam diferentes posições, ora “bebês” e “cachorrinhos”, ora “mães” e “empregadas”.

Corsaro (2002) discorre sobre brincadeiras das crianças em que são desenvolvidas atividades de ‘faz de conta’ relacionadas com as experiências das suas vidas. Para o autor, essas brincadeiras sociodramáticas são “reproduções interpretativas” nas quais “as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhes é externada” (CORSARO, 2002, p. 113). Nesse processo de “reprodução interpretativa”, as crianças apropriam-se daquilo que lhes é transmitido e reproduzem, interpretam, modificam de forma criativa e acrescentam elementos das suas culturas na brincadeira.

Refletindo a partir dessa perspectiva, talvez muitas das situações vivenciadas nas brincadeiras das ginastas pudessem merecer uma análise mais aprofundada, pois expressavam formas como as crianças interpretavam as suas realidades. Mesmo não tendo dúvidas de que, nas brincadeiras, as crianças posicionam a si próprias e os outros na realidade social, e que aqui há uma dimensão reprodutiva do processo de socialização, não é difícil supor que, brincando, as crianças também expressam críticas sobre o mundo em que vivem – aspecto não observado por mim no contexto estudado. Por esse motivo, acredito que um estudo denso e

minucioso das brincadeiras dessas crianças permitiria uma maior compreensão do universo infantil da qual fazem parte.

Em função dos limites desse trabalho, não pude fazer uma análise especial (com mais tempo de observação e maior profundidade nas interpretações) acerca das brincadeiras das crianças. Para a presente pesquisa, interessa destacar que, no contexto do esporte de alto rendimento, o qual não se limita às fronteiras do ginásio, existem tempos e espaços de brincadeiras, de criação, apropriação e interpretações de culturas.

Além das brincadeiras, nessa viagem também foi realizado um passeio. Ao final do dia da competição, a treinadora combinou com as meninas que iriam ao *shopping* para comer o que quisessem (porque as restrições de alguns alimentos até o momento da competição era bastante severa) e para andar nos brinquedos do parque. No *shopping*, andamos na montanha russa, comemos pizza e tomamos sorvete. As meninas estavam animadas, falavam todas juntas e ficava difícil de entendê-las.

Esses foram momentos importantes de interações, estreitamento de relações e também de ‘diversão’. No primeiro treino que acompanhei após a viagem, ficou evidente a aproximação que aconteceu entre mim e as ginastas, principalmente após a ida delas ao meu quarto no hotel. Assim que cheguei ao treino, as ginastas vieram correndo me cumprimentar com beijos e abraços, contavam histórias dos seus cachorros, aniversários no final de semana, passeios, entre muitos outros assuntos. As entrevistas também aconteceram de forma mais espontânea e eu sentia as meninas mais à vontade com a minha presença.

Assim como as ginastas se aproximaram mais de mim depois dos momentos intensos vivenciados na viagem, percebi que as meninas se aproximaram mais entre si, como no caso da Elisa, a ‘novata’ da equipe, que, durante a viagem, trocava alguns afetos com as suas colegas. Elisa sentava no colo da Maria, umas das ‘veteranas’, a qual defendia a menina em alguns momentos de conflitos com as demais colegas. Essa situação causou-me surpresa, pois lembrei-me que, nos primeiros meses de observações, diante das diferenças e dificuldades da Elisa em se adaptar aos treinos, as suas colegas mantinham distância e evitavam formar duplas com ela.

Nas entrevistas, as atletas relataram que os momentos de lazer durante a semana são bastante restritos; dificilmente as meninas conseguem sair com amigas ou até mesmo se reunirem com colegas da escola para fazerem trabalhos. Por esse motivo, as ginastas se relacionam muito com as colegas da pré-equipe, sendo o clube, as viagens e as competições os principais locais e momentos de sociabilidade. Segundo as ginastas, as suas “melhores amigas” estão na Ginástica.

Esses aspectos narrados me fazem pensar que o contexto de treinamento esportivo pode significar mais do que um lugar onde corpos são formados para o alto rendimento e onde as meninas buscam ser boas ginastas. Dessa forma, podemos colocar em dúvida muitas das críticas homogeneizadoras que são feitas ao esporte de alto rendimento para crianças. Com base nessa constatação, no próximo capítulo busco estabelecer um diálogo entre um tema de interesse da Educação Física, o esporte, e uma linha de estudos da Antropologia e da Sociologia, a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância.

6 ESPORTE E INFÂNCIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Foi na década de 1980 que a temática ‘esporte’ passou a entrar na pauta dos debates da Educação Física brasileira. Nesse período, surgiram estudos que se basearam em uma perspectiva crítica, sustentados por autores das Ciências Sociais. Para essa vertente de pesquisadores, o esporte praticado na escola e nos momentos de lazer era um produto da sociedade capitalista, o qual possuía uma lógica demasiadamente competitiva, reprodutora de normas e valores dominantes, alienantes e excludentes (STIGGER, 2009).

Ao desenvolver uma análise sobre alguns desses trabalhos, Stigger (2009) identifica quatro pontos em comum: o primeiro deles diz respeito a uma visão homogênea do esporte, o qual estaria impregnado por valores do alto rendimento; o segundo é uma forte crítica feita a esse modelo, principalmente por ser uma manifestação que reproduziria a lógica dominante e, dessa forma, limitaria as possibilidades educacionais no âmbito escolar; o terceiro é um esforço em adequar o esporte aos objetivos educacionais da escola; o quarto, diante das diversas críticas, é uma dúvida quanto a essa possibilidade educacional do esporte. Em suma, o autor identifica uma ambiguidade nesses estudos, pois, ao mesmo tempo em que existe um desejo de transformação do esporte, há um pessimismo em relação à concretização desse desejo.

Embora eu reconheça que o tema não esteja mais sendo debatido com a mesma força atualmente, e que houve avanços no sentido de relativizar a ideia do esporte enquanto uma manifestação homogênea²⁹, quando o assunto é esporte de alto rendimento, muitos autores desenvolvem as suas análises a partir de uma perspectiva crítica. Nas linhas seguintes, apresento quatro pesquisas que desenvolvem os seus estudos a partir de observações e entrevistas em grupos que visam o alto rendimento. Nessas pesquisas, as preocupações dos pesquisadores estão em torno das pedagogias do corpo e em como essas pedagogias contribuem para o processo de educação do corpo e de subjetivação dos sujeitos.

Gonçalves (2007) desenvolve um estudo sobre duas práticas corporais: o Balé e o Atletismo. Partindo do pressuposto de que essas são práticas que educam o corpo, no sentido de redimensioná-lo, defini-lo e potencializá-lo, a autora busca compreender como atletas e bailarinas formam-se subjetivamente a partir de uma pedagogia corporal. Orientada por esse objetivo, a autora identifica alguns elementos que fazem parte da formação de atletas e bailarinas, dentre os quais destaco o aspecto masoquista e a falta de ludicidade. Sobre o

²⁹ Sobre esse debate, Stigger (2011) apresenta algumas manifestações esportivas no âmbito do lazer que expressam a heterogeneidade do esporte.

primeiro, a autora aponta um sentido masoquista presente nas práticas investigadas, em que os excessos são tolerados e há o predomínio de um discurso e uma prática disciplinadores. Com base nessa análise, bailarinas e atletas são identificadas como pessoas obedientes e submissas a uma educação rígida, o que guarda relações com a violência, o sofrimento e a agressão sobre o corpo – aspectos que podem desencadear uma compulsão à crueldade. Sobre a falta do componente lúdico, em especial no caso do Atletismo, isso é apontado pelo fato de esse esporte não se materializar na forma de jogo e por não haver a presença da bola, aspectos que, segundo a autora, tendem a aumentar o sentido de sofrimento dos atletas, uma vez que o trabalho é repetitivo, técnico e solitário.

Em uma perspectiva que apresenta semelhanças com a anterior, Torri, Albino e Vaz (2007), a partir de um estudo que busca investigar aspectos da educação do corpo em um programa de Esporte Escolar, discorrem a respeito do discurso sobre o sacrifício e a dor, considerando que ele é incorporado pelos atletas como algo necessário e bom. É nesse sentido que os autores destacam o que consideram ser ‘a celebração da dor’ no esporte de rendimento, o que, para os autores, “parece ser um elemento importante na constituição da lógica da pedagogia esportiva, sempre vinculada ao fascínio pela maximização e pelos exemplos de superação dos limites e da dor” (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p. 509).

Gonçalves e Vaz (2012, p. 1) também apontam o esporte como uma prática que, por meio das técnicas, visa o “disciplinamento, domínio e potencialização do corpo”. Nesse estudo, o esporte é comparado a um rito sacrificial. Com base nessa comparação, os autores desenvolvem toda uma análise da prática esportiva a partir do ritual de sacrifício. Segundo eles:

o próprio treinamento representa um sacrifício, na medida em que o atleta é o sacrificante que ofereceu seu próprio corpo ao sacrifício (o que vai gerar uma postura ascética), dilacerando-o em nome dos benefícios futuros, ou seja, a vitória e um bom rendimento; o técnico é o sacrificador, aquele que guia o sacrificante até o resultado esperado, pois detém o conhecimento das técnicas necessárias para tal fim, evitando que o atleta faça algo errado durante o treinamento (sacrifício), o que resultaria na não concretização do objeto pretendido, o bom desempenho (GONÇALVES; VAZ, 2012, p. 4).

Quando o assunto são crianças no esporte de alto rendimento, parece que o caráter disciplinador dos treinamentos torna-se ainda mais enfático. Isso fica evidente na pesquisa etnográfica desenvolvida por Boaventura (2011) com atletas da Ginástica Rítmica:

Como crianças, também não compreendem a seriedade do mundo em que estão inseridas. As atletas constantemente levam na brincadeira exigências

altamente severas e estipuladas pelas treinadoras [...] percebe-se que a educação do corpo deve ser incorporada desde pequena e a seriedade faz parte da dinâmica de treinamento. Não há espaço para brincadeiras ou qualquer gesto espontâneo que não faça parte daquele processo. Por elas serem ainda muito jovens e não saberem o que deve ser feito, é comum que não entendam a importância daquilo, mas vão sendo educadas para isso (BOAVENTURA, 2011, p. 129-130).

Além de perceber as crianças como sujeitos que não compreendem a seriedade daquele contexto, a autora considera-as reprodutores de normas, quando afirma: “ao serem educadas, as crianças conformam certo padrão externo relacionado aos seus sentimentos e condutas. As atletas submetem-se às normas e ordens estabelecidas pelas treinadoras, sem questionarem a posição delas” (BOAVENTURA, 2011, p. 138).

Os estudos comentados acima analisam o esporte a partir de referências que problematizam alguns aspectos presentes no esporte de alto rendimento, como a dor, as lesões, a técnica, a disciplina e a busca desenfreada pela vitória. Esses olhares estão direcionados para as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no esporte, aspectos que compõem a formação dos atletas. Alguns deles ganham centralidade e estão apontados no capítulo 4 dessa dissertação.

Mesmo que se deva destacar a importância desses estudos, na medida em que identificam todos esses elementos que fazem parte da formação dos atletas, algumas ressalvas merecem ser feitas. Ao ler essas pesquisas, analisar os dados por mim obtidos no trabalho de campo e refletir a partir da literatura vinculada aos estudos sobre a infância, sou levada a questionar se os atletas não possuem voz e ação no desenvolvimento das suas práticas esportivas. Comparar o corpo a uma máquina ou a um objeto sem vida é uma interpretação que parece retirar a capacidade de atuação, apropriação e ressignificação dos sujeitos atletas acerca daquilo que praticam.

Quando realizei uma revisão de literatura para a construção dessa pesquisa, identifiquei inúmeros estudos sobre a infância e o esporte de alto rendimento, os quais enfatizam a posição passiva e, de certa forma, ‘vitimizada’ da criança. A maioria dos estudos encontrados abordava o tema a partir de uma perspectiva biológica e psicológica, como mostro no segundo capítulo. Com isso, é possível perceber uma visão universal de infância que pauta grande parte dos estudos presentes no campo da Educação Física. Sobre esse assunto, Filho (2011, p. 84) afirma:

Temos verificado que, por muito tempo, o campo educacional se fixou em concepções de crianças e infância advindas do domínio psicológico do desenvolvimento. Essa área anunciou a concepção de infância e crianças

pela herança biológica fundamentada em um paradigma biopsicológico, o que conformava essa categoria e seus sujeitos em um modelo universal, abstrato, a-histórico e predeterminado.

Na mesma direção, Sarmiento (2011) aponta quatro eixos estruturantes desenvolvidos na modernidade que configuram a ideia de infância contemporânea como algo universal, são eles: 1) a escola pública, a qual passou a ser um lugar institucional de pertença das crianças; 2) a família nuclear, sendo o lugar de vinculação afetiva das crianças; 3) saberes institucionalizados sobre a criança considerada ‘normal’, os quais estão apoiados em um conjunto de prescrições, “de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental, tendo sido especialmente relevante a Psicologia do Desenvolvimento, e a ideia que transporta da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento” (SARMENTO, 2011, p. 586); e, por fim, 4) a administração simbólica, desenvolvida pelas declarações dos direitos das crianças. A partir disso, o autor afirma:

O conjunto de injunções decorrentes destes quatro pilares associados contribuíram, desde há cerca de dois séculos e meio, para consignar à criança um lugar social próprio, cujo desempenho e topografia corresponde à representação social dominante da infância. É neste processo que se estabelece o *ofício da criança* – isto é um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe (SARMENTO, 2011, p. 586, destaques do autor).

Dessa forma, identifico que existe uma ideia de infância universal que predomina nos estudos que abordam o esporte de alto rendimento na infância. A partir dessa perspectiva, percebo uma semelhança, em diferentes áreas, entre o debate sobre o esporte na Educação Física e a Infância. Da mesma forma que o esporte é visto por alguns autores como uma manifestação homogênea, e, por outros, como uma prática heterogênea, a infância foi historicamente construída a partir de ideias generalistas e universais. Porém, estudos do campo da Sociologia e da Antropologia esforçam-se em relativizar alguns desses eixos estruturantes destacados por Sarmiento (2011), como os saberes institucionalizados que determinam uma ideia de criança.

Se o esporte de alto rendimento é visto por alguns estudos como uma prática que disciplina os sujeitos, não permitindo-lhes espaços para ações criativas, na mesma direção, a criança é vista como um ser que reproduz e aprende sem questionar aquilo que lhe é transmitido. Ademais, enquanto o esporte pode ser interpretado como uma forma de reprodução da sociedade capitalista, a criança pode ser vista como reprodutora de valores transmitidos por essa sociedade.

Diante dessas relações que estabeleci entre esporte e infância, questiono: em que medida a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância podem contribuir para os estudos sobre a criança no esporte de alto rendimento? Para responder a essa pergunta, estabelecerei um diálogo com a pesquisa desenvolvida por Boaventura (2011), descrita acima, com o olhar de autores da Antropologia e da Sociologia e com os dados dessa pesquisa.

6. 1 A CRIANÇA NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Para o desenvolvimento desse texto, diante das semelhanças metodológicas e do olhar sociológico e antropológico, visitarei mais assiduamente o estudo de Boaventura (2011). Antes de iniciar essa reflexão, gostaria de enfatizar que os avanços dos trabalhos acadêmicos se dão a partir dos diálogos estabelecidos entre os pares. Olhar para o mesmo fenômeno com perspectivas diferentes contribui para a ampliação dos debates. Portanto, a partir de alguns contrapontos, buscarei trazer outra maneira de pensar a participação das crianças no esporte de alto rendimento; porém, jamais deixando de reconhecer a relevância e particularidade do estudo com o qual pretendo dialogar.

A primeira afirmação da autora que destaco é a seguinte: “Como crianças, não compreendem a seriedade do mundo em que estão inseridas. As atletas constantemente *levam na brincadeira* exigências altamente severas e estipuladas pelas treinadoras” (BOAVENTURA, 2011, p. 129, destaques da autora). Nessa afirmação, penso que duas questões merecem ser motivo de debate: 1) crianças não compreendem a seriedade do contexto em que vivem; 2) a oposição entre brincadeira e seriedade.

Autores do campo da Antropologia e da Sociologia vêm desenvolvendo pesquisas que evidenciam uma maneira particular com que as crianças vivenciam e representam o mundo, o que não quer dizer que as crianças não compreendam a cultura em que estão inseridas. Toren (*apud* COHN, 2005, p. 34) afirma que “os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais”. Para Toren, portanto, as crianças não entendem menos; elas apenas expressam aspectos que os adultos não apontam.

Tal aspecto fica bastante evidente em uma conversa que eu estabeleci com uma das ginastas, a Giovana, de 8 anos de idade. Elaborei uma pergunta para a menina para entender o que ela pensava sobre os elementos que fazem parte da formação de uma ginasta. A menina respondeu algo inesperado, que para mim não possuía relação alguma com a minha pergunta. Porém, ao considerar a ideia de que as crianças possuem uma maneira de pensar o seu

contexto que pode ser diferente da forma como um adulto pensa, passei a dar maior atenção à resposta da menina, que é transcrita a seguir.

Pesquisadora: Há alguma coisa que te incomoda no teu corpo? Porque quando uma menina faz Ginástica ela tem algumas características: é forte, tem uns calinhos na mão, tem que cortar o cabelo, não pode ter unha comprida, não pode pintar as unhas... Há alguma dessas coisas que te incomoda, que tu querias fazer e não pode?

Giovana: É que as vezes um mosquito me pica e eu quero coçar e as professoras não deixam coçar. Mas dá muita vontade assim e eu fico toda durinha.

Pesquisadora: Tá certo! Tem mais alguma coisa que te incomoda?

Giovana: Ah sim, eu sempre perco os meus brincos.

Pesquisadora: Perde treinando?

Giovana: Aham (GIOVANA, 02/03/2015).

Eu poderia dizer que a menina não entendeu a minha pergunta, e, de uma maneira mais extrema, afirmar que ela é muito jovem para entender os aspectos que fazem parte da sua formação de ginasta, como as restrições e o controle. No entanto, a partir das referências teóricas que tenho, percebo nessa resposta uma forma diferente de ver as tentativas de controle das treinadoras. Para a menina, incomoda mais ter uma ‘picada de mosquito’ e não poder coçar do que ter que cortar o cabelo, por exemplo, ou ter calos nas mãos. Esse é ‘outro’ aspecto apontado pela ginasta que expressa as tentativas de controle do corpo por parte das treinadoras. Portanto, Giovana não deixa de reconhecer que existem controle e restrições, porém ela aponta aspectos que eu não havia percebido.

Além de não poder ‘coçar a picada de mosquito’, a menina identifica alguns prejuízos nos treinos, como perder os seus brincos. A utilização de acessórios como esses é considerada perigosa pelas treinadoras, pois podem causar escoriações nas meninas enquanto elas realizam algum movimento. Sobre esse aspecto, a ginasta refere-se à sua atitude no treino quando resolve não tirar os brincos, mesmo sendo algo recomendado pelas treinadoras, e também mostra a sua insatisfação ao perder os brincos. Portanto, percebo, nesse exemplo, uma possibilidade de interpretação da realidade dos treinos elaborada pela atleta que dialoga com essa minha interpretação dessa mesma realidade, uma vez que, no relato da menina, evidencia-se uma forma de controle e restrição que permeia os treinos.

Sobre a outra questão – a oposição entre brincadeira e seriedade –, alguns autores afirmam que a brincadeira é o que há de mais sério nas culturas infantis. Segundo Sarmiento (2003, p. 15), “as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. Segundo esse ponto de vista, o fato de as crianças brincarem em meio

ao treino esportivo não quer dizer que não estejam levando aquela prática a sério. Como já mencionei no capítulo anterior, a brincadeira é uma maneira de as crianças representarem, criarem e ressignificarem o seu contexto. Um exemplo recorrente de brincadeiras nos treinos são aquelas que acontecem minutos antes de iniciarem os treinamentos. As meninas se apropriam do ginásio e inventam diversas maneiras de saltar, experimentando diferentes possibilidades de movimentarem os seus corpos. Nessas brincadeiras, é possível perceber a GA nos saltos e nas acrobacias, porém realizados com o acréscimo de uma dose de criatividade das meninas.

Ainda sobre o brincar, outra afirmação feita por Boaventura (2011) se dá no sentido de não haver espaço para brincadeiras e manifestações espontâneas nos treinos de Ginástica Rítmica que acompanhou na sua pesquisa. Diferentemente disso, no trabalho de campo por mim realizado, foi possível identificar momentos de brincadeiras antes e ‘durante’ os treinos da pré-equipe. De fato, durante os treinos, as brincadeiras eram mais discretas e incorporadas nas atividades, como fingir que eram algum personagem de desenho animado enquanto realizavam o aquecimento. Antes dos treinos, as brincadeiras eram externalizadas mais livremente, gerando uma ‘bagunça’, como descrevi anteriormente. Mas o fato de as brincadeiras acontecerem de forma mais expressiva em outros momentos que não nos treinos não significa que essas manifestações não estejam presentes no contexto esportivo das ginastas.

Não considero o contexto esportivo da GA apenas o tempo e o espaço dos treinos, mas, igualmente, os momentos que o antecedem, no qual as ginastas conversam e brincam. Também fazem parte do contexto esportivo das atletas as competições, momentos em que as meninas costumavam brincar e serem mais espontâneas enquanto descansavam entre um aparelho e outro, ou, ainda, antes das competições, quando as meninas se reuniam na casa de alguma treinadora para dormirem juntas. Dessa forma, muitos são os momentos antes, durante e após os treinos e as competições em que as ginastas falam e agem com espontaneidade.

Por fim, penso ser importante debater a seguinte afirmação: “ao serem educadas, as crianças *conformam* certo padrão externo relacionado aos seus sentimentos e condutas” (BOAVENTURA, 2011, p. 138, grifo meu). Indo em outra direção, muitos são os autores da Antropologia da Criança que desconstruem a ideia de crianças passivas e submissas no processo de socialização. Sobre a educação e a aprendizagem, Cohn (2005, p. 37) aponta que, em tal processo, é importante olhar para “as ênfases culturais e os processos específicos que elas engendram” para entender a forma como as crianças se apropriam e reapropriam o que lhes é transmitido. No entanto, algumas tipologias são frequentes e acabam embaçando o

olhar do pesquisador, como partir do pressuposto de que, em sociedades complexas, as crianças possuem uma apropriação mais criativa do que aquelas crianças que se desenvolvem em sociedades simples. Para a autora:

Em diversas esferas, essas tipologias já se provaram menos produtivas e definidoras do que se esperava que fosse, quando de sua formulação. Aqui também, no que diz respeito à produção de sentidos sobre o que se aprende, são mais enganadoras do que úteis, já que nos fazem pressupor que umas sociedades estariam fadadas a transmitir um corpo de conhecimento fechado, sobre o qual o *aprendiz* não tem papel ativo, enquanto outras, ao contrário, produziriam sujeitos críticos e inventivos. Análises de sociedades consideradas *tradicionais* revelam que as crianças e os jovens podem ser mais que meros receptores de conhecimentos, sendo ativos na construção de sentidos e de conhecimentos no processo de aprendizagem (COHN, 2005, p. 38, destaques da autora).

Pensando o contexto esportivo que visa o alto rendimento, é possível afirmar que se trata de um espaço e tempo de controle, o qual é organizado por regras e muita disciplina. Foram necessários meses de observações e algumas entrevistas para que eu conseguisse perceber que as atletas possuíam um olhar crítico sobre os treinos, assim como uma atuação não passiva diante das exigências das treinadoras.

A partir dos diálogos que estabeleci com as meninas nas entrevistas, pude entender como as ginastas viam alguns aspectos dos treinos, o que mostro no excerto abaixo, no qual Camila, com 11 anos de idade, expressa a sua opinião sobre os ‘xingamentos’ das treinadoras:

Camila: É, qualquer coisa que a gente fizesse errado, ela [treinadora] já brigava com a gente. Daí a coordenadora conversou com ela e ela parou de gritar, porque ela gritava e a gente não tinha vontade de fazer as coisas. Por que ela ficava gritando? A Maria não faz mais Ginástica porque a treinadora gritava com ela e ela disse: *eu não vou fazer se tu continuar gritando comigo*. E ela estava certa de não fazer! Ela não é obrigada a fazer uma coisa se a pessoa fica o tempo todo brigando com ela (CAMILA, 19/11/2014).

Maria, com 9 anos de idade, é uma menina que saiu da pré-equipe antes mesmo de eu iniciar a pesquisa. Essa menina não se adaptou aos treinos e desistiu da Ginástica por um período. Após algum tempo afastada, Maria retornou para tentar adaptar-se novamente, pois, segundo o seu depoimento: “Eu senti muita saudade da Ginástica”. Algumas semanas depois de tentar retomar as atividades na pré-equipe, a menina saiu novamente e foi para outro clube treinar. Essa menina contestava as treinadoras e escolheu não permanecer naquele ambiente.

Porém, mesmo as ginastas que escolhem permanecer também contestam e expressam aquilo que não as agradava. Um exemplo desse tipo é o caso de Míriam. Em diversos

momentos, enquanto as treinadoras estavam envolvidas com as outras meninas, Míriam descansava, conversava e brincava. A atleta não parecia sentir-se coagida em verbalizar que tinha fome, que não estava com vontade de fazer algum exercício, que estava cansada e que queria ir para casa. Enquanto algumas colegas se preocupavam em não ficarem paradas entre um exercício e outro, com receio de serem repreendidas pelas treinadoras, Míriam – sem muito constrangimento – deitava-se no ginásio para descansar.

No Campeonato Brasileiro em Guarulhos, após a competição, as meninas deveriam permanecer no ginásio até o fim das apresentações, pois, segundo as treinadoras, faz parte da formação das atletas da pré-equipe assistir a outras crianças competirem. Enquanto suas colegas assistiam ao campeonato, Míriam estava sentada ao meu lado conversando sobre diversos assuntos. Após falar bastante, deitou a cabeça no meu colo, como que pedindo carinho. Nesse momento, uma das meninas da pré-equipe perguntou se Míriam havia visto a queda de uma das atletas. Ao responder que não, Míriam foi repreendida pela colega, pois, segundo essa, Míriam deveria estar prestando atenção na competição ao invés de estar conversando. Assim que a colega voltou sua atenção novamente para a competição, Míriam exclamou: “Eu não quero ver competição alguma, estou cansada e não aguento mais”. A menina estava ansiosa para ir ao *shopping* para fazer o passeio após a competição que foi prometido pela treinadora.

Além desses aspectos, a menina também destacava-se em função da sua preocupação com a estética, pois gostava de pintar as unhas e passar creme nas mãos. No entanto, como já foi apontado, as ginastas possuem algumas restrições acerca de tais hábitos. Em um dia de treino, vimos as meninas em torno da treinadora mostrando os calos das mãos. Uma delas, em tom de denúncia, disse que Míriam não possuía calos porque passava creme nas mãos. A treinadora, percebendo que as mãos da menina realmente estavam lisas, orientou-a a não mais passar cremes, pois as mãos teriam que ter calos para aguentar os exercícios; caso contrário, ela estaria sempre com as mãos sangrando. Assim, ao passo que ter calos nas mãos era, para algumas meninas, motivo de orgulho, isso não parecia ocorrer da mesma forma para Míriam; enquanto suas colegas de equipe mostravam, orgulhosas, os calos novos que haviam surgido, Míriam escondia e evitava os seus.

Além das restrições estéticas, as meninas também possuíam uma série de restrições alimentares. Sobre esse aspecto, Míriam também era alvo da atenção das treinadoras, pois a menina se alimentava mais do que as treinadoras consideravam apropriado para uma ginasta. Na viagem para Guarulhos, o controle da alimentação das meninas era intenso por parte das treinadoras. No dia em que partimos para a competição, marcamos o encontro no aeroporto de

Porto Alegre às 5h30min. Logo que cheguei, avistei Míriam comendo um pão e tomando leite, porém ela fazia isso tentando esconder-se da treinadora. Sua mãe, percebendo que ela estava se escondendo, disse que não precisava agir daquela maneira. No entanto, ao ver a cena, a treinadora a repreendeu: “Tu já estás comendo?”.

Chegando ao aeroporto de Guarulhos, as meninas tomaram café da manhã. Cada atleta pediu um pão de queijo e um suco de laranja, com exceção de Míriam e de Elisa, que pediram dois pães de queijo cada. A treinadora advertiu as duas meninas, expondo para o grupo que Míriam já havia lanchado antes de sair de Porto Alegre e nem deveria estar comendo novamente. Um dos argumentos da treinadora era o de que as meninas deveriam se alimentar “como ginastas”.

Com isso, embora o contexto esportivo em que Míriam treinava fosse em diversas situações intimidador e não possibilitasse muitos diálogos, mesmo lá ela era capaz de agir – dentro de limites – conforme as suas vontades, dizendo o que não lhe agradava e ‘driblando’ algumas situações, como “matar” um exercício quando não o considerava agradável ou importante, ou comendo mais do que o estabelecido. É possível, então, olhar para essa menina (e para outras) como alguém que faz escolhas dentro das possibilidades que lhe são dadas e que não ocupa meramente uma posição passiva diante das imposições que lhe são colocadas.

Míriam foi apenas um caso escolhido para exemplificar essa questão; no entanto, ao longo desse trabalho, busquei mostrar inúmeros exemplos de maneiras diferentes e criativas de apropriações das jovens ginastas diante das suas rotinas de treinos e competições. O que diferenciava Míriam de suas colegas era apenas a sua forma de expressar aquilo que não lhe agradava. Além de Míriam, é importante destacar que, mesmo aquelas ginastas que evitavam de ficar paradas durante os treinos também “matavam” os exercícios de força, ou que aquela ginasta que repreendeu Míriam por não estar assistindo à competição também brincava após a competição, enquanto ‘deveria’ estar observando a apresentação dos demais atletas. Portanto, ora as ginastas aceitavam as normas e regras dos treinos, ora resistiam, questionavam e ‘driblavam’ as mesmas. Esse aspecto mostra a ‘não linearidade’ das atuações dessas meninas na GA. As meninas não são, portanto, completamente passivas aos treinos, mas tampouco participam de uma forma totalmente autônoma e ativa. Foi justamente essa complexidade das ações que busquei mostrar nessa pesquisa.

Entender os significados que as crianças atribuem ao treinamento esportivo permite ver a prática da GA não meramente como um sacrifício, um sofrimento e/ou uma violência sobre o corpo. Simplesmente transpor esses significados para os treinos é ignorar que as

ginastas gostavam da própria prática, construíam laços de amizades naquele contexto e que encontravam formas de ‘manobrar’ algumas imposições.

Sobre as maneiras com que os sujeitos se apropriam daquilo que é transmitido e produzido por estruturas dominantes, Michel de Certeau (2007) afirma:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) *não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários*. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2007, p. 40, destaques meus).

Conforme a ideia desenvolvida por esse autor, torna-se imprescindível para a presente pesquisa olhar para além dos aspectos que formam as práticas das atletas. Portanto, mais do que saber que existe uma ‘normalização’ da dor, que as meninas passam horas do seu dia treinando, que possuem uma rotina repleta de compromissos, que devem cuidar da alimentação, entre muitas outras questões que fazem parte da formação de ginastas, interessa aqui entender ‘como’ essas crianças vivenciam e ‘lidam’ com isso. Para desenvolver um trabalho nessa perspectiva, é fundamental que a criança seja vista como um ator na sociedade e que algumas ideias de infância sejam desconstruídas.

No contexto em que desenvolvi essa pesquisa, encontrei outra maneira de ver e viver a infância, e foi a partir desse entendimento que consegui compreender alguns significados que aquelas ginastas davam para o esporte que praticavam. Como afirma Cohn (2005, p. 50, destaques da autora):

já se sugeriu também que só podemos entender os códigos legais relativos à infância se referirmos à concepção de infância que a baseia. É essa concepção, decorrente do advento do *sentimento da infância*, que leva a ideia difundida nas leis e no senso comum de que cabe à criança brincar e se divertir, em oposição direta ao trabalho. Obviamente, não se trata de afirmar que as crianças devem ser inseridas no mercado de trabalho desde cedo, ou desconhecer a importância das conquistas legais relativas a elas. Cabe apenas, como uma provocação, mostrar que algo já naturalizado, ou seja, tomado sem maiores reflexões como um dado da natureza – essa ideia de que cabe à criança brincar, se divertir e aprender – é na realidade construído social e historicamente, e assim deve ser tomado pelo pesquisador.

A partir dessa visão de infância destacada pela autora, eu poderia apenas afirmar que as ginastas estavam perdendo suas infâncias enquanto treinavam. Porém, a partir da provocação reflexiva feita por Cohn, foi possível perceber que as ginastas estavam

vivenciando outra infância, na qual a brincadeira, a diversão, o aprendizado, o compromisso, as exigências, as frustrações, os medos, as restrições e a dor estavam presentes. No contexto esportivo da pré-equipe, a criança pode/deve ser forte, ser resistente e, como afirmou uma das treinadoras, saber fazer escolhas.

Assim como a autora destaca, não estou ignorando todos os aspectos que podem se tornar problema na vida das atletas, como a frustração de um planejamento de carreira, as lesões que são levadas para a vida toda, assim como a rotina repleta de compromissos que impede que as meninas possam ter mais vivências de lazer e sociabilidade, como simples passeios com colegas da escola. Também não ignoro que algumas meninas não aguentaram os treinos e por isso desistiram de fazer parte da pré-equipe. Porém, diante dos limites de tempo e objetivo dessa pesquisa, não pude seguir essas ex-ginastas e aprofundar algumas reflexões nesse sentido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da minha formação na pesquisa, aprendi que o conhecimento se desenvolve a partir de uma dúvida, de uma curiosidade e/ou de uma desconfiança. Por esse motivo, tenho uma formação pautada pelo questionamento. Dessa forma, os estudos desenvolvidos no campo da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância me fizeram ‘desconfiar’ de algumas abordagens sobre o esporte de alto rendimento na infância que circulam no âmbito acadêmico da Educação Física brasileira. Essa ‘desconfiança’ não significa duvidar das constatações feitas por essas abordagens, mas, sim, questionar se não há outras maneiras de olhar para o fenômeno em questão.

Ao desenvolver uma revisão de literatura no campo da Educação Física sobre essa temática, identifiquei três assuntos recorrentes: 1) a busca por talentos esportivos; 2) a importância dos pais e dos treinadores na carreira dos jovens atletas; e, por fim, 3) uma crítica à especialização precoce no esporte de alto rendimento. Levando em consideração as especificidades de cada perspectiva teórica, identifiquei, nesses estudos, preocupações com o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Sendo a Educação Física uma área de intervenção, buscam-se as melhores formas de iniciar, manter e desenvolver com sucesso as crianças no esporte de alto rendimento.

Lendo esses trabalhos, a pergunta que me acompanhava era: e as crianças, o que elas pensam sobre o esporte de alto rendimento, ou como vivenciam esse contexto? Diante desse questionamento, busquei, na presente pesquisa, inverter o olhar sobre o esporte de alto rendimento na infância, dando evidência às crianças inseridas nesse universo. A partir disso, pretendi, por meio do método etnográfico, compreender como crianças se constituíam atletas e como significavam o esporte de alto rendimento.

Para tal objetivo, acompanhei durante 9 meses uma pré-equipe feminina de GA composta por aproximadamente 10 crianças com idades entre 8 e 12 anos. Produzi, durante esse período, 49 diários de campo e 12 entrevistas semiestruturadas, sendo 11 com crianças e 1 com uma treinadora. A partir da produção desses dados, tratei primeiramente do processo de formação das ginastas. Sobre esse assunto, identifiquei que, além das competências físicas, as meninas aprendiam a se comportar como ginastas, sendo-lhes exigida uma “postura de ginasta”. A “postura de ginasta” compreendia uma maneira de agir dentro do ginásio, na qual as meninas deveriam falar corretamente e ter alguns cuidados com a aparência, como em relação à higiene pessoal e até mesmo ao modo de prender os cabelos. Além disso, as meninas deveriam ser concentradas, “exibidas” e disciplinadas com os treinos e a alimentação. A

“postura de ginasta” também compreendia saber se comportar em uma competição, o que significava que a ginasta deveria ‘dar o seu melhor’ e manter-se calma.

Ser “corajosa” também fazia parte das exigências durante os treinos e as competições. As meninas deveriam enfrentar seus medos e traumas diante dos movimentos complexos da GA. A coragem também representava a resistência à dor, uma vez que a dor estava presente naquele contexto. Porém, isso não significava que as ginastas ‘conformavam-se’ com a dor, pois os dados construídos a partir das observações e das entrevistas mostraram que as meninas buscavam diferentes maneiras de ‘amenizar’ as dores.

Diante do medo e da dor, as ginastas costumavam chorar nos treinos. Essas características dos treinos fizeram com que eu questionasse a minha própria noção de infância, fortemente pautada por uma ideia de fragilidade. Foi a partir desse contraste entre a minha forma de ver as crianças e a maneira como as treinadoras as tratavam que entendi que, nos treinos da pré-equipe, as crianças eram consideradas fortes e capazes de superar o medo e a dor.

Com base nos aspectos que constituem o processo de formação das ginastas e da ideia de infância presente naquele contexto, busquei compreender como as crianças lidavam com o medo, a dor, as restrições e os compromissos. Diante desses apontamentos, questionei: por que as meninas continuavam na GA?

Entendi que a GA, além de envolver os ‘desencantos’ citados anteriormente, também possuía os seus ‘encantos’. O primeiro ‘encanto’ percebido nos treinos foi o apreço das ginastas pelo movimento. O movimento representava uma maneira de as meninas se comunicarem e construírem conhecimento e relações. As ginastas, através dos seus corpos, experimentavam, de um modo criativo, diferentes possibilidades de se movimentarem a partir da prática da GA.

Outro ‘encanto’ identificado foi o ‘desafio’, pois as meninas pareciam entusiasmadas com a possibilidade de realizarem movimentos novos e complexos. Além disso o ‘desafio’ poderia tornar atrativos também os exercícios rotineiros. Bastava ser acrescentada alguma meta ou dificuldade a esses movimentos para que as meninas se esforçassem mais para realizá-los.

A superação individual representava igualmente um ‘desafio’, mas não era compartilhada por todas em todos os momentos. Para que as meninas buscassem a superação, era necessária haver um estímulo, como competir. Mas a competição adquiria outros significados para além do ganhar o primeiro lugar, pois as ginastas também viam na

competição uma possibilidade de mostrarem para muitos ‘espectadores’ aquilo que sabiam fazer.

Além dos aspectos que envolvem a própria prática, a ‘diversão’ mencionada pelas ginastas também fazia parte dos atrativos da GA. Mas, afinal, o que era ‘divertido’ naquela rotina de treinos tão intensos? No contexto da GA, existiam muitos momentos de sociabilidade que ultrapassavam as fronteiras do ginásio, como as viagens e os passeios. Por possuírem pouco tempo para realizarem outras atividades fora do treino, as ginastas estabeleciam fortes vínculos de amizade, sendo os treinos, as competições e os eventos em torno da GA os principais espaços de estabelecimento de relações sociais. Sobre as viagens, é importante ressaltar que muitas meninas vivenciaram pela primeira vez experiências como andar de avião, conhecer outra cidade, estar em um hotel com piscina, entre outras tantas situações.

Além disso, as meninas apontaram as brincadeiras como momentos de ‘diversão’ na Ginástica, as quais aconteciam com maior expressividade antes dos treinos. No entanto, isso não quer dizer que a espontaneidade e as brincadeiras não estivessem presentes nos tempos e espaços do treino. O que acontecia com frequência durante os treinos era uma incorporação das atividades propostas pelas treinadoras nas brincadeiras das crianças.

Sobre as brincadeiras desenvolvidas antes e durante os treinos, foi possível perceber que as meninas representavam situações vivenciadas nas suas rotinas de atletas, porém essas situações, em alguns momentos, adquiriam significados diferentes. As regras das brincadeiras eram constantemente negociadas e constituíam situações em que as ginastas experimentavam o exercício do poder e podiam agir com maior liberdade. Portanto, as brincadeiras também eram ocasiões em que as ginastas ‘manobravam’ a realidade dos treinos.

Diante dessas considerações, afirmo que o contexto da GA não é composto apenas pelos treinos e competições, pois existem outros momentos e espaços que circundam essa prática esportiva. Com isso, percebi aprendizados e experiências que vão muito além da formação de corpos que estão sendo preparados para o alto rendimento.

No capítulo que finaliza essa dissertação, estabeleço uma relação entre o debate sobre o esporte na Educação Física e a Infância em diferentes áreas. Do mesmo modo que o esporte é muitas vezes tratado como uma prática homogênea, disciplinadora e reprodutora da lógica capitalista, a infância é entendida de um modo generalista, assim como a criança é vista como reprodutora da cultura que lhe é transmitida e um produto da sociedade capitalista.

A partir dessa constatação, tentei mostrar como perspectivas advindas da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância ajudam no avanço desse debate. Para isso, a partir de

diálogos estabelecidos com estudos desenvolvidos no campo da Educação Física e dos dados construídos nessa pesquisa, busquei mostrar que as crianças, mesmo estando em um contexto extremamente controlado e regrado, brincavam e se apropriavam das atividades e dos espaços. Além disso, as ginastas frequentemente mostraram uma postura crítica diante de algumas imposições das treinadoras, não agindo passivamente em todas as situações. Sustento que essas evidências colocam em debate algumas ideias homogeneizadoras e generalistas sobre o esporte e a infância.

Meu objetivo com essa dissertação foi olhar para além das normas e das estruturas que compõem o contexto esportivo do alto rendimento. Reconheço que a compreensão das estruturas e dos discursos dominantes é fundamental para evitar um olhar ingênuo sobre as práticas construídas pela sociedade. No entanto, penso que acreditar que os sujeitos do ‘cotidiano’ apenas reproduzem os discursos é uma forma restrita de compreender as dinâmicas sociais da vida das crianças.

Para finalizar esse estudo, gostaria de trazer algumas reflexões que surgiram a partir de outros aspectos que vivenciei durante a construção dessa dissertação. Aqui, propus-me a olhar para as ginastas que não haviam desistido da GA – meninas que, apesar dos inúmeros treinos “ruins”, voltavam todos os dias para o ginásio. Olhei para aquelas meninas que afirmavam gostar muito da GA e tentei compreender o porquê desse gostar. Porém, paralelamente a isso, não pude deixar de perceber as ginastas que desistiram no meio do percurso de realização do presente trabalho.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, logo no início das observações, uma menina deixou de frequentar os treinos. Segundo as treinadoras, essa menina tinha uma vida bastante complicada e havia, por isso, desistido. Após alguns meses, surpreendi-me com a saída de outra menina. Nesse segundo caso, ouvi muitos discursos diferentes, das treinadoras e das ginastas, sobre a saída dessa menina, como a dificuldade de acompanhar os treinos pela sua falta de flexibilidade ou a insatisfação com o seu corpo, pois se considerava “baixinha e forte” e estava sendo apelidada de anã pelos colegas da escola. Essa menina foi encaminhada para o Judô e as treinadoras afirmam que ela já se destacou nesse esporte, sendo premiada em alguns campeonatos. Vale salientar que eu soube de outras situações semelhantes, em que ex-ginastas ‘migraram’ para o Judô.

Outro caso bastante mencionado no campo de pesquisa foi o da Mariana, que resolveu treinar em outro local, pois também não se adaptou aos treinos da pré-equipe. Não tive a oportunidade de aprofundar-me nessas situações e buscar entender, a partir das meninas, os motivos que as levaram a desistir dos treinos. Porém, acredito que essas situações

evidenciaram outras formas de agências das crianças, pois são ações que foram ‘contra’ a lógica daquele contexto. Dessa forma, é possível considerar que a menina que saiu da GA e foi para o Judô, assim como a menina que escolheu sair de um clube e ir para outro, diferentemente das ginastas que continuaram treinando, não ‘manobraram’ as lógicas dos treinos, mas ‘romperam’ com elas.

Essas ações abrem outro campo de estudos na medida em que levantam o seguinte questionamento: por que algumas crianças abandonam o esporte? Sobre esse tema, as leituras que desenvolvi no campo da Educação Física para a construção da problematização desse estudo apontam diferentes aspectos que levam as crianças a desistirem da GA. Alguns deles são: iniciação esportiva especializada antes da maturação biológica adequada, alto nível de exigência dos pais e treinadores e a supervalorização da vitória.

Desse modo, assim como olhei para as crianças que permanecem no esporte de alto rendimento e busquei compreender como se apropriam desse contexto, entendo que seria igualmente relevante compreender, a partir da visão das próprias crianças, por que elas abandonam ou decidem trocar o esporte de alto rendimento.

Acredito que acompanhar o percurso de crianças que desistiram de um esporte e foram para outro, ou compreender por que uma criança abandonou definitivamente o esporte de alto rendimento, poderia trazer outras reflexões sobre essa temática altamente relevante para o campo da Educação Física, uma vez que visa compreender os interesses e as perspectivas dos sujeitos que são alvos das práticas pedagógicas dos professores e dos treinadores.

Outra temática que surgiu a partir dos dados produzidos para essa pesquisa, a qual acredito ser relevante para o campo da Educação Física, é a da ‘brincadeira’ na infância. Ao longo do desenvolvimento desse estudo, percebi que as brincadeiras eram mais do que momentos de ‘descontração’ e ‘diversão’. Por meio das brincadeiras, as ginastas falavam, de forma criativa, sobre si, sobre os sujeitos que as cercavam e sobre os contextos em que circulavam. Nas brincadeiras, as meninas também aprendiam, ensinavam e criavam movimentos. A partir dessas trocas, as ginastas também estabeleciam e fortaleciam vínculos afetivos. Diante disso, suponho que a compreensão das brincadeiras das crianças permite um ‘mergulho’ no processo de socialização desses indivíduos e o entendimento das suas maneiras particulares de representarem o mundo.

Apontadas essas possibilidades de continuação desse trabalho, finalizo esse texto citando Geertz (1989), que, ao referir-se à Antropologia e à etnografia, afirma:

A análise cultural é *intrinsecamente incompleta* e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto focado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros (GEERTZ, 1989, p. 20, grifos meus).

Não é por acaso que muitos pesquisadores que desenvolvem estudos dessa natureza afirmam que as pesquisas não são concluídas, mas sim, ‘abandonadas’. Nessa direção, no esforço de encerrar o estudo, deparei-me com diversas reflexões que possibilitam novas investigações. É com a sensação de que muitas janelas foram abertas e que esse tema merece maior investimento que concluo essas linhas.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARENA, S. S.; BÖHME, M. T. S. Programas de iniciação e especialização esportiva na grande São Paulo, **Revista Paulista de Educação Física**, 14(2), p. 184-95, jul/dez de 2010.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, outubro de 2007.
- BARRA, S. M. Infância e Internet – Interações na Rede, 2004. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eddb83d72_1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- BOAVENTURA, P. L. B. **Técnica, dor, feminilidade**: educação do corpo na Ginástica Artística. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BÖHME, M. T. S. O tema talento esportivo na ciência do esporte, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 119-126, 2007.
- BORUCHOVITCH, M. M. da C. **A programação infantil na televisão brasileira sob a perspectiva da criança**. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BUFFALO GIRLS - MENINAS DE FIBRA. **SporTV Repórter**. Rio de Janeiro: Globosat, 25 de agosto de 2013. Programa de TV. Disponível em: <http://globotv.globo.com/sportv/sportv-reporter/v/sportv-reporter-buffalo-girls-meninas-de-fibra-25082013/2788038/>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- BURGESS, R. G. **A Pesquisa de Terreno**: uma introdução. Portugal: Celta, 1997.
- BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção, **Revista Teias**, v. 10, n. 20, julho de 2009.
- _____. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. B. (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 259- 279, 2012.
- CARRIJO, A. Significações Imaginárias da Infância Contemporânea: mídia, pais e especialistas, **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 421-429, 2012.
- _____. Concepções de infância e infâncias: um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil, **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai/ago de 2013.

CASTRO, L. R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo, **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, junho de 2002.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Crescendo com um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá, **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 2, São Paulo, p. 195-222, 2000.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA. **Regulamento Técnico 2013-2016**. 2014.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças, **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas, **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/agosto de 2005.

COSTA, M. V. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. *In*: MOREIRA, A. F.; GARCIA, R. L.; ALVES, M. P. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

DARIDO, S. C.; FARINHA, F. K. Especialização precoce na natação e seus efeitos na idade adulta, **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 59-70, junho de 1995.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor, **Horizonte Antropológico**, v. 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

DELFO, M. F. **Me escuchas?** Como conversar con niños de cuatro a doce años. Netherlands: Bernard Van Leer Foundation, 2001.

DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. B. Alguns modos de significar a infância. *In*: _____. (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Edições 70: Munique, 2014.

FAVILLI, M. P.; TANIS, B.; MELLO, M. C. A. A infância roubada: uma reflexão sobre a clínica contemporânea, **Psicanálise e Cultura**, São Paulo, v. 3, n. 46, p. 33-37, 2008.

FILHO, A. J. M. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na Anped. *In*: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

FONSECA, C. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. *In*: **Anais do Seminário do NACi (Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS)**, novembro de 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, L. O. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas, **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 57, set/dez de 2008.

GONÇALVES, M. C. **Corpos e Subjetivações**: o domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Educação do corpo, dor, sacrifício: um estudo com competidores de atletismo, **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 58, p. 1-10, janeiro de 2012.

GONÇALVES, M. C.; TURELLI, F. C.; VAZ, A. F. Corpos, dores, subjetivações: notas de pesquisa no esporte, na luta, no balé, **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 141-158, jul/set de 2012.

GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO. Disponível em: <<http://gnu.com.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

HANSEN, R.; VAZ, A. F. “Sarados” e “gostasas” entre alguns *outros*: aspectos da educação de corpos masculinos e femininos em academias de ginástica e musculação, **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 133-152, jan/abr de 2006.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: **Anais do Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século**. Brasil, julho de 2000.

KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento, **Revista Movimento**, v. 1, n. 1, p. 23-28, 1994. LAVOURA, T. N.; ZANETTI, M. C.; MACHADO, A. A. Os estados emocionais e a importância do treinamento psicológico no esporte, **Motriz**, v. 14, n. 2, p. 115-123, abr/jun de 2008.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEE, N. The Challenge of childhood: the distribution of childhood’s ambiguity in adult institutions. **Childhood**, Thousand Oaks, v.6, n.4, p.455-74, 1999.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARIANTE NETO, F. P. *et al.* Muhammad Ali, um outsider na sociedade americana? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 105-122, dezembro de 2011.

MARQUES, A. T. A especialização precoce na preparação desportiva, **Treino Desportivo**, Lisboa, n. 19, p. 9-15, março de 1991.

MELRO, A. Atividades das Crianças e Jovens no espetáculo artístico e desportivo: a infância na indústria do entretenimento, **Revista Pedagógica**, Unochapecó. v. 12, n. 24, jan/jun de 2010.

MOREIRA, S. M. **Pedagogia do Esporte e o Karatê-dô**: Considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce. 2003. 233f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

MORUZZI, A. B. A Sociologia da Infância: esboço de um mapa, **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 36, jan/jun de 2011.

NUNOMURA, M.; CARRARA, P. D. S.; TSUKAMOTO; M. H. C. Ginástica Artística e Especialização Precoce: cedo demais para especializar, tarde demais para ser campeão, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 3, p. 305-14, jul/set de 2010.

NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/mar de 2014.

PATERNI, K. A. V.; MÜLLER, V. R. Educação e infância: histórias socialmente construídas, **Educere - Revista da Educação**, Umarama, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan/jun de 2009.

PILOTTO, F. M. **Educação Corporal de Atletas da Ginástica Artística**. 2010. 164f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PIRES, F. Pesquisando Crianças e Infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças, **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez de 2010.

RÉ, A. H. N.; ROSE JÚNIOR, D. de; BÖHME, M. T. S. Stress e nível competitivo: considerações sobre jovens praticantes de futsal, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 83-87, dezembro de 2004.

ROCHA, A. L. C.; ECKER, C. Etnografia: saberes e prática. In: PINTO, R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSE JÚNIOR, D. de. A competição como fonte de estresse no esporte, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 19-26, outubro de 2002.

SALGADO, R. G. **A programação infantil na televisão brasileira sob a perspectiva da criança**. 2005. 245f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTANA, W. C. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Campinas: Autores Associados, 2004.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. p. 1-22.

_____. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno, **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set/dez de 2011.

SETTON, M. da G. J. **Socialização e Cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2012.

SILVA, A. M. da. **O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

SILVA, L. S.; RÚBIO, K. Superação no esporte: limites individuais ou sociais?, **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, n. 3, p. 69-76, 2003.

SIMÕES, A. C.; BÖHME, M. T. S.; LUCATO, S. A Participação dos Pais na Vida Esportiva dos Filhos, **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 34-45, jan./jun de 1999.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

TOMÁS, C. A. As Crianças como Prisioneiras do seu Tempo-Espaço: do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global, **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 41-55, jan/jun de 2006.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 499-512, set/dez de 2007.

TREINAMENTOS. **Profissão Repórter**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 12 de abril de 2011. Programa de TV. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/profissao-reporter/v/treinamentos-parte-1/1483117/>> e <<http://globo.com/rede-globo/profissao-reporter/v/treinamentos-parte-2/1483145/>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

TSUKAMOTO, M. H. C.; NUNOMURA, M. Iniciação Esportiva e Infância: um olhar sobre a ginástica artística, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 159-176, maio de 2005.

VAZ, A. Técnica, esporte e rendimento. *In*: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. R. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 135-151.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WENETZ, I. Das escolhas que eu fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças, **Pro-Posições**, Unicamp, v. 22, p. 133-149, 2011.

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da Teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas: Papirus, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DA GERÊNCIA ESPORTIVA DO CLUBE GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO

Eu, _____, Gerente de Esportes do Clube Grêmio Náutico União, tenho conhecimento acerca da pesquisa que será realizada nas dependências do clube, intitulada “O esporte de alto rendimento para crianças: para além do ‘como deve ser’”. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Maitê Venuto de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Dr. Marco Paulo Stigger.

Recebi esclarecimentos sobre os objetivos e sobre a metodologia que será desenvolvida no estudo, estando ciente de que as observações e entrevistas poderão suscitar constrangimentos aos participantes, mas que isso será minimizado por constantes esclarecimentos que serão dados pelos pesquisadores, esses que estarão sempre disponíveis para tal. Também tenho ciência de que as informações obtidas pelas observações e entrevistas a serem realizadas serão utilizadas somente para objetivos acadêmicos e que, a qualquer momento, poderei desobrigar-me das autorizações constantes nesse documento.

Tenho conhecimento de que a pesquisa não trará benefícios diretos ao clube e aos participantes, porém ela poderá oferecer ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado. A participação na pesquisa não acarretará ônus financeiro ao clube e não irá interferir no fluxo normal das atividades do Grêmio Náutico União.

Em caso de necessidade de maiores esclarecimentos, fui informado de que poderei contatar:

- o Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- a Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Assim, autorizo o acesso dos pesquisadores aos treinos da/s equipe/s definida/s e concordo que sejam realizadas observações e entrevistas com treinadores e atletas, com a garantia da confidencialidade das informações que serão obtidas, as quais serão utilizadas para fins exclusivos da pesquisa acima nominada.

Nome/cargo

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA COORDENADORA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA DO CLUBE GRÊMIO NÁUTICO UNIÃO

Eu, Maitê Venuto de Freitas, mestranda do curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, convido-a a participar como voluntária do estudo intitulado “O esporte de alto rendimento para crianças: para além do ‘como deve ser’”. A pesquisa será por mim desenvolvida, sob a responsabilidade do Professor Doutor Marco Paulo Stigger.

Essa pesquisa tem por objetivo “compreender de que forma as crianças são constituídas atletas em uma equipe esportiva de alto rendimento e quais os significados que as mesmas dão ao contexto do treino esportivo”.

Para o desenvolvimento da investigação, serão realizadas observações sistemáticas nos treinos e nos campeonatos da equipe, assim como serão desenvolvidas entrevistas com as atletas, um de seus responsáveis e suas treinadoras. Isso será feito a partir do momento que você autorizar que eu desenvolva a pesquisa de acordo com essa metodologia. Todos esses procedimentos metodológicos não irão alterar a rotina de treinos da equipe em nenhum momento. As informações que eu obterei com as observações e entrevistas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Caso você faça questão, seu nome será divulgado na pesquisa.

É importante que você tenha o conhecimento de que a pesquisa não trará benefícios diretos para a equipe de Ginástica Artística desse clube e nem para você, porém esperamos que o estudo ofereça ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Antes de concordar em permitir o acesso dos pesquisadores aos treinos da equipe infantil de Ginástica Artística, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento. Os pesquisadores deverão esclarecer todas as suas dúvidas antes de iniciar a pesquisa. Você tem o direito de vetar o acesso dos pesquisadores no estabelecimento a qualquer momento.

Vale ressaltar que sua participação nessa pesquisa é gratuita e não acarretará nenhum ônus para você. Caso os seus direitos sejam violados em algum momento, ou você sinta que isso aconteceu, favor, remeter-se:

- ao Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- à Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente, eu _____, estou de acordo em participar dessa pesquisa, assinando esse termo de consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data: ___/___/___ **Assinatura:** _____

APÊNDICE III

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA PARTICIPANTE

Eu, Maitê Venuto de Freitas, estou fazendo uma pesquisa para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS. O meu objetivo é compreender o que significa, para você, fazer parte de uma equipe esportiva de alto rendimento. Para fazer esse trabalho, escolhi a equipe de Ginástica Artística da qual você faz parte, em que pretendo realizar observações dos treinos e das competições, assim como fazer uma entrevista com cada atleta da equipe, incluindo você.

Essa folha representa um documento importante dessa pesquisa, pois aqui fica registrado se você quer ou não participar desse estudo. Com a sua autorização, poderei utilizar algumas coisas que você falou na entrevista e algumas anotações feitas por mim para escrever o texto da pesquisa. Além da sua autorização, uma pessoa responsável por você terá conhecimento desse trabalho e deverá autorizar a sua participação. Caso você faça questão, seu nome será divulgado na pesquisa.

A pesquisa não trará nenhum benefício direto para você, porém, a partir desse estudo, mais pessoas irão saber o porquê de você e as suas colegas de treino praticarem a Ginástica Artística. Esse conhecimento irá contribuir para que outras pessoas entendam mais sobre o esporte de alto rendimento para crianças. Você não vai precisar pagar para participar desse estudo, assim como a sua rotina nos treinos não irá mudar.

É importante que você se sinta esclarecida sobre a pesquisa, e, desde já, eu me coloco à disposição para tirar todas as suas dúvidas. Se, em algum momento, você se sentir incomodada e/ou constrangida com a minha presença, poderá solicitar a minha saída do local; e se, a qualquer momento, você quiser desautorizar o uso das informações que eu já tiver obtido, terá todo o direito de agir dessa forma.

Se, ainda assim, houver a necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá solicitar que o seu responsável entre em contato com:

- o Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- a Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Sendo assim, eu _____, atleta da equipe esportiva de Ginástica Artística do clube esportivo Grêmio Náutico União, aceito participar dessa pesquisa.

Porto Alegre, ____de_____ de 2014.

Obrigada,
Maitê Venuto de Freitas

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS

Eu, Maitê Venuto de Freitas, mestranda do curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, convido sua filha a participar de uma pesquisa intitulada “O esporte de alto rendimento para crianças: para além do ‘como deve ser’”. A pesquisa será por mim desenvolvida, sob a responsabilidade do Professor Doutor Marco Paulo Stigger.

Essa pesquisa tem por objetivo “compreender de que forma as crianças são constituídas atletas em uma equipe esportiva de alto rendimento e quais os significados que as mesmas dão ao contexto do treino esportivo”.

Para o desenvolvimento da investigação, serão realizadas observações sistemáticas nos treinos e nos campeonatos da equipe, assim como serão desenvolvidas entrevistas com as atletas, com um dos seus responsáveis e com as suas treinadoras. Todos esses procedimentos metodológicos não irão alterar a rotina dos treinos da sua filha em nenhum momento. As informações que eu obterei serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Caso você faça questão, o nome da sua filha será divulgado na pesquisa.

Antes de permitir a participação da sua filha nessa pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento. Os pesquisadores deverão esclarecer todas as suas dúvidas antes de iniciar pesquisa. Você tem o direito de desistir que sua filha participe do estudo a qualquer momento.

É importante que você tenha o conhecimento de que a pesquisa não trará benefícios diretos para a sua filha, porém esperamos que o estudo ofereça ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Vale ressaltar que a participação nessa pesquisa é gratuita e não acarretará nenhum ônus para você. Caso os direitos da sua filha sejam violados em algum momento, ou você sinta que isso está acontecendo, favor, remeter-se:

- ao Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- à Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente, eu _____
_____, estou de acordo que
_____ [nome completo da criança]
participe dessa pesquisa, assinando esse termo de consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS
PELAS CRIANÇAS

Eu, Maitê Venuto de Freitas, mestranda do curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o/a convido a participar como voluntário/a do estudo intitulado “O esporte de alto rendimento para crianças: para além do ‘como deve ser’”. A pesquisa será por mim desenvolvida, sob a responsabilidade do Professor Doutor Marco Paulo Stigger. Sua participação se constituirá em fornecer uma entrevista aos pesquisadores.

Essa pesquisa tem por objetivo “compreender de que forma as crianças são constituídas atletas em uma equipe esportiva de alto rendimento e quais os significados que as mesmas dão ao contexto do treino esportivo”.

Para o desenvolvimento da investigação, serão realizadas observações sistemáticas nos treinos e nos campeonatos da equipe, assim como serão desenvolvidas entrevistas com as atletas, com um dos seus responsáveis e com as suas treinadoras. Todos esses procedimentos metodológicos não irão alterar a rotina dos treinos da equipe em nenhum momento. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Caso você faça questão, seu nome será divulgado na pesquisa.

É importante que você tenha o conhecimento de que a pesquisa não trará benefícios diretos para você, porém esperamos que o estudo ofereça ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Antes de concordar em participar da pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento. Os pesquisadores deverão esclarecer todas as suas dúvidas antes de iniciar a pesquisa. Mesmo que já tenha dado a sua autorização, você tem o direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento. Dessa forma, caso a entrevista já tenha sido realizada e você desistir de participar do estudo, você terá o direito de solicitar a retirada das informações até então obtidas através da sua entrevista.

Vale ressaltar que sua participação nessa pesquisa é gratuita e não acarretará nenhum ônus para você. Caso os seus direitos sejam violados em algum momento, ou você sinta que isso está acontecendo, favor, remeter-se:

- ao Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- à Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente, eu _____
_____, estou de acordo em participar dessa pesquisa, assinando esse termo de consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data: ___/___/___ **Assinatura:** _____

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS TREINADORAS

Eu, Maitê Venuto de Freitas, mestranda do curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o/a convido a participar como voluntária do estudo intitulado “O esporte de alto rendimento para crianças: para além do ‘como deve ser’”. A pesquisa será por mim desenvolvida, sob a responsabilidade do Professor Doutor Marco Paulo Stigger.

Essa pesquisa tem por objetivo “compreender de que forma as crianças são constituídas atletas em uma equipe esportiva de alto rendimento e quais os significados que as mesmas dão ao contexto do treino esportivo”.

Para o desenvolvimento da investigação, serão realizadas observações sistemáticas nos treinos e nos campeonatos da equipe, assim como serão desenvolvidas entrevistas com as atletas, com um dos seus responsáveis e com as suas treinadoras, incluindo você. Todos esses procedimentos metodológicos não irão alterar a rotina de treinos da equipe em nenhum momento. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Caso você faça questão, seu nome será divulgado na pesquisa.

É importante que você tenha o conhecimento de que a pesquisa não trará benefícios diretos para a equipe de Ginástica Artística e nem para você, porém esperamos que o estudo ofereça ganhos indiretos, relativos ao avanço do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Antes de concordar em participar da pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento. Os pesquisadores deverão esclarecer todas as suas dúvidas antes de iniciar a pesquisa. Mesmo que já tenha dado a sua autorização, você tem o direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento. Dessa forma, você poderá solicitar a retirada da pesquisadora dos treinos e a não utilização das informações até então obtidas através da sua entrevista e/ou das observações.

Vale ressaltar que sua participação nessa pesquisa é gratuita e não acarretará nenhum ônus para você. Caso os seus direitos sejam violados em algum momento, ou você sinta que isso está acontecendo, favor, remeter-se:

- ao Professor Marco Paulo Stigger, responsável pela pesquisa (*e-mail* stigger.mp@gmail.com; fone: 51-96923641);
- ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (fone 51-33083738);
- à Escola de Educação Física da UFRGS (51-33085817).

Ciente e de acordo com o que foi exposto anteriormente, eu _____
_____, estou de acordo em participar dessa pesquisa, assinando esse termo de consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

APÊNDICE VII

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS CRIANÇAS

1. Qual o teu nome?
2. Qual a tua idade?
3. Tu estudas? Qual a série que tu estás cursando hoje?
4. Desde quando te envolveste com esportes? Onde?
5. Hoje, praticas outros esportes? Quais?
6. Por que tu praticas Ginástica Artística?
7. Quando tu iniciaste na Ginástica Artística?
8. O que te levou a praticar Ginástica Artística?
9. O que te faz continuar nesse esporte?
10. Como é a tua rotina durante a semana? Como o treino se insere na tua vida no que diz respeito à escola, aos estudos, aos amigos, a divertimentos fora do treino?
11. Do que tu mais gostas no treino? Por quê?
12. Do que tu menos gostas no treino? Por quê?
13. O que tu achas das competições? Como te sentes competindo?
14. E no final de semana, o que tu gostas de fazer?
15. Para ti, o que é ser uma boa ginasta?
16. Podes me dar o nome de uma ginasta que tu consideras um exemplo?
17. Antes de finalizarmos a nossa conversa, tu gostarias de me dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE IX

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS TREINADORAS

1. Qual o teu nome?
2. Tu já foste atleta? Se sim, quando iniciaste? Quanto tempo foste atleta? Por que tu escolheste a Ginástica Artística e não outro esporte?
3. Há quanto tempo tu atuas como treinadora? O que te levou a ser treinadora?
4. O que é necessário para uma menina ser convidada para fazer parte da equipe? E o que é necessário para ela se manter na equipe?
5. Como funcionam os testes para entrar na equipe?
6. Como é estruturada a rotina dos treinos? Como tu achas que as crianças administram o seus tempos em relação aos treinos, às competições, à escola, aos amigos, a outros espaços de divertimentos, à família?
7. A equipe participa de muitas competições? Quais? Como são divididas as competições?
8. Quais os motivos que levam as meninas a desistirem da Ginástica Artística e saírem da equipe?
9. Quais motivos levam as meninas a quererem continuar na equipe?
10. Para ti, o que é ser uma ginasta exemplar?
11. Antes de finalizarmos a nossa conversa, tu gostarias de me dizer mais alguma coisa?