

O Esporte na Cidade

Estudos Etnográficos sobre Sociabilidades
Esportivas em Espaços Urbanos



Marco Paulo Stigger
Fernando Jaime González
Raquel da Silveira
(Organizadores)



Série Esporte, Lazer e Saúde

Uma cidade que joga

Boa parte das descrições jornalísticas cotidianas sobre o fenômeno urbano tende a representar a cidade com cores sombrias: local de plena expressão da criminalidade, onde chacinas, tráfico de drogas, prostituição e guerras de quadrilhas impõem suas regras sobre os cidadãos indefesos. Todas essas coisas existem, é fato. Porém, reduzir a riqueza de expressões do fenômeno urbano a esses tristes eventos é sem dúvida um equívoco. A cidade também é lugar de jogos e brincadeiras, de apostas e torneios, de esportes profissionais e peladas, sem conseqüência, em praças, quadras, ruas e campinhos espalhados pelo território urbano. Lugar onde as pessoas trabalham e se divertem, onde crianças vão à escola e velhos jogam bocha. A total falta de apelo jornalístico a esses eventos aparentemente ba-

O Esporte na Cidade

Lila



EXEMPLAR ÚNICO
PERTENCE AO ARQUIVO
DO DCTEG/SNDEL
Ministério do Esporte



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

José Carlos Ferraz Hennemann

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica

Pedro Cezar Dutra Fonseca

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Jusamara Vieira Souza

Conselho Editorial

Ana Lígia Lia de Paula Ramos

Cassilda Golin Costa

Cornelia Eckert

Flávio A. de O. Camargo

Iara Conceição Bitencourt Neves

José Roberto Iglesias

Lúcia Sá Rebello

Mônica Ziellnsky

Natú Farenzena

Sílvia Regina Ferraz Petersen

Tania Mara Galli Fonseca

Jusamara Vieira Souza, presidente

EXEMPLAR ÚNICO
PERTENCE AO ARQUIVO
DO DCTEC/SNDEL
Ministério do Esporte



O Esporte na Cidade

Estudos Etnográficos
sobre Sociabilidades Esportivas
em Espaços Urbanos

Marco Paulo Stigger
Fernando Jaime González
Raquel da Silveira
(Organizadores)

Série Esporte, Lazer e Saúde

Ministério
do Esporte



UFRGS
EDITORA



© dos autores
1ª edição: 2007

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Flavio Gonçalves
Revisão: Rosângela de Mello
Editoração eletrônica: Vanessa da Silva/ Gênese Artes Gráficas

E77 O esporte na cidade; Estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos / organizado por Marco Paulo Stigger, Fernando Jaime González e Raquel da Silveira. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

(Série Esporte, Lazer e Saúde).

Inclui referências.

Inclui figuras e quadros.

1. Esporte. 2. Sociologia. 3. Esportes. 4. Lazer. I. Stigger, Marco Paulo. II. González, Fernando Jaime. III. Silveira, Raquel da. IV. Série.

CDU 796

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Ana Lucia Wagner – Bibliotecária responsável CRB10/1396)

ISBN 978-85-7025-930-1

Apresentação

Apesar de o lazer ser ainda tratado como uma parte não-séria da vida e, por isso, possivelmente, seja ainda considerado um tema menor das discussões sociológicas, talvez ele tenha alcançado maior visibilidade e chamado a atenção dos acadêmicos, pela confrontação com uma realidade concreta. É essa realidade que põe em evidência a relevância desta dimensão da existência das pessoas, identificada tanto no crescimento do *mercado do lazer*, como na demanda social para a qual muitos governantes têm se preocupado em dar respostas aos seus eleitores. Sobre esse último aspecto, entre outras evidências que demonstrariam a sua relevância social – e que justificariam investimentos no lazer por parte do poder público, assim como tê-lo como objeto de estudo dos acadêmicos –, chama a atenção a presença de enormes parcelas das populações que se aglomeram nos parques e praças das cidades, em especial aos fins de semana.

Dentre as diversas formas de ocupação desses espaços das cidades, as atividades esportivas evidenciam-se de maneira especial. Sendo já constituintes da paisagem urbana, a sua presença não causa nenhum estranhamento ao observador. Esse fato reforça a idéia da indiscutível inserção das práticas esportivas na vida moderna, e a sua capacidade de trazer, em torno de si, um universo diversificado de significações capazes de mobilizar indivíduos de todos os lugares, estratos sociais, sexos, idades, e posições ideológicas.

Na perspectiva do que vem sendo referido, este livro apresenta uma reunião de trabalhos vinculados ao projeto “O esporte na cidade”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef). Constitui-se como um primeiro produto, feito em conjunto, dos pesquisadores vinculados ao projeto, os quais procuram compreender as sociabilidades esportivas existentes nos espaços públicos urbanos, assim como as relações que elas estabelecem com a caracterização sociocultural e com formas de apropriação desses mesmos espaços. Assim, o que se apresenta aqui é uma articulação desse conjunto de artigos que discutem as sociabilidades mediadas por práticas corporais a partir do olhar de seus protagonistas.

Com base em perspectivas metodológicas qualitativas, na sua maior parte em estudos etnográficos, os textos discutem o universo das interações sociais mediadas pelo *atletismo*, *bocha*, *brincadeiras infantis*, *esportes de aventura*, *futebol de várzea*, *hip-hop*, *jogos esportivos*, *skate*, que acontecem em espaços socioculturais tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão similares como a associação de bairro, a associação recreativa, o beco, o clube, o pátio escolar, a praça, a vila.

Interessados em estudar as *relações que os sujeitos estabelecem durante a realização de práticas corporais em contextos de lazer*, consideramos importante entender a noção de sociabilidade, e por isso iniciamos esta publicação com um texto sobre a temática. Nessa direção, apesar de identificar que, nas ciências sociais “não se teve uma preocupação no aprofundamento conceitual do assunto, operando-se com essa noção como se fosse uma categoria auto-explicativa”, Fernando Jaime González esforça-se para examinar alguns modos pelos quais a noção *sociabilidade* é utilizada no campo acadêmico e – após uma breve discussão das idéias do sociólogo Georg Simmel – busca levantar algumas das implicações do conceito para o campo de estudos que tem as práticas corporais como foco de análise.

Em seguida, apresentamos o trabalho de Marco Paulo Stigger, intitulado “Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo”. A partir do exemplo de um estudo sobre o universo de grupos de praticantes de esporte *no lazer*, o autor procura apresentar como se materializam os pressupostos metodológicos e a pesquisa de campo, num trabalho etnográfico realizado no contexto do esporte de lazer. Considerando a relevância dos estudos etnográficos para compreender o fenômeno do esporte *por dentro* e por considerar particularmente importante a compreensão de que fazer etnografia em muito se relaciona com a *experiência etnográfica*, o autor oferece parte dessa experiência, na perspectiva de que seu relato proporcione um caminho para outros pesquisadores desenvolverem esse tipo de investigação.

Pensar o espaço da rua e o futebol a partir da sua diversidade social e cultural é o ponto de partida de Arlei Sander Damo, quando – através de uma pesquisa etnográfica – estuda a relação entre a rua Leão XIII e um grupo de pré-adolescentes que dela fazem parte e que, entre outras atividades, jogam futebol. Inicialmente, tomando a rua, os indivíduos e os jogos que realizavam como objeto de investigação para pensar como se adquire técnicas corporais fora dos espaços socialmente consagrados (como a escola e o clube), o trabalho de Damo acaba também por colocar em questão temas relativos à “produção e reprodução do gosto (e do desgosto) pela prática futebolística, pela forma como essa prática tensiona as relações de gênero e, sobretudo, como essas tensões se vinculam ao imaginário social dos brasileiros – particularmente, dos homens”.

Compreender a prática da dança de rua vivenciada por jovens de uma periferia de Porto Alegre foi o objetivo de Ana Cecília de Carvalho Reckziegel, em estudo etnográfico apresentado, nesta publicação, sob o título “Restinga Crew: dança de rua, sociabilidade e lazer”. Enfocando a forma de condução do aprendizado da dança *hip-hop*, a autora procura entender o sentido que

aquele grupo específico atribuía à sua prática corporal e como ele se constituía enquanto grupo. Ao final, percebeu que “o processo de aprendizado da dança vivenciado pelo grupo Restinga Crew, dá-se aos poucos, passo a passo, através do treinamento constante, persistente, comprometido, árduo, apaixonado e divertido”. Mas não é só isso: se – inicialmente como lazer – a dança agrupa os jovens a partir de seu interesse em aprendê-la, ela também se constitui num espaço de relações entre o individual e o coletivo, onde a experiência compartilhada propicia a formação de laços sociais e o aprofundamento das relações de amizade, que acabam sendo bases para seus praticantes lançarem-se a novos desafios, à auto-superação e à conquista da auto-estima.

Em “Jogo da bocha: a ‘cachaça’ do seu Inácio”, Raquel da Silveira traz resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em Porto Alegre, na qual mostra as interações sociais que acontecem num espaço público e de associativismo urbano freqüentado por homens de idade avançada. Focando seu olhar em um dos integrantes do grupo Soeral – o seu Inácio –, a autora desenvolve discussões sobre os diferentes significados atribuídos à atividade que este senhor escolheu para desenvolver no seu lazer, assim como para compreender como – nas relações sociais estabelecidas com os outros sócios do grupo – ele e seus companheiros vivenciam o processo de envelhecimento.

Luís Eduardo Cunha Thomassim propõe-se a refletir sobre os “desencontros culturalmente significativos” que observou nas relações estabelecidas por uma comunidade da periferia, e as expectativas dos projetos sociais lá desenvolvidos. A partir do olhar etnográfico focalizado na prática do futebol realizada por crianças, encontra elementos *estranhos* à perspectiva dos agentes sociais, os quais interpreta como “uma forma de jogar deliberadamente diferente de outras formas que as crianças conhecem e [também] de outras formas que escolhem jogar noutras situações”, quando usam outros critérios. Entendendo que não se trata de uma invenção aleatória nem de simples reprodução, considera-as reinterpretações de práticas de jogo existentes que muitas vezes não são “as esperadas por certos gestores e pesquisadores”.

Num trabalho em que analisa a escola como uma instituição que faz parte da cidade, onde se constitui um espaço pedagógico e cultural, Ileana Wenz procura compreender como são atribuídos significados de gênero que instituem ou atravessam modos diferenciados de ser menino e de ser menina no recreio escolar, um momento que geralmente é considerado “livre”, mas onde também acontecem aprendizagens não-oficiais e não-intencionais. As respostas às suas questões são encontradas a partir das vertentes dos Estudos Culturais e de Gênero e através da investigação etnográfica, lentes pelas quais a autora observa, mapeia e problematiza a construção da sexualidade nas brincadeiras do recreio.

Carlos Fabre Miranda faz uma abordagem sobre os interesses presentes nas dinâmicas sociais dos esportes individuais, aprofundando as suas observações no universo do atletismo. Nesse caminho, reflete sobre os interesses coletivos presentes mesmo em esportes individuais, identificados na análise de diferenças entre atletas chamados *Pratas da Casa* e *Estrangeiros*, o que desenvolve em uma aproximação com a obra *Os estabelecidos e os outsiders*, de Norbert Elias (2000). Isso também é discutido em outros tópicos, onde descreve as relações entre treinadores e atletas e as suas particularidades vinculadas à noção de pertencimento que se estabelece entre o atleta e as diferentes entidades que ele pode representar na sua vida esportiva (clubes, cidades, estados, países).

Considerando a prática esportiva realizada por idosos uma realidade pouco explorada em estudos e pesquisas, o objetivo do trabalho de Eliane Jost Blessmann é desenvolver uma reflexão sobre os jogos esportivos adaptados inseridos no contexto esportivo, evidenciando o caráter lúdico da atividade e o espaço de sociabilidade que, nesse contexto, se pode constituir. Em seu texto, Blessmann aborda a sociabilidade e a ludicidade nos *jogos esportivos adaptados para idosos*, evidenciando o ambiente de descontração e expressividade que favorece as interações, os vínculos sociais e a vivência lúdica.

No trabalho “Esporte e estilo de vida: a trajetória social de *skatistas* patrocinados”, Billy Graeff Bastos e Fernando Bruno Rieth discutem a constituição de um *gosto* como mola inicial de apropriação e construção de um determinado estilo de vida, o dos *skatistas*. Abarcando as trajetórias sociais de *skatistas* que lograram estar no espaço dos patrocinados, tratam desde as primeiras aprendizagens em configurações locais (“de vizinhança”) até a entrada em pontos centrais do mundo do *skate patrocinado*; é nesse contexto que os seus praticantes vão se diferenciar a partir da incorporação e da ativação de disposições e da dinâmica de capitais, onde se encontra e se constrói um sentido coletivo para a prática e para uma maneira de estar no mundo, incorporada e construída paulatinamente.

O objetivo de desvendar os sentidos de aventura e risco nas atividades realizadas por praticantes de corrida de aventura na perspectiva “competitiva” e de compreender como essas atividades se inserem no modo de vida de seus praticantes, é o que norteia o trabalho de Raphael Loureiro Borges. Com base em trabalho etnográfico, o autor analisa e interpreta as representações que determinados indivíduos e grupos sociais constroem acerca das suas práticas, as quais se mostram como algo que é bem mais do que a determinação para vencer as dificuldades dos desafios, os perigos e as regiões inexploradas com seus terrenos áridos.

Concluindo esta apresentação, resta agradecer ao Ministério do Esporte, particularmente ao Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e do Lazer, pelo trabalho que vem sendo feito, o qual – qualificando o diálogo com as universidades públicas – vem contribuindo para o fomento da pesquisa científica no campo do esporte recreativo e de lazer. Vale ainda agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial à sua Editora, pelo reconhecimento do trabalho realizado pelo Grupo Gesef e por se associar a este projeto, emprestando a ele a sua experiência editorial e o seu crédito institucional.

Sumário

Sociabilidades e práticas corporais: leitura de uma relação	13
<i>Fernando Jaime González</i>	
Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo	31
<i>Marco Paulo Stigger</i>	
A rua e o futebol	51
<i>Arlei Sander Damo</i>	
Restinga Crew: dança de rua, sociabilidade e lazer	71
<i>Ana Cecília de Carvalho Reckziegel</i>	
Jogo da bocha: a “cachaça” do seu Inácio	85
<i>Raquel da Silveira</i>	
Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos	97
<i>Luís Eduardo Cunha Thomassim</i>	
Sociabilidades e gênero: negociações/imposições no espaço do recreio.....	117
<i>Ileana Wenez</i>	
Esportes individuais e interesses coletivos	133
<i>Carlos Fabre Miranda</i>	
A sociabilidade e a ludicidade nos jogos esportivos adaptados para idosos	147
<i>Eliane Jost Blessmann</i>	
Esporte e estilo de vida: a trajetória social de <i>skatistas</i> patrocinados.....	161
<i>Billy Graeff Bastos e Fernando Bruno Rieth</i>	
Atividades de aventura e risco: uma corrida no meio natural.....	177
<i>Raphael Loureiro Borges</i>	

Sociabilidades e práticas corporais: leitura de uma relação

Fernando Jaime González

Os deuses, por terem acesso às “coisas mesmas”, não necessitam discutir os conceitos e abominam a condição babélica da linguagem. Nós mortais, porém, mesmo sabendo que a linguagem está sempre “verde”, sempre a “brotar”, precisamos constantemente nos entender a respeito do sentido das palavras.

González; Fensterseifer (2005, p. 18).

As noções utilizadas nas ciências sociais são claramente polissêmicas. Quando com elas se opera, na análise do universo social, é comum que sejam explicitamente definidas, tentando marcar o mais claramente possível os contornos da realidade que designam, sem com isso confundir esse esforço com a possibilidade objetiva de “encerrar” a realidade nessa noção.

Expressar em palavras as representações intelectuais sobre a realidade é um esforço fundamental quando pretendemos nos entender em relação ao que dizemos do mundo. De outro modo, se já é difícil nos entender, quando nos empenhamos em conseguir *consensibilidade* (Ziman, 1996), mais ainda o será se não nos interessamos na explicitação de nossa representação do fato social que se analisa.

Nesse sentido, quando nos interessamos em estudar as *relações que os sujeitos estabelecem durante a realização de práticas corporais em contextos de lazer*, faz-se necessário entender, minimamente, a noção de sociabilidade, já que inicialmente parece designar alguma dimensão desse fenômeno social. Entretanto, a leitura de diversos estudos sobre esse elemento parece mostrar que não se teve uma preocupação no aprofundamento conceitual do assunto, operando-se com essa noção como se fosse uma categoria auto-explicativa.

Talvez um indicativo da situação descrita seja o de que, apesar de ser um conceito bastante utilizado no campo das ciências sociais, consiste em um verbete que não faz parte da relação de conceitos definidos/problematizados em muitos dos dicionários de sociologia e antropologia. Diferente, por exemplo, do conceito de socialização, também amplamente utilizado no campo dos estudos sociais,¹ mas presente em muitos dicionários.

Fernando Jaime González, professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuf) e integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

¹ Nas Atas da XXIV Reunião Brasileira de Antropologia (2004), o conceito é utilizado em 11 resumos. Na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, encontram-se 91 referências.

Nessa linha, na primeira parte do texto, tentaremos examinar alguns modos pelos quais a noção de sociabilidade é utilizada no campo acadêmico, fazendo um rápido inventário dos mesmos. Na segunda parte, apresentaremos uma breve discussão das idéias do sociólogo Georg Simmel, um dos “pioneiros” na problematização do conceito com um significado mais cingido. Na terceira e quarta partes, levantaremos algumas das implicações do conceito de sociabilidade, num sentido mais restrito, no campo de estudo que tem as práticas corporais como foco de análise.

Sociabilidade: os “usos” de um conceito

A aproximação das ciências sociais na busca de uma reflexão sobre o conceito de sociabilidade permite confirmar as afirmações que apontam ser este um dos termos mais utilizados nesse campo (Silva, 2000). Só nas Atas da XXIV Reunião Brasileira de Antropologia (2004), o conceito é mencionado em sessenta resumos,² falando-se sobre: “formas de sociabilidade [...] nos ritos” (p. 78), “sociabilidade juvenil” (p. 100), “sociabilidade presente em grupos culturais [...]” (p. 102), “sociabilidade masculina” (p. 106), “sociabilidade envolvida no consumo” (p. 105), “novas sociabilidades” (p. 109), “sociabilidade de [...] torcedores” (p. 113), “novas formas de sociabilidade” (p. 117); “redes de sociabilidades”, “possibilidade de sociabilidade” (p. 129), “moderna sociabilidade” (p. 137), “formas de sociabilidade” (p. 139), “sociabilidades produzidas” (p. 140), “sociabilidade na metrópole” (p. 143), “sociabilidade no mundo contemporâneo” (p. 174), “sociabilidade cotidiana” (p. 214), “processos de sociabilidade vividos” (p. 237), “sociabilidade camponesa” (p. 237), “espaços de sociabilidade” (p. 249), “sociabilidade Kamaiurá” (p. 263), “sociabilidade de ambientes [...] GLS” (p. 284), “padrão de sociabilidade” (p. 286), “novas práticas de sociabilidade” (p. 309), “sociabilidades atuais” (p. 409), “sociabilidade singular” (p. 414), “sociabilidade nas praças de mercado” (p. 422), “sociabilidade violenta” (p. 422), “sociabilidades urbanas” (p. 427), “sociabilidade humana” (p. 435), “práticas de sociabilidade” (p. 437), “sociabilidades virtuais” (p. 445), “circuito de sociabilidade” (p. 462), “sociabilidade jovem” (p. 472), “sociabilidade contemporânea” (p. 503), “sociabilidades primária e secundária” (p. 520), “sociabilidades diferenciadas” (p. 555), “sociabilidade dos enlutados no cemitério” (p. 591), entre outras. O emprego do termo permite constatar a utilização do conceito com sentidos diversos e abrangentes (Silva, 2000; Vázquez, 1986), próximo de uma idéia genérica referida à relação entre indivíduo e sociedade ou certa competência para viver em sociedade.

² Já na SciELO, a busca de artigos com a palavra-chave *sociabilidade* tem um resultado de 61 referências.

Gurvicht é um dos autores que percebe a sociabilidade num dos sentidos mais *latos*. O autor entende que a sociabilidade constitui os ingredientes mais elementares que compõem a realidade social, ou seja, as múltiplas formas de estar vinculado pelo todo e no todo, que se manifestam em diferentes graus de atualidade e virtualidade, se combatem e combinam em todo grupo, em toda classe e em toda sociedade global (Gurvicht, 1962, p. 195). Para dimensionar a amplitude do conceito com o qual opera, é importante observar algumas das distinções que Gurvicht identifica como possíveis no quadro do microcosmo das formas de sociabilidade. O autor destaca quatro grandes dimensões: a) os “nós” (sociabilidade por fusão parcial) e as relações com os “Outros” (sociabilidade por oposição parcial); b) os graus da fusão parcial no “nós”: a Massa, a Comunidade e a Comunhão; c) a oposição entre sociabilidade ativa e sociabilidade passiva; e d) três gêneros de relações com os Outros: “aproximação”, “afastamento” e “mistas”. O estudo dessas dimensões tem como objetivo “fazer mais concreta a tese de que cada grupo é um microcosmo de manifestações de sociabilidade e que cada classe e cada sociedade global – esses macrocosmos de grupos – representam por sua vez um macrocosmo e um microcosmo direto de vínculos sociais” (Gurvicht, 1962, p. 208).

Baechler (1996) desenvolve uma discussão sobre a necessidade de se diversificar o vocabulário para dar conta do adjetivo “sociável”, para o que propõe três conceitos diferentes: *sodalidade* (ou *sodalício*), socialidade e sociabilidade. Em linhas gerais, a sociabilidade é definida como “as relações desenvolvidas por indivíduos ou grupos, quando essas relações não se traduzem na formação de um grupo suscetível de funcionar como uma unidade de atividade” (Baechler, 1996, p. 77). Mas, dentro dessa idéia geral de sociabilidade, o autor identifica três gêneros diferentes: as redes, a civilidade e a civilização.

As redes são definidas como “os laços, mais ou menos sólidos e exclusivos, que cada ator social estabelece com outros atores, os quais estão também em relação com outros atores, e assim por diante” (Baechler, 1996, p. 77). O autor indica que uma pergunta orientadora básica do pesquisador é: quem convive com quem? Investigações sobre esse gênero de sociabilidade permitem identificar o peso que diferentes fatores têm na conformação das redes dos atores sociais. Por exemplo, procuram conhecer de que modo fatores como idade, estado civil, presença de filhos, nível educacional, renda, entre outros, condicionam o contato que as pessoas estabelecem com núcleos sociais como família, vizinhos, colegas de trabalho, associações, amigos.

A civilidade é definida por Baechler (1996, p. 82) como o “fato de reunir indivíduos em espaços sociais onde podem mostrar-se civilizados”, o que significa, usando a definição de civilidade de Robert (apud Baechler, 1996, p. 82), “a observância das conveniências, das boas maneiras entre os homens

de uma mesma sociedade”. Nesse tipo de sociabilidade, o autor reconhece que podem aplicar-se os critérios de relações formais e informais, de organizado e desorganizado. Nesse ponto, Baechler enfatiza que é necessário distinguir os grupos que se organizam em função de objetivos dos quais seus membros compartilham (*sodalidade*), daqueles grupos que têm a sociabilidade como propósito. O autor esclarece:

A sociabilidade pode traduzir-se em agrupamentos formais e organizados, podendo constituir unidades do ponto de vista jurídico e administrativo, mas cuja finalidade própria é a de proporcionar a seus membros espaços sociais, onde possam alcançar, cada um por si e todos em conjunto, determinados objetivos específicos, o principal deles podendo ser muito simplesmente o prazer de estar juntos (Baechler, 1996, p. 82).

Baechler descreve como os espaços de sociabilidade variam em distintas épocas e em diferentes grupos sociais (salão aristocrático, círculo burguês, cabaré, clube, café), também, como se vinculam com a vida pública e privada e, ainda, quanto às “regras de interação” que regem a civilidade. Esse gênero de sociabilidade se aproxima mais diretamente das idéias de Simmel (1983) como veremos mais adiante.

O conceito ou noção de civilização é apresentado por Baechler (1996, p. 86), com base em Marcel Mauss, como a extensão última da sociabilidade. Apesar de se reconhecer que trabalhar com um objeto como esse – que não é algo claramente circunscrito nem em termos temporais, nem em tempos espaciais – é bastante impreciso e ambíguo, entende-se mesmo assim que é uma categoria fundamental, já que as civilizações existem de fato, ainda que na forma de uma existência *sui generis*. Ou seja, para Baechler, “a solução menos insatisfatória será definir uma civilização como a matriz mais vasta de possíveis efeitos”. Assim, a sociabilidade, nessa perspectiva, “é o produto das atividades humanas, é o produto de natureza mais geral possível entre os produtos simultaneamente humanos e históricos, e um produto formado por produtos de todas as ordens” (Baechler, 1996, p. 87).

Entretanto, pelo menos para Georg Simmel, *sociabilidade* ganha um sentido mais restrito. O autor, na primeira década do século passado, definiu a sociabilidade como uma forma lúdica de *sociação*, na qual a interação entre os sujeitos ganha relevância em relação ao conteúdo. Isso significa que, quando uma interação social não se estabelece com fins e metas a serem alcançados como seus produtos, estaríamos diante de uma manifestação da sociabilidade. Todavia, esta noção não prevaleceu na utilização do termo no campo das ciências sociais. Velho (2001, p. 21) sustenta que:

[...] depois de Simmel, a sociabilidade ganhou várias outras conotações, vários significados e usos. A sociabilidade aparece constantemente ligada à problemática do cotidiano, da *daily life*. Quando se fala em sociologia da vida cotidiana, está-se falando do dia-a-dia literalmente, dos acontecimentos e das situações que não estão necessariamente ligadas às grandes questões estruturais.

Sociabilidade, nessa linha, ganha um sentido de “interação social” mais próximo de uma idéia que representa qualquer forma de encontro social entre indivíduos no cotidiano (tanto em situações formais quanto informais) e que compõe grande parte da vida dos sujeitos (Giddens, 2005). Por isso, o estudo dessa dimensão toma centralidade no esforço de entender como esse espaço do cotidiano, o espaço das relações face a face, se articula com a estrutura social, ou seja, com as formas de organização da produção material, a organização social, as tradições, os padrões culturais de pensamento, as regras de comportamento. Essa abordagem toma particular importância na segunda parte do século XX.

Digamos que até os anos 60 – 1968 talvez seja o marco – as grandes questões relevantes eram ligadas ao marxismo e ao estruturalismo. Mas autores como Foucault, que têm uma ligação com o marxismo, já vinham começando, do outro lado do mundo, a legitimar a questão da micropolítica, da política do cotidiano e *no* cotidiano. Já existia, por exemplo, um trabalho do Henri Lefebvre sobre a sociologia da vida cotidiana, mas Foucault é um autor estratégico para lidar com as questões do dia-a-dia, do cotidiano, e com as relações micropolíticas (Velho, 2001, p. 21).

A partir da década de 70 surgiu, na França particularmente, uma corrente de pesquisa para a qual a sociabilidade identificava as redes de contato que se estabelecem espontaneamente com base nas relações que cada indivíduo mantém com outro (Baechler, 1996). Essas pesquisas centraram-se em identificar como os tipos de relações que propiciam a sociabilidade (parentesco, amizade, vizinhança, trabalho, associações, entre outras) se vinculam com características pessoais (sexo, idade), familiares (estado civil, filhos), socioeconômicas (renda, nível educacional) e práticas culturais (práticas de esportes, idas a espetáculos, frequência com que se recebe visitas em seu domicílio, com que se visita outras pessoas, com que se visita cafés, saídas para dançar, entre outras) dos sujeitos. Nessa direção, há estudos mais recentes³ como, por exemplo, o de Blanpain e Pan Ké Shon (1999), o de Larmet (2002) e o de Pan Ké Shon (1998).

³ Uma referência permanente, na literatura consultada, em relação a esse tipo de pesquisa são os trabalhos de Héran com base no estudo *Contacts* desenvolvido pelo Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) entre maio de 1982 e maio de 1983 (Crenner, 1997; Baechler, 1996; Laporte, 2005; Pan Ké Shon, 1998).

Por outro lado, o vocábulo sociabilidade pode ser utilizado num sentido mais descritivo e entendido, por exemplo, como a base organizacional sobre a qual é possível a constituição das redes de interações sociais às quais os sujeitos têm acesso. Rodrigo (2004, p. 23) em relação ao assunto afirma que:

Sob o conceito de Sociabilidade se engloba toda uma série de organizações cujo objetivo primário, embora as atividades concretas que realizam, é a construção de laços sociais para além dos vínculos do parentesco e a vizinhança. São associações expressivas, autofinalizadas mais que instrumentais que servem basicamente para estar associados, para reinventar novos vínculos sociais, novos espaços para o cultivo da relação social.

Entretanto, no mesmo momento que um conceito menos estrito permite maior liberdade em decorrência da forma com que pode ser usado na descrição dos processos sociais, também traz a diminuição de seu poder de indagação e, conseqüentemente, sua capacidade de ajudar a pensar a realidade. Nesse sentido, acompanhamos Velho (2001, p. 22) quando afirma:

Logo, a sociabilidade é esse território em que você está lidando com as interações, com as redes de interações, com as situações interacionais dos mais diferentes tipos. É claro que, num outro plano, tudo é sociabilidade. Se você quiser ter um pouco de precisão, vale a pena fazer alguns esforços não muito dogmáticos e distinguir algumas áreas que são tipicamente classificáveis como áreas de reflexão sobre sociabilidade.

Essa posição nos leva a pensar que é necessário explorar o conceito de sociabilidade de um ponto vista mais restrito. Para isso, apresentaremos, de forma resumida, as ideais centrais de Georg Simmel sobre sociabilidade, entendendo que o autor dá contornos “bem” definidos ao conceito. A seguir, procuraremos ver as possibilidades que essa noção nos oferece para pensar as interações sociais específicas que se estabelecem no contexto das práticas corporais de lazer, particularmente as esportivas.

Sociabilidade em Georg Simmel

Georg Simmel é reconhecido como um dos primeiros sociólogos que definem sociabilidade de um modo mais específico, tentando entender formas particulares de interação social. O sociólogo alemão, que desenvolveu seus principais trabalhos no início do século XX, tinha uma preocupação central, qual seja, a de lançar as bases de uma sociologia independente, isto é, com problemas próprios. Nesse contexto, entendeu que o domínio da sociologia estaria nas “formas que tomam os grupos de homens, unidos para

viver uns ao lado dos outros, ou uns para os outros, ou então uns com os outros” (Simmel, 1983, p. 47), enquanto os fins que impulsionam a constituição desses grupos são objetos de outras ciências (economia, teologia, ciências políticas). Assim, seu projeto metodológico era aproximar *sociedades* destinadas às diferentes finalidades para abstrair elementos em comum. Nas palavras do autor, era preciso retirar “as espécies e as leis” das formas “particulares de agrupamento” (Simmel, 1983, p. 47), entendendo que teria conseguido identificar o “único método que [...] pode fazer da sociologia uma ciência independente, e que consiste em abstrair a forma de sociação dos estados concretos, dos interesses, dos sentimentos que constituem seu conteúdo” (Simmel, 1983, p. 56).

Simmel interessava-se em estudar formas sociais triviais, transitórias e diretamente interpessoais, que os pesquisadores – seus contemporâneos – não focavam. Esses estudiosos trabalhavam em favor de formas sociais supra-individuais como classes sociais e Estado (Frisby, 1984). Simmel abordava interações sociais instáveis de tal modo que ele preferia usar o conceito de *sociação* em vez de sociedade.

Nesse contexto, sua proposta pautava-se na idéia de que a sociedade se constitui da interação entre indivíduos e que, nessa interação, pode ser distinguida a forma (relacionada com a maneira que as *sociedades* acontecem) do conteúdo (relacionado com “o porquê” das *sociedades* acontecerem). O motor da interação seriam certos impulsos ou propósitos objetivos que constituiriam o conteúdo (interesses sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, que formam a base das sociedades humanas). Já a forma seria a *sociação* “(realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses” (Simmel, 1983, p. 166).

Analisando a realidade sob esse prisma, existe um conjunto de atividades, no entendimento de Simmel, que, pelo menos aparentemente, se “liberam” – produto de um processo histórico-social que permite separar a forma do conteúdo, do propósito de alcançar metas e fins da/na realidade. Especificamente, referindo-se ao jogo e à arte, Simmel (1983, p. 168) afirma que:

As formas foram originalmente desenvolvidas pelas realidades da vida e criaram esferas que preservam sua autonomia em face destas realidades [...]; no entanto, sua importância e sua verdadeira natureza derivam dessa mudança fundamental, através do que as formas engendradas pelos propósitos materiais da vida separam-se deles e tornam-se, elas mesmas, a finalidade de sua própria existência.

Assim, esse processo, que Simmel reconhece em diferentes esferas da atividade social, também o entende possível no que denomina de “conteú-

dos e formas de vida societária” (Simmel, 1983, p. 168), compreendendo a sociedade como o “estar com o outro” (mediado por diferentes interações: cooperação, competição, conflito) com o propósito de dar conta das necessidades, que toma uma determinada forma que possibilita desenvolver os conteúdos e os interesses materiais. Entretanto, também é possível, na compreensão do autor, existirem formas que, ao resultarem dessa estruturação original das interações humanas, ganham vida própria, ou seja, passam a não estar subordinadas ao contexto ou ao propósito material de interação dos quais se originaram. Como afirma Simmel (1983, p. 168), “são liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação desses laços”.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Simmel procurou, através da noção de sociabilidade, caracterizar uma *sociação* especial – em relação aos propósitos e objetivos práticos – que comumente rege as interações entre os sujeitos. Nessa *sociação*, as metas são colocadas de lado, de tal maneira que os participantes não buscam outra coisa senão desfrutar do próprio momento de encontro. Isso significa que, para alcançar essa condição *lúdica de sociação*, os participantes não podem ter pretensões objetivas para além do exercício da interação: se alguém entra no jogo pretendendo instrumentalizar o momento para um determinado fim, a sociabilidade simplesmente desvanece.

O autor apresenta uma experiência muito “trivial” como exemplificação, mas que permite diferenciar as inter-relações sociais orientadas por objetivos específicos daquelas cuja finalidade consiste em “conversar por conversar”:

Na seriedade da vida, as pessoas conversam por causa de algum conteúdo que querem comunicar sobre o qual querem se entender, enquanto numa reunião social, conversam por conversar. No primeiro caso, a conversa atinge seus verdadeiros fins [...] como *arte* da conversa que possui suas próprias leis artísticas. Numa conversação puramente sociável, o assunto é simplesmente o meio indispensável para a viva troca de palavras revelar seus encantos [...]. Para que a conversação satisfaça como mera forma, não se pode permitir que nenhum conteúdo ganhe importância por si mesmo. Tão logo a discussão se torna objetiva e faz da determinação de uma verdade o seu propósito (pode muito bem ser o seu conteúdo), a discussão deixa de ser sociável e assim trai sua própria natureza – tanto quanto se degenerasse num conflito sério. (Simmel, 1983, p. 176).

Não obstante, isso não significa que o conteúdo de uma conversa do *tipo* puramente sociável possa ser apático, ou pouco importante para os envolvidos. Ao contrário, como explica Simmel, o tema deve despertar interesse, absorver os interlocutores. Mas, simultaneamente, nunca pode converter-se no propósito da conversa, ou seja, condicionar a participação dos interlocutores à consecução de determinado objetivo atrelado ao conteúdo.

Sociabilidade e práticas corporais de lazer

Falar de práticas corporais de lazer remete com bastante facilidade à imagem de pessoas interagindo em contextos que não são os habituais ou naqueles onde passam a maior parte de seu tempo de não-lazer (trabalho, família). Essa interação alcança diferentes características, dependendo dos inúmeros elementos que se colocam em jogo nas situações específicas.

Podemos, assim, perguntar: o fato de grupos se empenharem em práticas corporais propicia alguma forma particular de interação entre seus participantes? Ou, em uma lógica diferenciada, são os sujeitos do grupo os que condicionam as relações que se estabelecem e, portanto, as práticas corporais de lazer não são fundamentais para essa relação?

Também pode ser indagado se as relações que se estabelecem entre os sujeitos nesse contexto têm alguma autonomia em relação ao contexto macro (estrutura social) ou apenas constituem um mero desdobramento de condicionantes externos. Por exemplo, poderíamos perguntar se os grupos que realizam práticas corporais de lazer, e as interações sociais que nele se estabelecem, são apenas um desdobramento inevitável do sistema de produção capitalista como estratégia para a recuperação do trabalho, ou seja, práticas apenas funcionais à lógica de exploração e estranhamento do trabalho assalariado (Torri; Vaz, 2006), ou, pelo contrário, se existe alguma possibilidade que esses espaços de interação social sejam capazes de produzir algum sentido e função que não apenas a reprodução do sistema social.⁴

Quando operamos com o conceito simmeliano de sociabilidade, é possível perguntar-se sobre em que grau a experiência de práticas corporais de lazer pode ser um substrato e/ou contexto para o exercício específico desse tipo de *sociação*. Poder-se-ia também indagar sobre por que tais práticas propiciariam condições diferentes de interação, ou mais diferentes, que cada uma das outras formas particulares de *sociação*. Será que as práticas corporais de lazer têm “algo” de especial em relação à sociabilidade?⁵

A localização dos indivíduos no espaço das posições sociais é um forte condicionante do tipo de práticas corporais nas quais os sujeitos se envolvem (Bourdieu, 1984, 1996, 1999); entretanto, será que é condicionante do tipo de relações que os sujeitos estabelecem no interior dessas práticas? Poder-se-ia falar de uma *sociação* esportiva proletária ou de classe média? Conseqüentemente, podemos pensar formas de sociabilidades específicas dos participantes de práticas corporais segundo seus capitais globais?

⁴ Uma discussão sobre essa dimensão encontra-se em Dunning (2003a).

⁵ Pistas para se pensar sobre esse assunto são apontadas por Elias e Dunning (1995b).

Agora, sabemos que nem todas as práticas corporais propiciam as mesmas possibilidades de interação entre os participantes durante sua realização, quando observada sua lógica interna (Parlebas, 1988, 2001; González, 2006). Temos atividades que se organizam na comparação de resultados como propósito da ação (esporte), enquanto outras têm sua ênfase colocada na dimensão expressiva de movimento (dança), ou na busca da vertigem (atividades físicas de aventura na natureza – Oliveira, 2003 – e esportes de *sliz* – Guzman e Boyero, 2002), como também na dimensão de *introjeção* corporal (práticas corporais alternativas, Matthiesen, 2005). Essas diferenças interferem de alguma forma específica nas possibilidades de sociabilidade?⁶ E o fato de serem coletivas ou individuais?

As organizações formais (clubes, academias, escolas, associações) e informais (grupos de amigos, grupos de conhecidos, grupos de desconhecidos)⁷ que cultivam essas atividades, como os espaços onde são realizadas (espaços privados, públicos),⁸ condicionam as possibilidades da sociabilidade se constituir numa forma de relação mais ou menos presente no espaço de um grupo. Jogar futebol num grupo auto-organizado nos finais de semana propicia as mesmas possibilidades de *sociação* e sociabilidade alcançadas quando se faz parte de um grupo de academia?

Nessa linha, faremos uma reflexão inicial sobre o lugar que a sociabilidade pode ocupar em grupos que praticam esporte de lazer significados de forma diferente. Particularmente buscaremos tentar ver, com base num modelo teórico que será apresentado a seguir, de que modo a própria forma de jogar pode ser interpretada como um esforço de sociabilidade, quando procura atender prioritariamente à idéia de desfrutar o processo do jogar sobre o resultado do jogo.

Esporte de lazer: reflexões sobre o valor de troca do resultado

O esporte é simultaneamente um fenômeno do consumo e do espetáculo, mas também um fenômeno da vida cotidiana. Uma porção da população

⁶ Um estudo bastante interessante a esse respeito é apresentado por Renaud Laporte (2005), ainda que com um conceito de sociabilidade diferente do simmeliano. O autor, com base em estudos “clássicos” sobre sociabilidade, desenvolvidos por François Héran, Alain Degenne e Michel Forsé, e os dados do levantamento “Loisirs” de 1987/1988 do Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) da França, no qual o conceito é operacionalizado como um conjunto de práticas sociais específicas, estabelece, via análise fatorial, a relação entre a lógica interna das práticas esportivas (segundo a classificação de Parlebas, 1988) e a sociabilidade em geral de seus praticantes.

⁷ Conferir a descrição de Stigger (2002) sobre um grupo de praticantes de esportes de lazer num espaço público da cidade de Porto (Portugal) caracterizado pelo “anonimato”.

⁸ Diferentes estudos vêm sendo desenvolvidos nesse campo, ainda que orientados por diversos conceitos de sociabilidade. Por exemplo, os estudos que investigam o tipo de redes sociais que geram as práticas esportivas nos espaços públicos urbanos, desenvolvidos, na cidade de Barcelona, por Puig e outros (2006).

dedica parte de seu tempo livre, especialmente de seu tempo de lazer, à sua prática, com diversos sentidos e significados.

Em termos gerais, podemos trabalhar com a idéia de que o esporte de lazer é uma prática específica realizada num momento também específico da vida das pessoas. Isso significa que o esporte é uma prática corporal com características que o diferenciam de outras manifestações da cultura corporal (da dança ou da ginástica, por exemplo), realizadas no tempo livre das obrigações dos sujeitos.⁹ De modo mais preciso, poderíamos afirmar que as manifestações esportivas se caracterizam por alguns elementos que, em termos gerais, permitem diferenciá-las de outras práticas corporais. Compartilhando das idéias de diferentes autores, entendemos que, entre as diversas características que são apontadas para definir de forma restrita esse fenômeno, três se destacam: a) são práticas motoras/corporais orientadas a comparar um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos; b) são práticas regidas por um conjunto de regras que procuram dar aos adversários iguais condições de oportunidade para vencer a contenda e, dessa forma, manter a incerteza do resultado, e c) as regras mencionadas são institucionalizadas por organizações que assumem (exigem) a responsabilidade de definir e homogeneizar as normas de disputa e promover o desenvolvimento da modalidade, com o intuito de comparar o desempenho entre diferentes atores esportivos (González, 2005, p. 170).

Essa caracterização não deixa de ser externa, ou seja, refere-se às especificidades observáveis diretamente do fenômeno esportivo; contudo, não dá visibilidade sobre os sentidos ou significados que essas práticas têm para seus atores, o que precisaria de uma observação mais “de perto e de dentro” (Magnani, 2002), ou ainda de uma “análise *em profundidade* de um específico universo cultural” (Stigger, 2002).

Quando se analisa o esporte desde a perspectiva de seus significados para seus atores, um dos temas que mais se destaca refere-se ao tipo de orientação ou intencionalidade com que seus protagonistas participam da prática, especialmente quando ela se realiza no campo do lazer. Se estabelecermos um *continuum* entre as práticas orientadas pela idéia do *jogo/brincadeira* e as práticas orientadas pela idéia de *trabalho*, é possível observar que os sentidos/significados que os grupos e, particularmente, os indivíduos lhes atribuem podem se aproximar mais de um pólo que de outro.

A seguir, apresentamos uma ilustração do *continuum* descrito anteriormente. Num extremo, encontra-se o pólo representado pela idéia de trabalho, ou seja, aquele em que o esporte dele se aproxima, e o resultado assume

⁹ Essa última afirmação é bastante imprecisa quando tomamos como referência o “espectro do tempo livre”, descrito por Elias e Dunning (1995a, p. 123-125); contudo, essa denominação abrange, inicialmente, o espaço em que o fenômeno esportivo pretende ser estudado.

uma clara preponderância sobre o processo. No outro extremo, está o pólo representado pela idéia de brincadeira, em que o resultado perde seu valor ante o processo de jogar. O resultado é o pretexto para poder jogar (realizar o processo).

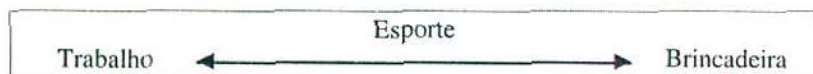


Figura 1– Continuum do sentido/significado do esporte para seus praticantes no campo do lazer

Quando a prática esportiva se orienta pela idéia de resultados (ou seja, que se aproxima do pólo “trabalho” da Figura 1), interpreta-se que, no campo simbólico em que se disputa, o jogo tem valor a mais. O resultado, nesse espaço, sai do lugar do pretexto para converter-se no objetivo. Busca-se o resultado pelas conseqüências ou pelo resultado de “segundo nível”,¹⁰ nas palavras de Jean-Pierre Farnose (1999).

Contrariamente, quando o esporte se aproxima do pólo da brincadeira, pode-se afirmar que o resultado não tem valor de troca, ou seja, os participantes não têm expectativas de obter ganhos (ou perdas) por conta do resultado – ganhos que nem sempre estão vinculados ao dinheiro, troféus, medalhas, senão também ganhos simbólicos, como prestígio, reconhecimento, entre outros.

Utilizando a mesma lógica da figura anterior, poderíamos confeccionar uma nova, substituindo os extremos do *continuum* pelo que Loret (1996 apud Stigger, 2002, p. 197) denomina de valor de troca do resultado esportivo¹¹ (Figura 2). Assim, num dos extremos, tem-se o pólo no qual o resultado se constitui numa “coisa” com valor próprio, independente do processo de produção, que é trocada por benefícios para seus atores (não apenas os jogadores, mas também os outros agentes envolvidos). Isso significa que esse resultado tem conseqüências ou gera um segundo nível de resultado.

No outro extremo, tem-se uma situação em que o resultado da disputa esportiva não tem valor de troca. Nesse, sustenta-se a idéia de que o valor do resultado está na dimensão do pretexto para a consecução do verdadeiro

¹⁰ Nesse ponto, Farnose (1999, p. 38) afirma: “O primeiro nível de resultado é, por exemplo, o nível de rendimento conseguido pelo praticante na realização da tarefa. O segundo nível está constituído pelos resultados ou as conseqüências que podem depender deste rendimento: dinheiro, medalhas, demonstração da competência, ‘reconhecimento’. Os primeiros níveis de resultados podem estar, ou não, associados a uma pletera de resultados de segundo nível”.

¹¹ A interpretação que Stigger apresenta em seu texto, com base em Loret, consiste predominantemente na idéia de que o esporte com *valor de troca* se contrapõe ao esporte que tem *valor de uso*, ou de que um se equivale a uma prática esportiva “voltada para os outros”, em contraposição a uma prática “voltada para si própria” (Stigger, 2005, p. 197). Aqui a idéia de *valor de troca* está orientada de forma mais restrita ao resultado da prática esportiva.

objetivo, um jogo que gere uma “tensão ótima”, um tom de jogo que possibilite um “arrebato transitório de emoção agradável” (Elias; Dunning, 1995b, p. 140), ou seja, o resultado esportivo não tem “poder de compra”, o que converte o jogo numa prática gratuita por completo.¹²

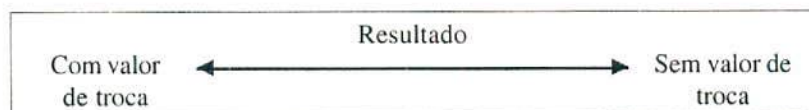


Figura 2 - Continuum do valor de troca no resultado do esporte de lazer

Assim, do ponto de vista desse modelo teórico, podemos presumir que é possível dar diferentes sentidos à prática esportiva. Essa possibilidade expressa que o esporte de lazer não tem uma tendência interna “natural” que induza seus praticantes a uma apropriação definida *a priori*, senão que essa significação dependerá do contexto social em que se desenvolva, como também das disposições constituídas nos sujeitos para apropriar-se do mesmo.

Nessa linha, poderíamos comparar essas duas possíveis maneiras de viver o esporte como as duas formas particulares de *sociação* descritas por Simmel (1983). A primeira forma, com um esporte de lazer orientado pelos resultados com valor de troca, seria uma *sociação* onde a participação dos protagonistas se vincularia à consecução da meta (pelo conteúdo, como diria Simmel). Isso significa que, por mais que se esteja protagonizando “apenas” um jogo, essa *sociação* se empreende ante a uma necessidade real, uma interação nascida dos interesses do valor a ser obtido na troca do resultado, que leva a contrair uma unidade com outros para fins que são imanentes ao próprio processo. Já a segunda maneira do esporte de lazer se faz pautada na idéia de que o valor do resultado está na dimensão do “pretexto” e, por isso, nela a *sociação* apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro, ou seja, como sociabilidade.

Dessa forma, o modelo nos permite entender, da mesma maneira que Simmel, não ser possível haver sociabilidade em toda e qualquer situação, bem como entender que nem toda prática esportiva de lazer é produtora de sociabilidade. Por isso, somente poderíamos falar do esporte como prática de sociabilidade quando o mesmo se constitui efetivamente numa forma lúdica de *sociação*, ou seja, na medida em que se emancipa do resultado como meta e centra-se nele próprio apenas para produzir um tipo especial de convivência com o outro e para o outro.

¹² É importante não confundir essa gratuidade com a idéia de esporte *amador* ou não-remunerado, defendida pela elite das escolas privadas bretãs como reação à perda do domínio sobre essas práticas para outras classes e regiões no início da conformação do campo esportivo (Conferir Elias; Dunning, 1995c, p. 260 e seguintes).

Estudos empíricos nesse campo apontam a existência de grupos de praticantes de esporte de lazer que funcionam com diferentes lógicas, alguns mais próximos do pólo da *sociação* e outros da sociabilidade (Nori, 2002; Stigger, 1997, 2002; Villela, 1997; Tokuyochi, 2006). Entretanto, um dos elementos mais interessantes de alguns estudos, segundo nossa perspectiva, é a identificação de grupos que explicitamente se organizam para “garantir” que a sociabilidade seja preservada como elemento central da prática esportiva de lazer (Nori, 2002; Stigger, 2002). Assim, entendemos que esse tipo de grupo deveria receber especial atenção dos pesquisadores da área, para compreender como é que o sentido da prática esportiva e da interação com outro, centrada na sociabilidade, se constitui na lógica de organização dos mesmos.

Considerações finais

A sociabilidade parece ser uma dimensão importante quando se estuda as práticas corporais de lazer como evento social; entretanto, o conceito tem recebido pouca atenção no que tange a tentar definir com maior precisão o que se está designando com esse termo. Ou seja, como indicado no título deste texto, temos sociabilidades, tantas quantas noções construirmos, de forma explícita ou implícita, sobre as interações sociais que se desdobram na realidade e “encerramos” neste verbete. Isso não significa que entendamos que tal conceito deva ser restringido apenas a um único sentido necessariamente; contudo, parece imprescindível que cada autor faça um esforço para delimitar claramente o entendimento sobre essa noção que perpassa sua construção teórica.

No quadro teórico de Simmel, a sociabilidade ganha contornos bastante precisos e permite apreender a multiplicidade e especificidade das relações, bem como a complexidade de suas diversas nuances e modulações. Tomando essa idéia podemos olhar para as interações sociais que atravessam as práticas corporais de lazer de uma forma mais crítica, procurando identificar o papel que elas desempenham no campo da sociabilidade.

Não obstante, a sociabilidade não pode ser vista apenas como uma forma específica de interação. Na interpretação de Maia (2002, p.15),

Simmel, ao rejeitar uma visão holística ou centralizada da sociedade como uma estrutura dotada de atributos persistentes, coloca “ênfase” na “vitalidade” das interações simples, na “potência” dos processos comunicativos sempre dinâmicos e permeáveis. A noção de sociabilidade dá relevo especial às interações sociais face a face, com toda sua contingência e dispersão, e assim resiste à tendência de certas abordagens macrosociológicas de retificar a vida.

Essa abordagem das interações sociais, por sua vez, leva a questionar sobre a atmosfera simbólica na qual acontece a “presença viva do ‘eu’ e do ‘outro’, a situação e o contexto em que as interações sociais ocorrem” (Maia, 2002, p. 15), permitindo, dessa forma, dar maior relevância ao estudo das interações sociais concretas, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico.

Por outro lado, isso não significa ignorar os condicionamentos supra-individuais ou reduzi-los ao entendimento intersubjetivo dos indivíduos nas situações micro. “Ao tomar a vida cotidiana como um campo privilegiado de análise, o próprio Simmel reconhece a centralidade do significado coletivamente estruturado das formas” (Maia, 2002, p. 15). Assim, faz-se necessário reconhecer os sentidos históricos que assumem as relações sociais, procurando entendê-los de acordo as práticas socioculturais, que refletem diferenças estruturais, conflitos sociais e tensões culturais e, conseqüentemente, necessitam ser levados em conta nos estudos de sociabilidades.

Por fim, cabe enfatizar a atenção para o fato de que estudar a sociabilidade no campo das práticas corporais de lazer demanda a pesquisa do cruzamento das interações interpessoais com a ordem social. Isso significa, em outras palavras, considerar a tensão irredutível entre a autonomia relativa dos sujeitos e os condicionantes da vida social.

Referências

CRENNER, E. Le milieu associatif de 1983 à 1996. Plus ouvert et tourné vers l'intérêt individuel *Insee Première*, Paris, n. 542, p. 1-4, maio 1997.

BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. (Dir.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

BLANPAIN, N.; PAN KÉ SHON, J. L. La sociabilité des personnes âgées *Insee Première*, Paris, n. 644, p. 1-4, maio 1999.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 136-153.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas (SP): Papyrus, 1996. p. 13-33.

_____. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Tauro, 1999.

DUNNING, E. Las emociones en el deporte y las actividades de ocio. In: _____. *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo, 2003a.

DUNNING, E. Sobre os problemas de identidade e emoções no esporte e no lazer: comentários críticos e contra-críticos sobre as sociologias convencional e configuracional de esporte e lazer. *História: questões & debates*. Curitiba, n. 39, p. 11-40, 2003b.

ELIAS, N. ; DUNNING, E. El ocio en el espectro del tiempo libre. In: _____. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995a.

_____. La búsqueda de la emoción en el ocio. In: _____. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995b.

_____. La dinámica del deporte moderno. In: _____. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995c.

FAMOSE, J.-P. Rendimiento motor: um intento de definición. In: _____. (Dir.) *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona: Inde, 1999.

FRISBY, D. *Georg Simmel*. México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica, 1984.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Esportivização. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuf, 2005.

_____. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuf, 2005.

GURVITCH, G. Microsociologia. In: _____. *Tratado de sociologia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962. p.195-209.

GUZMÁN, K. L.; BOYERO, M. P. Nuevas tendencias deportivas: deportes de sliz. *Revista Digital*. Buenos Aires, ano 6, n 30, febrero de 2001. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 12 fev. 2002.

LARMET, G. La sociabilité alimentaire s'accroît. *Économie et statistique*, Paris, n. 352-353, p. 191-211, 2002.

LAPORTE, R. Pratiques sportives et sociabilité. *Mathematics and Social Sciences*, Paris, v. 43, n. 170, p. 79-94, 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 10-29, junho, 2002.

MAIA, R. C. Sociabilidade: apenas um conceito? *Geraes*, Belo Horizonte, n. 53, p. 4-15, 2002.

MATTHIESEN, S. Q. Práticas corporais alternativas. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

OLIVEIRA, J. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. *Turismo, lazer e natureza*. São Paulo: Manole, 2003.

PAN KÉ SHON, J. L. D'où sont mes amis venus?... *Insee Première*, Paris, n. 613, p. 1-4, octobre, 1998.

PARLEBAS, P. *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía, 1988.

_____. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PUIG, N.; VILANOVA, A.; CAMINO, X.; MAZA, G.; PASARELLO, M.; JUAN, D.; TARREGÓ, R. Los espacios públicos urbanos y el deporte como generadores de redes sociales. El caso de la ciudad de Barcelona. *Apunts: Educación Física y Deportes*, Barcelona, INEF de Catalunya, n. 84, 2. semestre, p. 76-87, 2006.

RODRIGO, M. J. A. *La eclosión asociativa en el tránsito hacia una nueva era: un estudio del tercer sector*. Tesis (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de Valencia, Valencia, 2004.

SILVA, A. M. A. C. *Reconectando a sociabilidade on-line e off-line: trajetórias, formação de grupos e poder em canais geográficos no Internet Relay Chat (IRC)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SIMMEL, G. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES, E. (Org.). *Sociologia: Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165-181.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilo de vida*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

_____. Futebol de veteranos: um estudo etnográfico sobre o esporte no cotidiano urbano. *Movimento*, Porto Alegre, Escola de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, n. 7, p. 52-66, 1997.

TOKUYOCHI, J. H. *Futebol de rua: uma rede de sociabilidade*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

VÁZQUEZ, J. Sociabilidade. In: MIRANDA NETTO, A. G. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

VELHO, G. Entrevista com Gilberto Velho: entrevista concedida em 3 de julho de 2001 a Celso Castro, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, 2001.

VILLELA, J. L. M. Por uma etnografia da pelada: descrição de um caso. *Pesquisa de campo*, Rio de Janeiro, UERJ, n. 5, p. 69-93, 1997.

ZIMAN, J. *O conhecimento confiável: uma exploração dos fundamentos para a crença na ciência*. São Paulo: Papirus, 1996.

Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo

Marco Paulo Stigger

Uma análise da produção das ciências sociais acerca do esporte e do lazer permite perceber que por muito tempo esses temas não foram considerados relevantes pelos seus pesquisadores. Se isso ocorreu de forma *geral* no contexto dessas ciências, não se pode dizer o mesmo quando a referência é a produção dos pesquisadores da educação física brasileira, que por elas têm se pautado para abordar os assuntos de interesse da área específica. Não são poucos os trabalhos que, já há muito tempo, vêm se aproximando de temas como jogo, esporte e lazer, a partir de um *olhar sociocultural*.¹

Porém, se por um lado esses temas sempre foram caros para esses intelectuais, por outro, a área evidenciava uma vocação ensaística ao abordá-los. Ao mesmo tempo em que essa ocorrência significou a emergência de um ponto de vista que se mostrou importante por ampliar a forma de olhar da educação física brasileira, essa vocação e a sua aceitação sem a crítica adequada, em certa medida reificaram as análises realizadas e – mesmo sem base empírica consistente – levaram a generalizações, a classificações e a outras simplificações utilizadas como maneiras de *cercar* objetos em estudo.

Foi em parte por uma insatisfação com essas análises, mas também pela repercussão que elas pareciam ter no contexto da educação física brasileira, que me motivei a desenvolver uma pesquisa sobre o *esporte de lazer* a partir da perspectiva antropológica de investigação. Vendo nela uma possibilidade de abordar questões relativas ao esporte e ao lazer com sólida base empírica *por dentro*, investiguei atividades esportivas de três grupos de praticantes de esporte, aos fins de semana, em espaços públicos da cidade do Porto, em Portugal.² Na busca por compreender aspectos da diversidade cultural do esporte, aquele estudo partiu de um debate entre dois grupos de estudiosos do esporte, no qual identifiquei duas formas de pensamento divergente.

Um primeiro grupo, ao privilegiar aspectos estruturais da sociedade e tendo como opção metodológica a busca de elementos que caracterizassem

Marco Paulo Stigger é doutor em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto, professor da Escola de Educação Física/UFRGS, coordenador do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef) e coordenador do Núcleo UFRGS da Rede Cedes – Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer.

¹ Utilizo essa expressão referindo-me a *olhares* apoiados em referenciais da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia.

² Refiro-me ao estudo (tese de doutorado) *Desporto, lazer e estilos de vida: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas nos espaços públicos da cidade do Porto* (Stigger, 2000), publicado posteriormente, na forma de livro, sob o título *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico* (Stigger, 2002).

o esporte como uma realidade cultural específica, desenvolveu análises que se encaminham para uma visão homogênea dessa prática social. Segundo esse ponto de vista, o esporte já estaria até certo ponto suficientemente explicado, na medida em que as suas características, sempre vinculadas à realidade objetiva da sociedade mais ampla, se reproduziriam em toda e qualquer situação em que ele se manifestasse.³

Numa perspectiva diferenciada, outros intelectuais, mesmo reconhecendo a estrutura social em que o esporte está inserido, voltavam-se para a diversidade de atores e grupos sociais, e encaminhavam a reflexão para a heterogeneidade das manifestações esportivas. Tendo como referência as relações de conflito acerca do que seria o *bom uso do esporte*, esses autores abriram espaço para que se identificasse essa prática como uma atividade passível de ser apropriada de diversas formas, por diferentes pessoas e grupos sociais, em diversas realidades específicas, onde, com características distintas, inserir-se-ia em estilos de vida particulares.⁴

Foi com base nessa discussão e tendo como hipótese de estudo a posição do segundo grupo de autores, que foi desenvolvida a investigação. Mesmo reconhecendo que o esporte seja um elemento da cultura, difundido mundialmente dentro de padrões semelhantes, no trabalho buscou-se saber até que ponto, quando praticado no lazer, ele apresenta diferentes significados relativos às ressemantizações determinadas pela apropriação que dele fazem diferentes indivíduos e grupos sociais. Em que medida isso acontece? Como ocorre? Com que características se materializa?

Após concluído o estudo e considerando que ele trouxe à pauta uma perspectiva relevante para a compreensão do esporte e do lazer, sem ter a intenção de apresentar os seus resultados,⁵ daqui para a frente oferecerei ao leitor os elementos principais que – sob o ponto de vista epistemológico e metodológico – pautaram aquela investigação. Tendo-a como referência, no texto que agora se inicia, ofereço alguns elementos balizadores acerca da pesquisa etnográfica e da sua aplicação no campo do esporte e do lazer.

Com essa intenção, num primeiro momento apresentarei alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa etnográfica, o que será

³ Mesmo tratando do tema a partir de diferentes abordagens, autores "clássicos" como Bouet (1968), Brohm (1976), Guttman (1978), Rigauer (1981) e Mandell (1986) desenvolveram análises nessa perspectiva, a qual teve grande influência nas discussões sociológicas sobre o esporte. Guay (1993) também analisa o esporte dessa forma quando estuda a "cultura esportiva"; em seus trabalhos aparecem, de forma recorrente, referências à lógica da sociedade industrial e do capitalismo como condutora fundamental das características do esporte.

⁴ Elias e Dunning (1992), Pociello (1981), Bourdieu (1983, 1990), Bento (s. d) e Padiglione (1995), apesar de adotarem abordagens diferenciadas, têm em comum o fato de não apresentarem a sociedade como um todo de valores e funções sociais que conferem a funcionalidade do sistema. Por essa razão, ao invés de se satisfazerem com uma visão única para o esporte, consideram as práticas esportivas como valores presentes num sistema, as quais convivem, não numa relação consensual, via dominação, mas numa relação de interação e conflitos.

⁵ Disponíveis em Stiger (2002).

seguido pelos instrumentos e estratégias que a ela se vinculam no processo do trabalho de campo. Sustentado de forma especial na minha experiência enquanto pesquisador,⁶ buscarei articular as considerações acerca da perspectiva etnográfica de investigação com preocupações e interesses do campo de estudos do esporte e do lazer.

A pesquisa etnográfica: alguns pressupostos teórico-metodológicos

A referência aos estudos etnográficos remete a uma forma de olhar para os fenômenos culturais que se sustenta na tradição antropológica de investigação⁷ – uma tradição que surge dos esforços despendidos pelos povos europeus, ao tentar compreender os costumes *estranhos* das populações com quem passaram a ter contatos, nas suas incursões por outras regiões do mundo. Nesse esforço, desenvolveu-se uma “espécie de ciência da tradução” (Durham, 1986, p. 7), que passou a reconhecer que os comportamentos coletivos não são naturais, mas sim construídos socialmente. Essa tradição investigativa compreendeu também que, por mais estranhos que pareçam, todos os padrões de comportamento de grupos culturais diferenciados, possuem significados e *fazem sentido*; entendeu ainda que, para decifrá-los, o investigador necessita identificá-los não isoladamente, mas como parte do sistema no qual estão inseridos.

Porém, se essa tradição surge a partir de uma vontade de transformar o *estranho em familiar*, no decurso do seu desenvolvimento e ao tentar também decifrar os hábitos e costumes da própria sociedade em que estão inseridos, os antropólogos passaram a seguir um caminho inverso: começaram a tentar transformar o *familiar em estranho*. Assim, a investigação de caráter antropológico volta-se hoje para a sua própria sociedade, preocupando-se em descobrir como se constroem e se desenvolvem práticas culturais que – à primeira vista e por estarem tão fortemente inseridas nas nossas vidas – costumamos considerar quase que parte da nossa natureza.⁸

⁶ Além da investigação em pauta, refiro-me a outros estudos por mim realizados e aos trabalhos etnográficos que orientei e venho orientando.

⁷ Quando me refiro à expressão *antropologia* neste trabalho, identifico-a no contexto das ciências sociais, assim como nas perspectivas de Roberto DaMatta (1987) e de Gonçalves (1997). Esses autores identificam diferentes campos de investigação antropológica, mas desenvolvem os seus estudos num campo específico, no qual se englobam a antropologia social e a antropologia cultural. DaMatta (1987, p. 32) engloba ainda a etnologia, considerando que as diferenças de denominações “não nos devem ofuscar”, pois estão relacionadas com as tradições de estudos de diferentes países, mas denotam a mesma abordagem: o estudo do homem como transformador da natureza e enquanto membro de uma sociedade que existe dentro de um sistema de valores.

⁸ Essa forma de identificar as investigações antropológicas é referida por vários autores, tais como: Magnani (1984); Durham (1986; 1988); DaMatta (1987); Laplantine (1994). Mesmo que essa seja uma maneira simplificada de expressar este tipo de investigação, dizer que a tarefa dos investigadores nos estudos antropológicos é de *transformar o exótico em familiar* e/ou *transformar o familiar em exótico* (DaMatta, 1987), é utilizar uma linguagem que contém muito do que são estes trabalhos.

Nesse caminho, os antropólogos começaram a fazer descobertas surpreendentes, como identificar que, num contexto heterogêneo como o dos grandes núcleos urbanos, hábitos e valores, que parecem ser muito semelhantes, mostram-se, muitas vezes, bastante diferentes. Acontece desta maneira, ou por se inserirem noutros sistemas de significação, ou por se manifestarem de maneiras diversas, mesmo inseridos em sistemas semelhantes. É com base nessas surpresas, que podem estar reservadas no interior de universos bastante particularizados, que Durham (1986, p. 8) alerta: “o conhecimento do que pensam, julgam e fazem grupos e segmentos que pertencem a setores de classes diversos não pode ser presumido, mas deve ser investigado”.

Ao privilegiar então os aspectos microssociais dos fenômenos culturais, esse tipo de investigação caracteriza-se por ser uma análise interpretativa da cultura,⁹ a qual não está à procura de leis sociais, mas preocupa-se em compreender o significado que as práticas têm para seus praticantes, em universos culturais específicos. Subjacente a essa abordagem está um conceito de cultura, para o qual a vida dos homens está estruturada como um sistema organizado de símbolos compartilhados, sem os quais a vida coletiva seria um caos de ações sem finalidades nem ordem. Sendo então um símbolo, qualquer coisa (objeto, ação, palavra, gesto, etc.) que sirva como veículo para a orientação das relações entre os homens, a cultura é um sistema organizado de símbolos significativos, que organizam a vida dos grupos sociais. Isso se concretiza no intercâmbio desses mesmos símbolos, os quais se objetivam em ações públicas e observáveis, que dão sentido ao modo de vida desses mesmos grupos (Geertz, 1989; Durá, 1996).

É nesse contexto que se colocam os estudos que têm a intenção de compreender práticas esportivas e de lazer realizadas pelas *pessoas comuns*, que, no seu dia-a-dia, as inserem nos seus modos de vida. Nelas o esporte é identificado como um elemento da cultura que, mesmo sendo considerado tão corriqueiro pelos habitantes de conglomerados urbanos – que o vêem acontecer todos os dias nas ruas, parques, etc. –, ao ser analisado a partir dos seus protagonistas e em situações particulares, pode mostrar-se bastante peculiar.¹⁰

Nesse sentido, a opção é privilegiar a interpretação das práticas esportivas a partir do contexto em que elas acontecem, tentando compreender o significado que elas têm para os seus praticantes. Busca-se proceder como

⁹ Utilizarei também a expressão *análise cultural*, como utilizam Geertz (1989) e Santos Silva (1994).

¹⁰ Nas investigações antropológicas sobre o esporte no contexto urbano, essa relação entre *estranho* e *familiar* é uma via de duplo sentido: por um lado, o esporte é familiar ao investigador, o qual necessita *estranhar-se* com ele através de uma visão próxima/distanciada que lhe permitirá ver o que existe de exótico em atividades esportivas específicas; por outro, para compreendê-lo de uma forma mais abrangente, o esporte praticado em cada universo em particular necessita tornar-se familiar ao investigador.

Magnani (1984), ao analisar as atividades desenvolvidas no lazer de populações da periferia da cidade de São Paulo, situação em que teve a preocupação de deixar de lado uma postura etnocêntrica, e observar as atividades de perto e no seu próprio contexto. O que animava a posição do autor e que também está por detrás dos pressupostos apresentados neste trabalho, é considerar que se essas práticas existem, é pelo fato de que possuem algum significado para aqueles que as praticam.

Destaca-se então, um esforço para compreender as práticas esportivas não apenas como um produto, quando pontualmente se manifestam no espaço de jogo de uma forma superficialmente semelhante, mas como um processo, a partir também da dinâmica em que elas se revelam dentro de uma rede de sociabilidades que as sustenta. Trata-se de compreendê-las juntamente com o seu *em torno*, relativo a todo um universo que as envolve, vinculado às interações dos indivíduos: posição social dos praticantes, rotinas do dia-a-dia, trabalho, lazer, relações familiares, ocupação do espaço público, e outros elementos constitutivos deste aspecto do modo de vida dos praticantes.

Ao proceder dessa forma, o etnógrafo vai estudar as pessoas em interação (Velho, 2001) no espaço esportivo, compreendendo que elas se relacionam umas com as outras através de um determinado padrão de sociabilidade que as une. Desvelar esse padrão, que se constrói na relação próxima e de influência mútua que acontece entre esses protagonistas, é o que alimenta este tipo de investigação.

O trabalho etnográfico é assim o resultado da interpretação de padrões culturais de um contexto específico desenvolvido pelo investigador a partir das representações que determinados indivíduos e grupos sociais fazem das suas práticas. Essas representações – imagens mentais da realidade, carregadas de valores – estão incorporadas nos discursos e nas ações desses indivíduos e grupos, assim como objetivadas noutros elementos da sua cultura (documentos, monumentos, trabalhos artísticos, etc.); todos esses elementos estão acessíveis ao investigador pela sua própria vivência, devendo este analisá-los e interpretá-los.¹¹

Essa é uma característica fundamental dos estudos etnográficos, que, para Geertz (1989), não estão apenas relacionados com a utilização de métodos específicos, mas com um empreendimento intelectual para desenvolver uma *descrição densa* dos contextos culturais investigados. Nesse caminho, o trabalho do investigador desenvolve-se num processo de imersão na cultura estudada, na perspectiva de apreendê-la na sua complexidade, muitas vezes não explícita, interpretando-a a partir das significações que os indivíduos

¹¹ Sobre *representação social*, ver Jodelet (1989); sobre a sua aplicação na Antropologia, ver Magnani (1988) e Laplantine (1989).

atribuem aos seus comportamentos; após esse processo, o investigador deve torná-la acessível pela sua apresentação na forma descritiva.

Visando conhecer a peculiaridade do seu objeto de pesquisa, a etnografia não tem pretensões generalizadoras, no sentido de que as suas conclusões possam ser estendidas a outros contextos culturais. Por outro lado, sendo uma análise *em profundidade* de um específico universo cultural, ela pode oferecer subsídios para submeter à prova conceitos anteriormente desenvolvidos, estes sim, estabelecidos no modo da generalização. É assim, pela confrontação com análises e teorias generalizadoras, que os estudos etnográficos podem propor uma *visão alternativa* de determinadas práticas sociais (Peirano, 1995). É por esse motivo que os estudos etnográficos não podem ser meras descrições de um fenômeno cultural a partir do *discurso nativo*. Esses estudos devem ir além, sendo traduções da cultura investigada para a linguagem do investigador, que deve ser portador de um aparelho conceptual especializado, e de outros conhecimentos a respeito da temática em pauta (Rowland, 1997).

Estabelecendo assim relações entre os aspectos encontrados na realidade empírica e aqueles apontados por outros investigadores que também estudaram e estudam o esporte, o objetivo do trabalho etnográfico sobre esse tema não é ficar apenas no discurso nativo. Deve haver a preocupação em enquadrar esse discurso num contexto mais amplo, procurando, dessa forma, alargar o universo do conhecimento sobre essa prática social.¹² Seguindo assim a orientação de Geertz, no sentido de que os estudos etnográficos são estudos microscópicos que abordam análises e interpretações amplas e abstratas “a partir de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos” (Geertz, 1989, p. 31), visa-se não apenas compreender o esporte praticado por grupos de esportistas particulares, mas sim, através da análise particular, oferecer subsídios para uma maior compreensão desse fenômeno cultural.

Um ponto a destacar nos trabalhos etnográficos é o fato de que neles é dada prioridade à análise *por dentro*, vinculada à experiência pessoal no campo. Esse aspecto significa uma ruptura com qualquer modo de conhecimento que não esteja sustentado na observação direta dos acontecimentos sociais, os quais ocorrem a partir de uma relação de comunicação entre o investigador e aqueles que são os protagonistas do contexto cultural em estudo (Laplantine, 1994). Isso acontece no decurso do trabalho de campo, quando o investigador necessita *penetrar* na outra cultura, submetendo-se a um *processo de socialização acelerado*, que busca a familiarização com as

¹² Para Geertz (1989, p. 24), um dos objetivos da antropologia “é o alargamento do universo do discurso humano”.

suas normas e valores, na perspectiva de compreendê-la e traduzi-la – na forma escrita – para a comunidade científica (Rowland, 1997).

Pesquisa de campo

Além dos vários aspectos que foram antes apresentados e que caracterizam – na forma de pressupostos – a investigação etnográfica, a seguir apresentarei alguns elementos mais específicos, esses que também fazem parte do *dia-a-dia* da análise cultural. Refiro-me aos instrumentos utilizados no *trabalho de campo*, os quais – mesmo não sendo os responsáveis pela caracterização da etnografia – são aqueles que permitem materializar o que Oliveira (1996, p. 15) considera ser “faculdades” ou “atos cognitivos” que sustentam a pesquisa etnográfica e que permitem construir este tipo de saber: “olhar, ouvir, escrever”.¹³

Na busca de oferecer essa *materialidade* ao leitor, trarei esses elementos na forma de um relato, onde focarei o processo metodológico da pesquisa por mim realizada e referida anteriormente. Conforme já manifestado, aquele trabalho teve por objetivo compreender o esporte em algumas das suas expressões particulares, identificando-o como um elemento da cultura que é apropriado por diversas pessoas, as quais, no seu dia-a-dia, o inserem no seu modo de vida.

Os questionamentos desenvolvidos também localizaram o esporte na esfera do lazer, relacionando-o com outras dimensões da vida social, assim como também conduziram à escolha acerca dos *loci* da investigação: espaços públicos da cidade. Essa escolha deveu-se quer ao meu interesse pessoal em estudar o esporte realizado no lazer, quer ao fato de que estes locais – diferentes dos privados – são mais libertos de constrangimentos formais e, por esse motivo, mais adequados para *captar* a espontaneidade das práticas esportivas realizadas por grupos particulares.¹⁴

A partir disso, passei a buscar informações acerca de grupos de indivíduos que praticassem o esporte de forma sistemática em espaços públicos e no lazer, os quais permitiriam desenvolver uma investigação – também sistemática – relacionada com a problemática do estudo em pauta e com a forma de abordagem proposta. Os grupos estudados foram então escolhidos a partir de algumas das suas características: eram atividades inseridas no *campo* do

¹³ Título do artigo: “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”.

¹⁴ Mela (1999, p. 150) considera que o espaço privado “será quase sempre um território apropriado por um dos interlocutores [...], onde ele/ela jogará, por assim dizer ‘em casa’ [...]. Inversamente, um espaço público é um território não apropriado por ninguém [...]. Uma rua, uma praça, um parque comunal é de todos e de ninguém em particular [...]. Estabelecer um contato aí não significa certamente ver anuladas as desigualdades sociais, mas, pelo menos, encontrar-se num terreno neutro, que não predetermina o êxito do confronto”.

esporte, praticadas como lazer, desenvolvidas em espaços públicos, e realizadas de forma sistemática. A possibilidade do atendimento às necessidades concretas da investigação na perspectiva proposta, foi também um fator que interferiu na eleição desses coletivos; isso porque havia ainda a preocupação em ter garantia da presença regular nas atividades de todos os grupos, assim como ter um acesso próximo a cada um deles. Sobre isso, ao referir sobre os *conselhos* que dá aos seus alunos, Winkin (1998, p. 133) alerta: “é preciso que a observação de vocês possa ser sistematizável. Vocês devem poder dizer: eu volto – por exemplo, ao meu jardim público – todos os dias, à mesma hora, durante uma semana”.

O Grupo do Castelo¹⁵ foi-me indicado por um estudante do Mestrado da Universidade e foi incluído na investigação a partir do primeiro contato efetivo que estabeleci com os seus integrantes. Isso ocorreu pelo fato do grupo ter se adequado ao interesse do estudo, conforme referi anteriormente, mas também por eu ter sido eu – naquele dia e de forma espontânea – convidado para participar da atividade.

Os Caídos na Praia¹⁶ foram inseridos na investigação algum tempo depois. A sua *descoberta* aconteceu a partir da minha frequência sistemática na zona próxima à Praia do Molhe,¹⁷ o que me levou a identificar a sua atividade num domingo pela manhã. A inserção desse grupo no trabalho deveu-se também ao fato de ter sido considerado adequado ao estudo em curso, assim como à facilidade de acesso que eu tive ao seu contexto, logo no primeiro contato. Além disso, sendo que as atividades desse grupo ocorriam aos domingos pela manhã – enquanto as do Grupo do Castelo se desenvolviam principalmente aos sábados à tarde –, permitia-me investigá-los conjuntamente, não havendo colisão nem de dias, nem de horários.

Da mesma forma que os demais, o grupo dos Anônimos¹⁸ foi escolhido a partir também da sua adequação aos objetivos do estudo. Um dos fatores

¹⁵ Um grupo de 18 pessoas que, com alguma formalidade (apesar de horário marcado e cobrança de anuidade, há pouco compromisso no que se refere à presença), pratica voleibol na Praia do Castelo do Queijo, aos sábados à tarde e domingos pela manhã, há em torno de 12 anos. São indivíduos de 14 a 62 anos, oriundos de diversas zonas da cidade e com diferentes experiências no que se refere à prática do esporte em geral e do voleibol, em particular.

¹⁶ Grupo que tem registrado nos seus estatutos que teve a sua fundação no ano de 1925. Quando da realização da pesquisa era formado por 38 indivíduos de 17 aos 62 anos. Praticam futebol na Praia do Molhe, dentro de uma estrutura bastante organizada (estatutos, uniformes, mensalidades, horário definido, calendário, exigência de assiduidade, etc.) e dentro de uma lógica estabelecida por uma tradição sistematicamente realimentada.

¹⁷ A Praia do Castelo do Queijo fica próxima.

¹⁸ Não chegava a ser um grupo: eram indivíduos que frequentavam o Parque da Cidade sem regularidade formal (individualmente ou em pequenos grupos), encontrando-se, aos finais de semana, para praticar o futebol. Denominei-os de Anônimos, por conhecerem muito pouco uns sobre outros: de forma geral, não sabiam onde os seus colegas de jogo residiam, nem as suas ocupações profissionais. Havia casos em que não sabiam nem mesmo os nomes de alguns dos praticantes e os tratavam por apelidos criados no próprio local. Apesar de diferenças e do anonimato, aproximavam-se no que se refere à faixa etária (jovens e adultos jovens), e das experiências relativas à prática do futebol.

que me levou a inserir esse grupo na investigação foi o fato de realizar as suas atividades no Parque da Cidade, um espaço público próximo aos locais onde os demais grupos praticavam os seus esportes; esse aspecto também facilitaria a minha presença regular nesse grupo, sem prejuízo do acompanhamento dos demais.

Muitas dessas definições foram sendo estabelecidas no decorrer do trabalho, na medida em que os grupos investigados surgiram e foram assim incluídos na investigação. De qualquer forma, é importante destacar que a característica de serem *atividades sistemáticas* foi um aspecto central na escolha dos grupos. Esse fator foi fundamental, tendo em vista que a intenção do estudo era desenvolver uma investigação *por dentro e em profundidade*, na perspectiva da abordagem que foi referida nas páginas anteriores. Foi essa abordagem que encaminhou para o trabalho etnográfico e para a recolha dos dados a partir da *observação participante* e das *entrevistas semi-estruturadas*.

Considerada condição necessária para qualquer investigação de caráter antropológico, a *observação participante* consiste – em linhas gerais – na vivência do investigador, por um longo período, no contexto que pretende investigar; é nessa experiência que ele – um *estrangeiro* no universo cultural em que está agora envolvido – estará em contato com modos de vida nos quais estão presentes diferentes sistemas de significação, valores e comportamentos sociais que é preciso desvelar.

Parte-se do princípio que cada contexto sociocultural é um universo que – mesmo que constituído por conflitos – também tem uma totalidade com coerência interna, o qual deve ser penetrado e compreendido pelo investigador. Com essa intenção, o pesquisador desenvolverá a sua investigação através da *participação* contínua na vida desses sistemas culturais particulares, e, com base nos dados obtidos pela *observação* direta e sistemática (acontecimentos, ações, discursos, etc.), procurará interpretá-los na sua globalidade.¹⁹

Foi nessa perspectiva que desenvolvi esta investigação, quando participei dos três grupos esportivos citados, tomando parte de todos os acontecimentos que envolviam as suas atividades: jogos, tarefas compartilhadas, almoços, reuniões, etc. Isso ocorria paralelamente à observação atenta aos seus respectivos contextos, procurando as informações necessárias à investigação, em várias situações: em conversas informais; nos comportamentos identificados fora do campo de jogo; em atitudes dentro do jogo; nas normas adotadas; nos documentos produzidos; etc. Esse processo, em que necessitei *saber estar, saber ver e saber ouvir* (Oliveira, 1996; Winkin, 1998), foi

¹⁹ Essa perspectiva geral da *observação participante* encontra-se em vários trabalhos da área das ciências sociais, dentre eles: DaMatta (1987); Gonçalves (1997); Burgess (1997); Becker (1997).

desenvolvido a partir de um procedimento sistemático que teve particularidades relacionadas com as características específicas de cada um dos grupos.

A primeira etapa foi a abordagem e a inserção no universo de cada grupo, o que aconteceu de maneira diferenciada em cada um, relacionada com as suas características específicas. Nos grupos do Castelo e Anônimos, a aproximação e a inserção aconteceram de forma bastante espontânea, relacionada com a maneira como qualquer pessoa inserir-se-ia nesses grupos. Como são coletivos relativamente *abertos*,²⁰ foi apenas depois de alguns dias de participação nas suas atividades (quando eu já havia participado de algumas partidas e desenvolvido algumas conversas informais) que declarei a alguns dos participantes o que me levava até ali. Após ter esclarecido a razão de eu estar ali²¹ a alguns dos elementos dos grupos, os demais passaram logo a ter conhecimento dos mesmos fatos, através dos seus colegas. Com isso, foram desnecessários outros esclarecimentos e apresentações, o que permitiu que as informações através de conversas informais passassem a ser facilitadas.

Com os Caídos na Praia – um grupo fechado – tive a necessidade de apresentar-me diretamente e, no primeiro contato, declarar os meus objetivos de estudo. Essas diferenças que existiram entre os grupos, nas primeiras aproximações que estabeleci, não se refletiram na relação desenvolvida com os informantes ao longo da investigação; a partir dos primeiros momentos da minha participação nos diferentes contextos, nos três grupos encontrei boa receptividade e fácil acesso às informações de que necessitava.²²

Com o passar do tempo, fui desenvolvendo relações mais estreitas com o grupo e com cada um dos seus participantes em particular, o que criou as condições para – de uma forma mais aprofundada – ter acesso às informações que eles viriam a oferecer-me. Para que isso acontecesse, foi fundamental a minha adaptação à lógica de cada grupo, o que me conferia progressivamente um *status* de elemento do coletivo, e denotava a aceitação da minha presença nos seus respectivos contextos. Um bom exemplo desse processo foi o que aconteceu nos Caídos na Praia, quando, após alguns fins de semana de observação sem jogar,²³ num dos domingos em que faltaram jogadores, fui convidado a participar no jogo. Além de ter sido estimulado durante toda a partida, vários dos jogadores, no final, dirigiram-se a mim, incentivando-me a continuar a participar dos jogos; logo após, durante o banho no vestiário, um

²⁰ Apesar das diferenças entre eles, ambos podem ser considerados dessa forma, em especial para caracterizar o processo de inserção.

²¹ Como investigador, doutorando, etc.

²² Falo aqui sobre a disponibilidade dos participantes em darem as informações. No que concerne às características de cada grupo (dinâmica de funcionamento) e sua relação com o acesso às informações, houve diferenças que serão referidas a seguir.

²³ Sendo o grupo fechado, os sócios efetivos têm prioridade na participação nos jogos.

dos Caídos molhou-me com balde de água fria, como que coroando²⁴ aquele momento que confirmava a minha aceitação.

O processo de observação participante ocorreu em diversos momentos nos diferentes grupos, mas por períodos de tempo semelhantes. Quando iniciei a observação/participação no Grupo do Castelo, eu já previa a escolha de algum grupo do Parque da Cidade (já havia observado *à distância* a existência de grupos que poderiam ser investigados). Essa intenção acabou por ser alterada pela *descoberta* do grupo dos Caídos na Praia, ao qual dei prioridade pelo fato de que este grupo oferecia a vantagem de suas atividades não colidirem com as do Grupo do Castelo (cuja observação já estava em andamento).

A observação/participação nos Anônimos passou a acontecer quando considerei que havia possibilidades para tal, especificamente no que se refere à conciliação com as atividades dos demais grupos. No final, os períodos de observação/participação em cada grupo foram de aproximadamente quatorze (Grupo do Castelo) e treze meses (Caídos na Praia e Anônimos).

O período de tempo de observação foi definido, tendo como base o fato de que – tanto para o Grupo do Castelo, quanto para os Caídos – aquilo que os participantes denominam de uma *época*, é representado pelo tempo decorrente – em cada ano – entre o final de uma *época balneária* (e a concomitante liberação da praia para a prática esportiva) até ao início da outra (quando é proibida a prática esportiva nas praias); os Anônimos não obedeciam à mesma periodização, mas também sofriam alterações nesse período, pois os seus integrantes passavam a priorizar suas atividades de lazer junto à praia. Por esse motivo, e também pelo meu interesse pessoal (férias na Universidade), decidi manter períodos semelhantes nos três grupos. Contudo, adotei alguns meses a mais, visando alargar o tempo de observação, também como forma de compensar as minhas eventuais ausências no campo.

Por serem três contextos diferenciados, a preocupação em conciliar os seus estudos simultaneamente foi também um aspecto determinante no momento em que os grupos foram selecionados. Conforme indicado no quadro a seguir, houve um período em que havia colisão entre essas atividades, obrigando-me ora a alternar a presença/ausência entre os grupos, ora a observar/participar em duas das atividades num mesmo dia.²⁵

²⁴ Era uma forma ritual de *batizar* os novos participantes. Como eu aceitei a brincadeira, num contexto em que é preciso saber participar das práticas jocosas (*saber estar*), logo fui aceito.

²⁵ Durante os meses assinalados, não houve observação, ou pelo fato de os grupos não terem atividades (julho e agosto de 1998), ou por minhas razões particulares (agosto de 1999). Esses afastamentos, assim como aqueles causados pelas ausências necessárias para a conciliação da participação/observação nos três grupos, não foram prejudiciais ao trabalho, no sentido de terem causado rupturas no processo de investigação. Sobre isso, Burgess (1997) considera inclusive que alguns intervalos no processo de participação/observação são recomendáveis, como formas de proporcionar períodos de reflexão sobre o trabalho, assim como de manter uma boa relação de proximidade/distanciamento entre o investigador e o contexto investigado.

1997	1998											1999																									
dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.																
Castelo do Queijo																																					
Caidos na Praia																																					
Anônimos																																					

Apesar das dificuldades de gestão do tempo demonstradas nesse quadro, e mesmo do esforço físico exigido ao participar nos jogos em todos os grupos, isso não impediu que fosse mantido um trabalho sistemático de coleta dos dados necessários à investigação.²⁶ Nos três grupos, esse trabalho consistiu basicamente: na presença e/ou participação nas atividades;²⁷ na observação através do acompanhamento de todos os acontecimentos que eu presenciava; e no posterior registro do ocorrido em cada dia de atividades, em diário de campo. Num dia regular, eu comparecia aos grupos de uma forma semelhante aos demais participantes, procurando sempre chegar um pouco antes do início das atividades, para que houvesse a oportunidade de estabelecer conversas mais prolongadas com algum dos seus integrantes. Assim, nos três grupos, alguns jogadores que tinham o hábito de chegar antecipadamente passaram a ser “informantes privilegiados” (Burgess, 1997, p. 78-81), pois era com estes que eu tinha maiores oportunidades de contato; mesmo assim, no decorrer dos jogos e ainda após o seu término, eu procurava desenvolver conversas com outros participantes. Além daqueles com quem eu tinha maior contato, outros integrantes dos grupos também se mostraram *informantes privilegiados*, ou seja, inseriram-se naqueles que tinham mais a contribuir com as informações de que eu necessitava. Isso ocorria por diferentes razões: porque eram mais antigos no grupo; e/ou estavam vinculados à história do seu grupo; e/ou eram dos que mantinham maior assiduidade; e/ou mostravam-se mais disponíveis do que os demais.

Sobre o aspecto do acesso às informações por intermédio de contatos pessoais, o Grupo do Castelo diferenciava-se dos demais, pois o tempo de convívio anterior e posterior aos jogos era bastante curto: os jogadores compareciam quase todos ao mesmo tempo, e, após o término do jogo, retiravam-se rapidamente; por conta disso, nesse grupo, os maiores contatos fora

²⁶ As atividades do Grupo do Castelo e dos Anônimos ocorriam aos sábados à tarde, mas com início e término em horários diferenciados: nos Anônimos iniciavam por volta das 14 horas e encerravam por volta das 17 horas; no Castelo, começavam aproximadamente às 15 horas e encerravam, muitas vezes, ao escurecer. Essa diferença dos horários, assim como a flexibilidade das suas dinâmicas quanto à chegada e saída dos participantes, permitiam-me observar/participar nos dois grupos no mesmo dia. O fato de o Grupo do Castelo também desenvolver atividades aos domingos pela manhã, favorecia o revezamento das observações de um grupo para o outro.

²⁷ Em algumas situações, estive presente, mas sem participar nos jogos (comportamento semelhante ao que eventualmente faziam outros participantes).

do jogo eram os que ocorriam durante o período de preparação da quadra de voleibol. Já nos Caídos na Praia e nos Anônimos, o tempo anterior aos jogos era bastante prolongado: nos Caídos, isso acontecia pelo fato de vários dos participantes procurarem chegar cedo para garantir o seu lugar no jogo; nos Anônimos, porque alguns elementos compareciam mais cedo, com o objetivo de reservar o campo, que era *disputado* no Parque da Cidade.

Após o início dos jogos, era desenvolvida a observação/participação no que acontecia dentro do campo, quando eu assumia a condição de jogador e procurava – apesar de estar dentro do campo e envolvido no jogo – observar os acontecimentos e mesmo estabelecer algumas conversas, tentando compreender a sua lógica. Nessa situação é que era mais difícil conciliar o papel de jogador (de quem os outros jogadores esperam um envolvimento no jogo) com o de investigador (que precisa manter o distanciamento necessário para realizar uma boa observação). Porém, se por um lado esse envolvimento impedia o distanciamento em algumas situações, por outro, era exatamente ele que me colocava na condição de *aprendiz* de um modo de viver o esporte, que era diferente daquele a que eu estava acostumado. Vários exemplos poderiam ser aqui citados, demonstrando que foi ao cometer *erros* relativos às lógicas dos grupos, que fui *aprendendo* a conviver esportivamente com eles, e assim incorporar os seus hábitos particulares.

Desse modo, tudo o que ocorria e era por mim observado, dentro e fora do campo de jogo, era também registrado regularmente num diário de campo, elaborado logo após a observação. Os registros eram feitos no mesmo dia ou nos dias posteriores (no máximo dois dias após a observação): quando feitos no mesmo dia, eram armazenados diretamente no computador; quando deixados para registro nos dias posteriores, eu utilizava um bloco de anotações e/ou um gravador, como forma de não esquecer o que havia sido observado; posteriormente, esses dados eram também guardados no computador. Esses registros eram inspirados no que Winkin (1998) sugere, quando afirma que o diário tem pelo menos três funções: uma função *catártica*, quando o pesquisador registra seus sentimentos, sensações e apreensões; uma *empírica*, relativa ao registro dos acontecimentos observados; e uma *reflexiva*, vinculada às análises que vão ocorrendo durante o próprio processo de observação.

Paralelamente a esse trabalho e consideradas como um “Ouvir todo especial” (Oliveira, 1996, p. 19), foram desenvolvidas *entrevistas semi-estruturadas* com diversos integrantes participantes dos três grupos, o que foi estabelecido pela sua adequação ao tipo de estudo realizado. Tendo em conta que esse visava desvelar o universo cultural a partir da visão dos integrantes dos grupos, não seria adequada a utilização de procedimentos que consistem em classificar e quantificar o material obtido a partir de categorias desenvolvidas *a priori*, os quais limitariam os universos de respostas dos

informantes (Thiollent, 1987). Contrariamente a isso, as entrevistas semi-estruturadas – ao darem liberdade ao entrevistado para explorar seu mundo cultural – visaram criar as condições para que ele colocasse à disposição do entrevistador aquelas informações que um instrumento fechado poderia censurar; a liberdade aqui referida está vinculada à profundidade da informação, diante da existência de uma “relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer” (Michelat, 1987, p. 193). A entrevista assume assim a característica de uma *conversa*, na perspectiva também apontada por Burgess (1997).²⁸

Os informantes que foram interrogados não foram escolhidos antecipadamente, mas a partir do desenvolvimento do processo de investigação, o qual mostrava as suas potencialidades de virem a se constituir *informantes privilegiados*. Esse critério foi adotado no sentido de abranger os diferentes aspectos da realidade observada, o que esteve relacionado ao “princípio de diversificação das pessoas”, em que “a questão da representatividade, no sentido estatístico não se coloca” (Ruquoy, 1997, p. 103), mas sim no sentido de *representatividade tipológica*.

Procurei então, em cada grupo, entrevistar tipos diferenciados de indivíduos, os quais – pela sua diversidade de características – pudessem chegar mais perto de representar o pensamento do grupo como um todo: indivíduos que freqüentavam os grupos há bastante tempo; freqüentadores novos no grupo; elementos jovens; participantes mais velhos; freqüentadores assíduos; freqüentadores faltosos; indivíduos que levam os jogos mais *a sério*; participantes que praticam o esporte de uma maneira mais lúdica; e elementos com maior/menor protagonismo em cada contexto.

Esse procedimento só foi possível pelo fato de que – em cada grupo – as entrevistas só tiveram início após, pelo menos, cinco meses de observação participante, período que considerei necessário para identificar as características desses informantes. Esse período também permitiu a inserção de questões que foram formuladas especificamente a alguns dos entrevistados, na expectativa de esclarecer a sua interpretação acerca de acontecimentos dos quais fizeram parte, de uma forma especial: este foi o caso de dois elementos do Grupo do Castelo, com os quais esclareci o significado de um diálogo conflituoso que travaram num dia de jogo, quando eu estava presente.²⁹

²⁸ Thiollent (1987) e Michelat (1987) utilizam a terminologia *entrevista não-diretiva* para expressar a idéia que Burgess (1997) tem de *entrevista semi-estruturada*: um roteiro de questões abertas, as quais permitem ao entrevistado dizer o que pensa do seu mundo cultural, acerca da temática proposta pelo entrevistador.

²⁹ Em determinado momento de um jogo, quando um dos participantes disse “eu quero ganhar”, foi de pronto contraposto pela fala de outro: “mas eu quero brincar”. Na busca de esclarecimento, considerado importante para a investigação, esse diálogo foi aprofundado nas entrevistas realizadas posteriormente.

No total, foram entrevistados trinta e cinco informantes (nove do Grupo do Castelo; dezessete dos Caídos na Praia; e nove dos Anônimos), número que foi estabelecido com base nos critérios anteriormente apresentados, e também a partir dos resultados das entrevistas realizadas. Sendo assim, a quantidade de pessoas entrevistadas foi delimitada no decurso da investigação, etapa que foi encerrada assim que eu considerei ter atingido – em cada grupo – as informações necessárias para responder às perguntas que nortearam a investigação. Essa decisão esteve vinculada ao pensamento de Ruquoy (1997, p. 104), quando afirma: “logo que se destaque uma certa coerência na análise e que as novas informações mais não façam do que confirmarem as anteriores, poderemos considerar que está a ser atingido um nível de saturação de informações”.³⁰

Os entrevistados responderam às questões referidas num roteiro previamente estabelecido que, em parte, foi também elaborado durante o processo de investigação, a partir das observações desenvolvidas. Dentre o tipo de questões colocadas aos entrevistados, vale a pena destacar que se mostraram especialmente importantes as “questões de contraste” (Burgess, 1997, p. 122), tendo em vista aspectos relativos à abordagem comparativa³¹ do trabalho.

A utilização das entrevistas esteve vinculada ao objetivo de procurar informações que não seriam atingíveis pela observação participante, funcionando assim como uma forma de complementar o trabalho desenvolvido através da presença sistemática nos contextos pesquisados. Ao inserir entrevistas no processo de investigação, a intenção foi a de alargar a possibilidade de acesso ao universo de significações dos participantes dos grupos, compreendendo, como Magnani (1998, p. 196-197), que

[...] discursos, por uma parte, e ações, por outra, não são realidades que se opõem, nem que uma opera distorcendo a outra: seriam antes formas diferentes mas complementares de expressão de um mesmo universo simbólico que só pode ser apreendido como sistema abstrato, mas que se manifesta através da especificidade de cada situação concreta.

Sendo assim, as interpretações desenvolvidas no processo de análise dos dados obtidos foram conseguidas a partir da articulação dessas duas realidades, transformadas em evidências empíricas, situação em que foram

³⁰ Ghiglione e Matalon (1997) têm posição semelhante no que se refere à *representatividade não-estatística*, e ainda consideram que, uma vez iniciadas as entrevistas, elas podem ser encerradas quando a sua utilidade decrescer.

³¹ Refiro-me aqui à *comparação antropológica*, no sentido dado por Durá (1996, p. 32) e adaptada a práticas esportivas observadas: trata-se, não é de saber se, por exemplo, a arte é universal (e decidir se o urinol de Duchamp, as máscaras Dagon e as pinturas rupestres são todos fenômenos subsumíveis à mesma categoria, quer seja das “formas expressivas” ou qualquer outra), mas de falar sobre tais coisas – a pintura rupestre, as máscaras e o famoso urinol – de tal forma que esses fenômenos lancem luz uns sobre os outros.

encaixados os fatos vivenciados com: as falas captadas; os acontecimentos observados; os documentos encontrados; as conversas estabelecidas; as estratégias identificadas; as situações de jogo presenciadas; e assim por diante...

Encaminhado dessa forma, o estudo etnográfico assemelha-se ao trabalho de juntar as peças de um *puzzle*, aspecto que é citado por Santos Silva (1994, p. 36), quando afirma que a *análise cultural* “assemelha-se provavelmente à composição de um *puzzle*”; e por Rowland (1997, p. 39), quando – ao fazer alusão aos trabalhos antropológicos e ao compará-los à resolução de um *puzzle* – afirma: “a analogia é esclarecedora”. Mesmo encontrando limitações nessa analogia, ambos a utilizam nos seus trabalhos, por considerarem que – em alguma medida – ela é adequada à maneira de compreender aspectos dos estudos interpretativos de universos culturais específicos.

No caso do trabalho que venho descrevendo, identifico-o da mesma forma: no momento de desenvolver as interpretações para apresentá-las na forma escrita (*saber escrever*), com base em diferentes tipos de dados, vi-me, muitas vezes, na situação de estar encaixando peças e tentando resolver um *puzzle*. Exemplo desse processo – que visava tornar inteligível *um dos aspectos* da cultura esportiva *de um dos grupos* investigados – foi quando foram selecionados vários elementos que sustentassem a afirmação de que a *capacidade de produzir esportivamente num jogo de futebol não era um capital importante para no contexto dos Caídos na Praia*. Para defender essa posição foi necessário encontrar diferentes evidências,³² que se materializaram nos dados empíricos (nos depoimentos, nas descrições de observações, em documentos) e se articularam, permitindo formular um todo coerente e sustentável.

Assim como esse aspecto foi identificado pela *montagem* de diversas peças, a sua articulação com outros elementos, e ainda com as teorizações desenvolvidas por outros investigadores, deu forma ao *puzzle* e permitiu identificar a cultura esportiva desse e dos demais grupos investigados, vendo-os como universos esportivos particulares.

Considerações finais

Na introdução da sua obra *Métodos de pesquisa em ciências sociais*, Howard Becker (1997) faz um alerta, defendendo a idéia de que os investigadores sociais não devem prender-se de forma rígida a teorias, autores e méto-

³² Os *atributos esportivos* não eram referidos na inserção dos novos elementos; no grupo havia uma grande *heterogeneidade técnica* entre os praticantes do futebol e não era dado um tratamento diferenciado aos que jogavam melhor ou pior; vários dos que *jogavam mal* o futebol tinham posições de protagonismo no contexto do grupo; o único critério para a participação nos jogos era o *horário de chegada*; o único prêmio atribuído anualmente era oferecido baseado na *assiduidade*; a assiduidade era considerada, mesmo *sem a participação nos jogos*; os estatutos do grupo não referiam nada relativo ao *jogar bem*; nas atas das assembléias analisadas, o *jogar bem* nunca foi referido, enquanto a *assiduidade* o foi, várias vezes.

dos específicos, ao desenvolverem as suas pesquisas. Após elaborar uma breve revisão histórica sobre o desenvolvimento dessa temática nas ciências sociais, o autor identifica o que sugeriu ter sido a ocorrência de uma forma de *industrialização* dessas ciências, representada por um aumento no esforço científico coletivo, mas que teria sido acompanhado também por uma divisão do trabalho na área. Cria-se assim, para ele, a figura do *metodólogo*, um indivíduo que se especializa, não em fazer as investigações, mas em desenvolver os pressupostos teóricos para a realização das pesquisas.

Mesmo reconhecendo a importância das contribuições desses predecessores, na mesma obra Becker (1997, p. 12) faz várias ressalvas, afirmando que prefere “um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito”. Afirma ainda que, mesmo que se perca com isso as vantagens da especialização, essa atitude evita que o investigador coloque as suas observações numa *camisa-de-força*, impedindo assim que apareçam as idéias que ele mesmo se propõe a revelar.

Becker declara ainda que o caráter sistemático das discussões metodológicas que está presente na obra que introduz com essas observações, não é fruto de uma sistematização lógica que tenha sido realizada antes das suas investigações. Ao contrário, afirma o autor, as suas posições sobre os métodos de pesquisa apresentados no trabalho em pauta, são o resultado de uma lógica desenvolvida posteriormente à sua aplicação concreta, de modo a torná-los inteligíveis para os leitores.

Foi desta forma que – em certa medida – foi desenvolvida a investigação que apresentei como exemplo, para dar materialidade aos pressupostos metodológicos e à pesquisa de campo de um trabalho etnográfico realizado no contexto do esporte de lazer. O processo que está referido neste trabalho foi fruto de leituras e reflexões realizadas em vários momentos acerca de temas relacionados com a investigação, assim como do resultado de uma experiência no campo, na qual busquei pôr em prática aquilo que estas reflexões me proporcionaram. De forma semelhante ao que destaca Becker na sua obra, a síntese que apresentei é como que a reunião de fragmentos de um todo, que foi construído antes e durante o processo de investigação, agora exposta de forma organizada para ser compreendida pelo leitor. Muito do que está aqui referido como processo lógico e sistemático é produto de questionamentos, de dúvidas, de adaptações, enfim, de idas e vindas que estiveram sempre presentes nos momentos de decisão sobre o modo de desenvolvimento da investigação. Os próprios autores, com os quais procurei agora sustentar a abordagem adotada no trabalho, não foram os únicos a serem consultados, mas apenas aqueles que – neste momento – se mostram os mais adequados para esta exposição.

Essa posição reflete o que já foi referido anteriormente, ou seja, coloca em foco as considerações no sentido de que fazer etnografia não se trata apenas de usar ferramentas/técnicas/instrumentos metodológicos. Em que pese no texto estarem apresentados diferentes instrumentos que *participam* desse tipo de investigação, é importante considerar que a etnografia não se define pelo seu vínculo com esses métodos, mas se caracteriza por ser um esforço intelectual para realizar uma *descrição densa*, que, em grande medida se vincula a alguns saberes especiais: saber estar, saber olhar, saber ouvir, saber escrever.

Por considerar particularmente importante a compreensão de que fazer etnografia em muito se relaciona com a *experiência etnográfica*, a minha intenção foi a de oferecer ao leitor parte dessa experiência, na expectativa de que este relato proporcione um caminho possível para o desenvolvimento desse tipo de investigação.

Referências

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENTO, Jorge Olímpio. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: _____. *O desporto no século XXI: os novos desafios*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, [s. d.], p. 113-146.

BOUET, Michel. *Signification du Sport*. Paris: Éditions Universitaires, 1968.

BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

_____. Programa para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.

BROHM, Jean-Marie. *Sociologie politique du sport*. Paris: Jean-Pierre Delarge Éditeur, 1976.

BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

DaMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1987.

DURÁ, Nicolás Sánchez. Introducción. In: GEERTZ, Clifford. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996. p. 9-35.

DURHAM, Eunice. Prefácio. In: MACEDO, Carmem Cinira. *Tempo de gênese: o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 7-10.

_____. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (Org.) *A aventura antropológica*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 17-37.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. *O inquério: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GONÇALVES, Custódio. *Questões de antropologia social e cultural*. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

GUAY, Donald. *La culture sportive*. Paris: Presse Universitaires de France, 1993.

GUTTMANN, Allen. *From Ritual to Record: the nature of modern sports*. New York: Columbia University Press, 1978.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.) *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61.

LAPLANTINE, François. Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie: de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In: JODELET, Denise (Org.) *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 277-298.

_____. *Aprender antropologia*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas novas pesquisas. In: CARDOSO, Ruth. *A aventura antropológica*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 127-140.

_____. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade – proposta de análise e escolha do objeto. In: OLIVEIRA, Paulo Salles (Org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 183-197.

MANDELL, Richard. *História cultural del deporte*. Barcelona: Edicions Bel-laterra, 1986.

MELA, Alfredo. *Sociologia das cidades*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987. p. 191-211.

OLIVEIRA, Roberto Cardos de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PADIGLIONE, Vincenzo. Diversidad y pluralidad en el escenario deportivo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, Barcelona, INEF de Catalunya, n. 41, p. 30-35, 1995.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

POCIELLO, Christian. Nouvelles approches. In: POCIELLO, Christian. *Sports et Société: approche socio-culturelle des pratiques*. Paris: Éditions Vigots, 1981. p. 9-29.

RIGAUER, Bero. *Sport and Work*. New York: Columbia University Press, 1981.

ROWLAND, Robert. *Antropologia, história e diferença: alguns aspectos*. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Christian M. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 84-116.

SANTOS SILVA, Augusto. *Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

STIGGER, Marco Paulo. *Desporto, lazer e estilos de vida: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas nos espaços públicos da cidade do Porto*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2000.

_____. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*: parte I. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987. p. 13-133.

VELHO, G. Entrevista com Gilberto Velho: entrevista concedida em 3 de julho de 2001 a Celso Castro, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, 2001.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: _____. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 129-145.

A rua e o futebol

Arlei Sander Damo

Além de ser um espaço físico, ao qual corresponde um espaço social, a rua é também uma categoria do pensamento. Integra, pois, o extenso e heteróclito sistema simbólico definido por alguns como senso comum e por outros como cultura popular. Em todos esses casos não é possível pensar a rua senão a partir da diversidade: de lugares, de pessoas e de representações. Do ponto de vista empírico, as ruas existem no plural, identificadas normalmente como espaços de transição, embora muitos trabalhem e até mesmo habitem-nas. Do ponto de vista simbólico, a rua é uma categoria difusa por excelência. Ela pode significar uma porção de coisas boas, como o espaço dos encontros fortuitos, das caminhadas descomprometidas, da sociabilidade, das brincadeiras de infância, das manifestações políticas, da multiplicidade de cores, estilos, gestos, e assim por diante. Em contrapartida, ela pode nos remeter à idéia de abandono, de solidão, de violência, de intempérie, de despossessão, enfim, de hostilidades diversas – não custa lembrar da “rua da amargura”, “da solidão”, do “olho da rua”, entre outras expressões. Como já referiu DaMatta, a rua é, pois, uma espécie de categoria sociológica, de ampla utilização no nosso cotidiano, e talvez por isso repleta de ambivalências.

Tal qual a rua, o futebol é um jogo bem mais rico em termos de diversidade espacial, cultural e social do que supomos quando nos restringimos a pensá-lo a partir da perspectiva hegemônica, aquela veiculada pela mídia especializada. Além, dos estádios, tidos como os espaços consagrados ao futebol de espetáculo, e a dadas formas de sociabilidade e simbolismo que lhe são peculiares, existem muitos outros futebolís. Estádios, praças, parques, poteiros, praias, passeios, terrenos baldios, fundos de quintal, ruas e outros tantos espaços físicos dão uma idéia da diversidade futebolística, pois a cada espaço tende à existência de configurações sociais particulares que, por seu turno, manipulam as regras do jogo conforme os seus interesses. Cada grupo e cada jogo possuem uma dinâmica singular, assim como as ruas são diferentes umas das outras. E se é fato que cada rua tem uma dimensão singular no nosso simbolismo – a rua da nossa casa, da nossa infância, aquela em que nos ocorreu um encontro inesquecível, um imprevisto, etc. –, também os jogos de futebol têm suas particularidades. Não se trata de fazer apologia ao futebol, antes de mostrar a diversidade do fato social tal qual ele existe concretamente, ampliando, desde logo os horizontes de possibilida-

Arlei Sander Damo é doutor em Antropologia Social pela UFRGS e professor do Departamento de Antropologia nesta instituição.

des para pensá-lo. Também não se trata de negar o futebol de espetáculo, sua importância econômica e simbólica, mas ver que esta matriz é apenas uma variante num universo de práticas e representações.

Pensar a rua e o futebol a partir da diversidade social e cultural que os caracteriza é um ponto de partida, uma espécie de pressuposto que é, por seu turno, produto da própria tradição antropológica. Partindo-se da diversidade, podemos avançar em direção às especificidades, neste caso tentando estabelecer a conexão entre a rua e o futebol. Seguindo uma orientação epistemológica que sugere a busca por generalizações a partir dos fatos, e não a generalização dos fatos, tratarei aqui da relação entre uma rua, a Leão XIII, e um grupo de pré-adolescentes que dela fazem (ou fizeram) parte. Essa rua e tais indivíduos, assim como os jogos que eles realizavam, foram tomados como objeto de investigação a partir de uma série de coincidências, incluindo-se o fato de que a Leão XIII é a rua onde moro. Durante a realização da minha tese de doutorado, enfocando a formação de jogadores profissionais, dei-me conta de que a configuração de meninos e meninas que jogavam futebol bem defronte minha janela poderia ser estimulante para pensar como ocorre o processo de aquisição das técnicas corporais fora dos espaços consagrados – como o são a escola, os clubes e afins.

Esse interesse pontual foi sendo desdobrado ao longo da observação e daí surgiram questões acerca da produção e reprodução do gosto (e do desgosto) pela prática futebolística, pela forma como essa prática tensiona as relações de gênero e, sobretudo, como essas tensões se vinculam ao imaginário social dos brasileiros – particularmente, dos homens. Portanto, este texto é parte de um dos dez capítulos da tese de doutorado, cujo objetivo fora descrever os dispositivos atinentes ao processo de formação de jogadores de futebol (Damo, 2005). Durante a investigação fiz uso intenso da etnografia, circulando por diferentes espaços onde ocorre a formação de jogadores, no Brasil – mais precisamente em Porto Alegre – e na França – Marseille, Aix-en-Provence e outros centros de formação. A propósito, quando se pensa em formação de jogares normalmente vêm em mente os centros especializados, vinculados aos clubes profissionais – e aos mais prestigiados em particular –, além da rotina de jogos e treinamentos. Tive, desde sempre, a preocupação de ampliar esses horizontes, mostrando a diversidade de espaços onde ocorre a preparação de atletas para o exercício profissional, além da multiplicidade de elementos que excedem, e muito, os aspectos performáticos concernentes ao domínio especializado das técnicas futebolísticas. De qualquer sorte, não estava nos meus planos escrever um capítulo sobre o aprendizado das técnicas corporais elementares, aquilo que, ao menos no Brasil, ocorre quase sempre fora das instituições de ensino convencionais e antecede o recrutamento para a formação propriamente dita. A certa altura da

pesquisa fui forçado a rever meus propósitos, por razões que serão explicitadas ao longo do próprio texto.

A rua como um diferencial estético brasileiro no imaginário futebolístico

A crença de que a rua é o diferencial brasileiro na bem-sucedida produção de futebolistas é amplamente partilhada no espectro do futebol. O Brasil é valorizado pelas cinco copas que conquistou, tanto quanto pela maneira de jogar: “jogar à brasileira”, para os estrangeiros; “futebol-arte”, entre nós. “Aqui jogamos à brasileira”, disse-me um vigia no centro de treinamento do FC Nantes, no Noroeste da França. “Apreciamos a troca de passes, a precisão, a velocidade no toque, mas ninguém faz isso tão bem como os brasileiros!” – “Sont superbe, les brésiliens!” A explicação para o desenvolvimento deste estilo de jogo, vistoso e eficiente, quase sempre suscita uma representação naturalizada, segundo a qual é na infância que se define a maneira de usar o corpo e isso, no Brasil, é feito na rua, com os privilégios de estar à relativa distância da coerção institucional, sobretudo da escola e de seus métodos de disciplinamento. Luis Fradua, na época diretor técnico do centro de formação do Athletic Club, no Nordeste da Espanha, sugeriu que fosse feito um estudo para saber quanto tempo, em média, os meninos brasileiros passam em contato com a bola, experimentando-se com ela, sem serem molestados por um pedagogo. Philippe, treinador das categorias de base do Olympique Marseille, no sul da França, faz coro à impressão generalizada de que, no Brasil, a socialização futebolística é menos sujeita ao disciplinamento. Talvez por habitar Marseille, uma cidade que aprecia muito o futebol – “une ville foot”, como eles dizem –, e por trabalhar nas divisões de base de um clube que acolhe muitos imigrantes árabes, africanos e descendentes, Philippe não é propriamente um entusiasta da socialização dos meninos nas ruas. Ele reconhece que, ao experimentarem-se por tantas horas com a bola, muitos desses meninos de periferia estão deixando de experimentarem-se noutras atividades. Meu propósito não é diluir quaisquer dos muitos paradoxos atinentes à rua. Para ser franco, não tenho certeza de que um empreendimento com tais objetivos pudesse ser exitoso. De outra parte, são tantos os paradoxos que não haveria espaço sequer para anunciá-los, quanto menos para redimi-los.

Quando se fala em educação tende-se a pensar, quase que automaticamente, em escola, professores, alunos e, em se tratado de Brasil, de problemas dos mais diversos matizes. Do ponto de vista antropológico, no entanto, a escola é um dos espaços onde ocorre uma dada modalidade de trocas entre mestres e aprendizes. Não é, por certo, o único lugar onde se aprende, consi-

derando-se, neste caso, a aprendizagem em sentido lato, enquanto a aquisição de toda a sorte de predisposições que fazem com que um sujeito seja reconhecido como integrante de um grupo. Isso envolve a partilha de certas crenças e valores do grupo, mas não menos importante é o domínio de certas competências técnicas. As práticas esportivas, enquanto modalidades específicas de usos do corpo, fazem parte deste rol extenso de competências que nos identificam ou diferenciam de outros indivíduos ou grupos. A escola é uma espécie de espaço consagrado à educação, local onde se aprende – ou dever-se-ia aprender – determinados conteúdos, segundo certas fronteiras disciplinares e distribuídos segundo critérios pedagógicos ao longo de etapas que se sucedem, pressupondo um acúmulo de experiências. Todavia, uma série de competências são aprendidas fora do espaço escolar. No Brasil, as crianças são conduzidas aos clubes e escolas para aprender judô, tênis e outros esportes, mas a elas só são levados os melhores entre os que já sabem jogar futebol. Mesmo os meninos de tenra idade, quando freqüentam as escolinhas, atualmente bastante popularizadas, preferem ser tratados como praticantes e não como aprendizes. No imaginário masculino brasileiro, o futebol é tido, seguidamente, como uma competência inata. É algo que já se sabe fazer desde o primeiro instante em que se começa a praticar, razão pela qual são freqüentes as queixas dos professores de escolinha de futebol em relação à resistência dos meninos em seguirem suas orientações. Para todos os efeitos, o fato do aprendizado das técnicas elementares se dar em espaços não consagrados a tal finalidade contribui para reforçar a idéia de que não há aprendizado, naturalizando um processo matizado de códigos culturais, regras sociais e fluxos de poder de toda a ordem. Enquanto se produzem pilhas de artigos e livros acerca do ensino/aprendizagem das técnicas futebolísticas nas escolas – ou melhor, para serem ensinadas nas escolas – pouco ou nada tem sido produzido acerca desses outros espaços. É um claro indício de que a produção acadêmica – conquanto boa parte desses manuais atualmente disponíveis não fazem por merecer esta classificação – reproduz, em linhas gerais, a tendência hegemônica de hipervalorização do esporte de espetáculo, para não dizer que é um dos sustentáculos dessa hegemonia.

Os meninos que jogam futebol projetam-se, seguidamente, em futebolistas profissionais, mas dizer que eles jogam apenas com a expectativa de se tornarem Ronaldinhos é um equívoco. Esse tipo de interpretação utilitarista e reducionista desconsidera o fato de que os meninos jogam para se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da *homossociabilidade* masculina – de um certo modelo de masculinidade, bem entendido. Jogando, alguns meninos se descobrem possuidores de atributos especiais no domínio das técni-

cas futebolísticas, o dom/talento, entendido aqui como um diferencial, produzido a partir da percepção comparativa entre meninos e por vezes meninas. Cada configuração de bricolagem tem o seu prodígio, pois o jogo permite o confronto e a hierarquização.

Para ter *status* afirmado nos jogos não é necessário ter talento, pois coragem também é uma virtude. Assim, o futebol é incorporado como um dispositivo de engendramento – no sentido de feitiço moral e estético (Almeida, 1995) – de uma dada perspectiva de masculinidade para a qual a diferenciação clara dos papéis é fundamental. Isso implica na exclusão estratégica das meninas do jogo, como se as diferenças sociais tivessem que ser marcadas a partir da ritualização das diferenças biológicas. O dom/talento aparece e por vezes desaparece em meio a este processo difuso; não é um epifenômeno, por certo, mas tampouco o motivo pelo qual os meninos se entregam ao jogo de modo tão absorvente. Mais do que uma mitologia do dom, as ruas brasileiras e seus espaços contíguos – parques, praças, baldios, etc. – servem como espaços físico, social e simbólico para a produção e reprodução de uma mitologia masculina. Mito, aqui, não é entendido como o avesso da ciência, antes como uma modalidade de produção discursiva que informa os valores éticos e estéticos de uma dada configuração social. A grande vantagem de se observar os jogos é poder ver esta mitologia sendo praticada. Diferentemente das *performances* sexuais, em torno das quais há uma profusão de mitologias, as *performances* futebolísticas são públicas. Quer dizer: não basta alguém dizer que é bom, é preciso prová-lo concretamente, ao alcance dos olhares de outros homens. Claro que existem mil e uma possibilidades de driblar esses juízos, mas não se deve esquecer que um jogo só é absorvente quando o *status* de alguém está correndo risco, mesmo que temporariamente, como afirmou Geertz (1989) em relação à briga de galos.

Uma configuração de jogadores e jogadoras na rua Leão XIII

A Leão XIII é uma rua sem saída, também chamada de “beco” pelos moradores, localizada na Cidade Baixa, bairro de classe média/média-baixa próximo ao centro de Porto Alegre. O beco é circundado por um conjunto de prédios edificadas ao final dos anos 50. São 12 blocos de quatro andares, com oito apartamentos por bloco, dois por andar, sem elevador e tampouco portaria; 96 apartamentos de dois e três dormitórios, no total aproximado de 300 moradores. A gritaria é intensa ao cair das tardes, quando parte dos moradores, na faixa dos 7 aos 14 anos, apropriam-se dele.¹

¹ As observações aqui apresentadas foram realizadas no período compreendido entre 2001 e 2005. Foram elaboradas, em forma de texto, no decorrer de 2003 e 2005, período que correspondeu, em linhas gerais, à escritura da

Wilson está sempre lá. Marcos II também, e ambos são moradores, o primeiro nascido e o outro chegado por volta dos 7 anos. À diferença do primeiro, Marcos II é freqüentemente advertido pelos pais, desde a janela do quanto andar: “sobe!”. Ele contra-argumenta e por vezes tem uns chiliques. A mãe justifica-se: “criança precisa ter limites” e “meu filho não vai virar menino de rua, deus-me-livre!”. O parâmetro é Marcos I, um dos mais antigos no beco, e por muito tempo um dos líderes, condição galgada através de ameaças e por vezes do uso da força física. Marcos I mudou-se do beco, em 2002, mas continua freqüentando-o embora não seja mais o parceiro preferencial de Wilson, a dupla que efetivamente dava a impressão de habitar na rua. Enquanto Marcos I tornou-se a referência negativa para a mãe, Tiago II, que também se mudou em 2002, era usado como contra-argumento por Marcos II: “você quer que eu seja como o Tiago II?” Vizinho de porta de Marcos II e proibido de freqüentar o beco pela avó adotiva, Tiago II limitava-se aos jogos de Pokemon com Vivian, à entrada do prédio. Vivian, que também deixou o beco em 2001, era a parceira preferencial de Gabriel, que fora referência para a mãe de Marcos II, pois ao invés de “bocudo, mal-educado, agressivo, prevaletido...”, o menino de nove anos destacava-se no domínio da língua portuguesa, conjugando todos os verbos, incluindo-se os condicionais, imperativos e impessoais, além de ser um profundo conhecedor dos poderes mágicos de cada um dos personagens de desenhos animados e de suas hierarquias respectivas. Todavia, o domínio verbal e a cortesia com que tratava Vivian não foram suficientes para despertar seus encantos que, diziam, inclinavam-se por Marcos I. Este, por seu turno, importava-se tanto com Vivian quanto com o estudo de matemática, cujas notas em vermelho conduziram-no aos exames, férias adentro. Marcos I perdeu o monopólio em meados de 2001, depois da chegada de Júlio, irmão de Flávio. Júlio mostrara-se mais performático do que Marcos I em quase todos os quesitos, sobretudo na truculência e no repertório de palavões. Acima de Júlio, encontravam-se João, mais velho, mais forte e de quem ele se tornou rapidamente amigo, e Robson, menor, porém melhor em todas as atividades que demandassem habilidade corporal. Em certa ocasião, Júlio bateu em César, que não mora no beco, mas é um dos mais assíduos. O pai de César articulou uma surra em Júlio com uma gangue da escola, a mesma em que estuda Leonardo, nascido na Leão XIII, tal qual Laura e seu irmão João, o Joãozinho.

tese já referida. Usarei o “presente etnográfico”, como é de praxe em antropologia, mas devo advertir o leitor para o fato de que as configurações de rua se transformam com muita rapidez, e os meninos e meninas que jogavam na Leão XIII estão, no presente, ocupados com outras coisas. Raramente eles se encontram para as peladas de fim de tarde, e muitos deles nem mais residem no beco. Este texto, como toda a etnografia, é uma espécie de registro no tempo e no espaço. Seu valor não é propriamente documental, no sentido usual do termo, mas heurístico; não vale pelos fatos em si – até certo ponto banais –, antes pelo que se pode apreender a partir deles.

Quando me mudei para a Leão XIII, em meados de 1999, ainda não havia começado a pesquisa que daria origem à tese e, talvez por isso, as peladas de fins de tarde e de fins de semana sequer foram notadas. De certa forma, naturalizamos esse tipo de evento e, de mais a mais, o futebol não era muito freqüente, pois os meninos e as meninas, na época na faixa dos 8 aos 10 anos, preferiam brincar de esconde-esconde. Já em meados de 2001 tive com Marcos I uma alteração que me custou a sua inimizade. Ele e um grupo de amigos, dentre os quais Wilson, passavam as tardes chutando a bola contra um portão de zinco, nos fundos de um colégio. Ao cair do dia, a eles juntavam-se os que haviam retornado da escola e outros que a tinham freqüentado pela manhã, pondo-se a jogar e discutir ruidosamente. Para demarcar as balizas do gol, usavam os sacos de lixo depositados pelos moradores, com vistas ao recolhimento noturno. Mesmo sendo um beco, a Leão XIII é movimentada, com a entrada e saída constante de automóveis, e um deles estourou uma das balizas. Sugerí, da minha janela, que Marcos I recolhesse o que havia sido espalhado. Indiferente e depois agressivo, acabou acatando a sugestão, mas apenas depois de ser constringido pela própria mãe, que ouvira meus argumentos da janela do seu apartamento. No decorrer da semana, Marcos I entortou a placa do meu carro em represália e eu comuniquei o fato à sua mãe, tão logo Wilson denunciou o atrevimento. Marcos I foi proibido de “baixar” por uns dois dias, assistindo da sua janela as brincadeiras dos outros. Tornamo-nos inimigos, mas o tempo tudo amainou.

À exceção desse conflito de vizinhança, as peladas e a gritaria eram tão naturais quanto o ruidoso caminhão do gás ou o do lixo. Numa tarde, porém, ouvi um vozeirão em lugar da histeria infantil. A voz grave era suficientemente inusitada para me pôr à janela: tratava-se de um policial militar que, em plena ronda pelo beco, instruíra João no trato com a bola. Eu os observei e depois fotografei, sem nenhuma razão especial. Dias depois, presenciei outra cena que me faria repensar a importância da sociabilidade das crianças do beco. Marcos I, Wilson, César e Robson, instruídos por este, realizavam, ao invés de uma pelada convencional, uma espécie de sessão de treinamento físico. Havia disposto uma quantidade razoável de sacos de lixo em duas colunas paralelas, de modo que os entulhos, à maneira de balizas, como é de praxe se observar nos centros de treinamento, prestavam-se para orientar os deslocamentos em ziguezague, saltos e deslocamento com a bola. Ao notarem-se observados, envergonharam-se profundamente. Arrependi-me por tê-los constringido, rompendo com uma atividade em tudo diversa do que eles realizavam costumeiramente.

Havia qualquer coisa “fora de lugar” no que eles estavam fazendo, do contrário não teriam razão para suspenderem-na prontamente. Ao introduzirem uma sessão de treinamento – vim a saber depois que Robson freqüenta-

va as escolinhas do Grêmio, onde se familiarizara com o dispositivo que agora ensinava aos outros garotos – eles tornavam manifesto o desejo de fazer do futebol algo mais do que uma brincadeira, pois o que praticavam por entre os sacos de lixo era, como dissera o próprio Robson, treinamento e, enquanto tal, possuía uma conotação pedagógica em tudo diversa dos chutes a esmo e das peladas. A “vergonha” poderia ser interpretada como extensiva ao fato de terem sido surpreendidos praticando uma sessão de aprendizado de futebol, quando se diz em toda a parte que futebol não se aprende, se nasce com ele – “quem é bom vem do ovo”.

Quase dois anos depois, num final de tarde de domingo, Júlio, então com 14 anos, e no beco desde os 12, tagarelava acerca de suas próprias habilidades futebolísticas, como de rotina, enquanto se exibia a Marcos I e a um outro adolescente que estavam à volta; e a mim, que o observava da janela.

Ôh meu, olha só a habilidade! Olha o que que o guri faz com a bola... Bah, meu, hoje eu fui na Redença [parque da Redenção] jogar, tá ligado, aí eu vi uns carinhas que não tinham com o que fazer as goleiras, tá ligado, aí eles pegaram uns sacos e encheram de folha seca, tá ligado! É por isso que no Brasil tem tanto craque. Bah meu, o cara tem que jogar de qualquer jeito. É pura habilidade, tá ligado! A galera joga aí, no paralelepípedo, no meio dos carros, com uma bola sem câmara, só o capotão, tá ligado!

Júlio repetia isso enquanto fazia floreios – “pedipulava”, melhor que manipulava – com uma bola murcha que eles acabavam de recuperar do telhado da escola adjacente ao beco, procedimento para o qual me fora solicitado o empréstimo do cabo de uma vassoura. Desde a semana anterior, havia sido dificultada a recuperação das bolas, pois a direção da Associação Cristã de Moços (ACM) providenciara a instalação de mais três fios de arame farpado sobre as grades pontiagudas que encimam o muro de aproximadamente três metros de altura, com a finalidade de impedir as freqüentes transposições. Não era, por certo, a primeira vez que eu ouvia as bravatas de Júlio, mas se não estivesse em processo de escrita da tese, provavelmente não tivesse lhe dado ouvidos, tampouco registrado um diário de campo de ocasião. A passagem presta-se agora para ilustrar como são ubíquas as representações acerca da importância da rua e do imprevisto no aprendizado do futebol no Brasil e, sobretudo, da relação desse aprendizado com a constituição de um estilo singular de se praticar o futebol profissionalmente. A opinião de Júlio também permite compreender o constrangimento de Robson e companhia, surpreendidos quando treinavam de uma maneira ortodoxa, institucionalizada, disciplinada, se é que assim se poderia definir o ziguezague por entre sacos de lixo.

Como já referi anteriormente, a rua é cercada de ambivalências, podendo ser tanto o território da criatividade, como nas representações de Júlio,

quanto o das hostilidades, como aparece nas representações da mãe de Marcos II ou nas atitudes da avó de Tiago II. Ao menos na configuração da Leão XIII, a categoria *rua* oscila em termos de valor, sendo seu sentido estabilizado a partir da relação com outras categorias estabelecidas pelos próprios agentes e, não raro, circunstancialmente; a *rua* é boa até tal hora, mais para meninos do que para meninas, para meninos a partir de certa idade e assim por diante.

Não se pode seguir, portanto, a interpretação damattiana, para além da constatação de que “a *rua* e também a *casa* são categorias sociológicas para os brasileiros, [...] [pois], entre nós, estas categorias não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções [...]” (DaMatta, 2000, p. 15). A positividade da *rua* dada a partir das representações acerca da virtude do nosso estilo de jogar futebol, contrapõe frontalmente, em primeiro lugar, a identificação que faz DaMatta da *rua* como o pólo negativo na oposição *rua/casa*.² Em segundo lugar, no meio futebolístico, a *rua* pode vir a ser oposta à *casa* – como ver-se-á adiante – assim como, e muito freqüentemente, às instituições formais, sobretudo à *escola*. Nesse caso a *rua* compreende tanto o pólo negativo quanto positivo da relação, dependendo do contexto e de quem a enuncia. Entre os boleiros em formação, por exemplo, ser chamado de “peladeiro” ou “varzeano” implica em desqualificação, significando que aquele que a enuncia não reconhece naquele sobre quem o juízo é dirigido a incorporação dos capitais exigidos para a prática do futebol como espetáculo. Não raro, porém, ouve-se os cronistas esportivos reivindicarem os jogadores e as jogadas de outrora, dos tempos em que os atletas de clubes grandes eram forjados à margem das pedagogias do treinamento metódico.³

A *rua* não é um espaço tão protegido como a *casa* e, por isso mesmo, é própria às manobras arrojadas; é o *habitat* do malandro, do moleque, do *pibe* e assim por diante. Não é apenas hostil, nem só brasileira, embora peculiar entre nós. Talvez fosse o caso de sair pela tangente, afirmando serem as representações futebolísticas um contra-exemplo que não compromete, no geral, a oposição *casa/rua*, podendo vir a serem descartadas, como exceção à regra. Entretanto, o próprio DaMatta concorda, em muitos de seus textos, que o futebol não deve ser tratado como instituição periférica na medida em

² Como escreve DaMatta (2000, p. 20), na *rua* “[...] passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas ‘autoridades’ e não temos nem paz, nem voz. Somos rigorosamente ‘sub-cidadãos’ e não será exagerado observar que, por causa disso, no comportamento na *rua* [...] é igualmente negativo”.

³ Sobre isso, ver Lovisolo e Soares (2003).

que ele dramatiza alguns dilemas da sociedade brasileira. Não convém desconsiderar as representações forjadas no contexto do futebol, mas tentar compreendê-las.

A rua é um espaço físico convertido em espaço social e simbólico em torno do qual o imaginário futebolístico instituiu um conjunto variado de representações de brasilidade, quase sempre positivas. Se a rua é a razão que explica nossas virtudes futebolísticas, incluindo-se um estilo reconhecido pelos outros como idiossincrático a ponto de se usar, na França, a expressão *jouer à brésilienne*, pode-se dizer que somos, a partir desse viés, uma nação que exalta a rua, sua sociabilidade e os valores a ela associados. E, nesse contexto, colide-se, de frente, com a perspectiva damattiana. Convém, no entanto, não se deter a essas representações hegemônicas. As peladas no beco, com suas traves de sacos de lixo, corroboram a idéia de que a rua é um espaço para a bricolagem e, conseqüentemente, para as práticas criativas. Os sacos de lixo tornam-se um bem utilitário com valor simbólico, como não deixam dúvidas as exaltações de Júlio aos que no parque fizeram as traves com sacos de folhas secas e a tagarelice em torno de si mesmo, da habilidade no trato com uma bola murcha. Do mesmo modo, e em perspectiva inversa, os sacos de lixo reafirmam as impressões damattianas de que “jogamos o lixo para fora de nossa calçada, portas e janelas” (DaMatta, 2000, p. 20), afinal os meninos só estavam disponíveis às peladas porque estavam fora dos apartamentos bem antes da hora que deveriam estar; o importante seria preservar a *casa*. A *rua*, espaço dos outros, pode ser usada estrategicamente neste intento.

Mesmo que as duas interpretações sejam possíveis, o que se quer mostrar sem, no entanto, escamotear a antítese, é que a *rua* é seguidamente tomada como prenhe de positividade, como espaço de recriação por excelência, no qual prevalece a lógica da bricolagem. O prazer estético dado pela ressemantização dos sacos de lixo, da bola murcha, das traves com sacos de folha secas, pelo jogo jogado no paralelepípedo, em meio aos carros estacionados, sem o calçado adequado, enfim, todos esses ingredientes de bricolagem característicos das peladas da Leão XIII poderiam ser tomados como signos que denotam um estilo de vida e mesmo uma representação de mundo. Todos os elementos referidos poderiam ser também indicativos das carências brasileiras, da falta de equipamentos adequados ao lazer, aos direitos das crianças e adolescentes, mas eles não são apenas isso. São, em certo sentido, intencionalmente engendrados, incorporados ao jogo e até mesmo imprescindíveis a ele, na medida em que o constituem como verossímil em relação às representações generalizadas de que é assim que se aprende a jogar futebol “à brasileira” ou, como é definido entre nós, é assim que se faz o futebol-arte. A arte residiria, precisamente, na capacidade de contornar o incontornável, no jogo de cintura, no bricolar com o corpo, com a moralidade,

com a estética e assim por diante. O futebol seria uma extensão ou quem sabe a concretização desse imaginário. O que não se deve fazer, no entanto, é romantizar esses estilos, esquecendo-se que neles há conflitos, fluxos de poder e violências como em outros contextos.

De qualquer modo, a interação entre meninos e meninas da Leão XIII é uma configuração particular, um espaço de interação entre indivíduos concretos.⁴ A modalidade de bricolagem que eles praticam está, no entanto, próxima de outras configurações do gênero, no Brasil e também em outros países.⁵ Há, por exemplo, um paralelo notável entre as categorias nativas *píbel potrero*, para o caso argentino, e *moleque/rua* (várzea, baldio) para o caso brasileiro. Ambos os pares compreendem uma intrincada relação entre indivíduo (*píbe*, moleque, piá, guri, etc.), espaço físico (*potrero*, várzea, baldio, etc.) e construção representacional dos estilos de jogar futebol (Archetti, 1998; 1999, p. 181-189).

Virilidade, coragem e outros atributos masculinos

Quase todos os futebolistas brasileiros aprendem os fundamentos do jogo nas ruas, experimentando-se com bolas de tipos variados em terrenos acidentados. Daí a tornarem-se profissionais vai uma distância considerável. Acompanhando as narrativas dos garotos em formação no Sport Club Internacional, e conhecendo de perto suas trajetórias, notei uma tendência a atribuir-se ao futebol improvisado, jogado nas ruas e em outros espaços similares, bem mais importância do que elas efetivamente possuíam. A passagem pela Escola Rubra,⁶ com seus campos precários, que em nada diferem dos campos de várzea, possuía um valor extraordinário nas narrativas dos atletas, como espaço de provação e de superação. A passagem pelo “areião”, “saara” ou “pantanal” era nitidamente hiperestimada, marcando, por conseguinte, uma proximidade em relação à categoria *rua*. Afinal, por que a *rua* é aclamada? Não seria porque é hostil?

Para reforçar esse argumento não custa recuperar um episódio etnografado no decurso do trabalho de campo. Ele me parece lapidar no que concerne ao entendimento de que as hostilidades são constitutivas da formação de homens viris, atributo muito valorizado entre os grupos populares.

⁴ Uso a noção de configuração, apropriada de Norbert Elias (1991), para circunscrever a dinâmica de indivíduos em interação. Como ele demonstrou, o conceito é adequado para o caso de uma corte, de um jogo de futebol.

⁵ Noutro espaço desenvolvi com pormenores a noção de bricolagem aplicada ao futebol (Damo, 2005). Uso o termo para denotar a modalidade de jogo marcada pela adequação das regras do *football association*, controlado pela Internacional Board, arelada à FIFA. A idéia de bricolagem remete ao improviso, no sentido positivo do termo, em que a criatividade é usada para adequar os objetos (nesse caso as regras do jogo) aos interesses das pessoas. A regra, em se tratando de bricolagem, é não deixar de fazer algo que se deseja, embora por vezes seja preciso fazer com o que se dispõem e não com o que seria recomendado, idealizado ou desejado.

⁶ Escolinha de futebol do Sport Clube Internacional.

A contenção da violência vinha sendo uma das preocupações da Secretaria Municipal de Esportes (SME) na segunda gestão de Tarso Genro à testa da prefeitura de Porto Alegre. Em todos os programas esportivos, procurava-se evitar a competitividade exacerbada, como era tradição na SME. Em contrapartida, eram incentivadas as vivências em que predominavam baixos níveis de conflito. Essas atividades recebiam, em geral, o predicativo de “lúdicas” ou “recreativas” e eram enfatizadas mesmo nos campeonatos, torneios ou festivais esportivos. O êxito não era completo, mas bem encaminhado. Um dos problemas era, no entanto, o futebol comunitário (de várzea). Agressões aos árbitros, brigas entre jogadores e entreveros generalizados, não raro com a participação massiva da comunidade, eram constantes. O futebol está tão arraigado à vida de algumas comunidades que o enfrentamento entre equipes de vilas rivais suscita as pendengas cujas origens não são propriamente futebolísticas, mas corolárias das disputas pelo mercado das drogas, por exemplo. De mais a mais, reúne-se em torno dos times de várzea uma espécie de vanguarda dos valores tradicionais de masculinidade. Em síntese, os valores éticos e estéticos do futebol de várzea são anteriores à SME e estiveram sempre à margem do controle do Estado ou de qualquer outra instituição disciplinadora.

Em virtude disso houve a iniciativa da SME de convidar o antropólogo Luiz Eduardo Soares para palestrar no congresso técnico do Campeonato Municipal de Várzea de 2001. Luiz Eduardo foi subsecretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro e publicou, com repercussão nacional, um livro no qual contava essa experiência. Esteve em Porto Alegre em boa parte de 2001, a convite de Tarso Genro, como consultor para políticas na área de segurança pública, tendo sido solicitado seguidamente pela mídia e para palestras em locais diversos. Luiz Eduardo acreditava – e isto está posto em *Meu casaco de general* (Soares, 2000, p. 287-298) – que o esporte poderia ser usado contra o tráfico, oportunizando aos adolescentes e jovens potencialmente cooptáveis, alternativas para a elevação da auto-estima, de cooperação, de formação de identidades grupais, etc. Também acreditava que o esporte poderia ser útil na construção de referenciais masculinos – de virilidade, de beleza, de sedução, de prestígio, entre outros – e assim competir com o modelo armado oferecido pelo tráfico.

É dispensável dizer que Luiz Eduardo é excelente orador e conseguiu, em outras ocasiões presenciadas por mim, cativar plenamente o público com sua *performance*. Amilco, coordenador de futebol da SME e organizador do congresso técnico do Municipal de Várzea daquele ano, conectou a palestra do antropólogo a um sorteio que definiria os enfrentamentos para o campeonato, de maneira que ao menos um representante por equipe devesse se fazer presente. Havia mais de duzentos assistentes, com todos os lugares do audi-

tório e as cadeiras extras tomadas. Rejane Penna Rodrigues, titular da SME, e três outras senhoras constituíam a representação feminina. Havia jogo do Inter e, por conta disso, alguns já chegaram impacientes; outros vinham de uma longa jornada de trabalho. Apesar do cansaço e da pressa, o auditório ouviu entre atento e sonolento a palestra do antropólogo.

Três quartos da fala foram usados por Luiz Eduardo para narrar suas experiências como torcedor do Fluminense e da seleção brasileira. Posicionando-se como apreciador e intérprete em primeira mão, suscitara nos presentes experiências do mesmo gênero, retendo, de cada um de seus relatos, uma espécie de lição de vida, quase todos associadas às emoções partilhadas coletivamente, à honra, ao exercício do autocontrole, a alguns conflitos éticos, ao drama da derrota, ao sofrimento e assim por diante. No quarto final, Luiz Eduardo tratou das suas convicções acerca das potencialidades do esporte e do futebol, não apenas como promotor de identidades, mas sobretudo no combate à violência. “Enquanto um garoto estiver jogando, ele não vai estar usando as armas”; “as meninas precisam voltar a reconhecer nos garotos bons de bola um corpo sedutor”, “fazer um gol precisa ser mais importante do que dar um tiro”, enfim, “você são imprescindíveis nesta cruzada contra o crime, o tráfico...”.

Fez-se um silêncio prolongado após a salva de palmas protocolar que encerrou a preleção. O microfone franqueado à platéia custou a ser ocupado. Alguém resolveu fazer uma brincadeira com o antropólogo, dizendo ser o “nosso [ex-atleta do Internacional] Escurinho” mais eficiente do que o do Fluminense, clube de Luiz Eduardo. Todos riram; um riso meio forçado, sem graça. Depois um ex-atleta gremista depôs contra o Fluminense, narrando alguns eventos em que o Grêmio havia sido prejudicado jogando no Rio de Janeiro. Fez aquelas acusações de sempre; cantilena segundo a qual os gaúchos são invariavelmente ludibriados – “garfeados” – quando jogam contra times cariocas. A platéia riu, desta vez com mais gosto. A coisa estava descambando para uma conversa de botequim, literalmente. Quando o burburinho se generalizou – cada qual dos presentes com uma história para contar sobre roubalheira das arbitragens –, Amilco lembrou-os quem era aquela importante autoridade e, portanto, quais perguntas deveriam seguir outra pauta. Luiz Eduardo fez alguns comentários na seqüência, ratificando o quarto final da palestra, que parecia ter passado de um ouvido a outro sem deixar vestígios. Então uma mão levantou-se, bem aos fundos. Meio irônico e um tanto displicente, o sujeito perguntou:

– “Eu gostaria de saber aí, professor Luis Fernando – ‘é Luiz Eduardo’, corrigiu o enfurecido Amilco –, como é que fica essa questão aí que o senhor falou que o esporte é contra a violência”.

O frisson foi generalizado, antevendo a seqüência da intervenção.

– “É que lá, no nosso caso, a gente bota no time os guri que são bom de bola e bom de briga! Pra nós os guri de apartamento não servem; tem que ser guri acostumado com a rua. Tem que saber bater e apanhar, senão não serve pro nosso time. Senão a gente não ganha! Então eu queria saber do senhor, professor, como é que fica essa coisa aí, que o futebol e a violência não combinam?”

À exceção de Amilco, todos gargalhamos.

A rua, como se pode notar, é um espaço onde é exercida a hostilidade, onde o sujeito é também sujeitado a ela, porém não sendo considerada como o pólo negativo na relação *casa/rua*, mas o pólo masculino. As categorias “guri de rua” e “guri de apartamento” são de domínio generalizado entre os boleiros porto-alegrenses. A primeira delas equivaleria ao pólo *rua* de Da-Matta, especificando um dado segmento de classe, habitante de vilas, favelas, conjuntos habitacionais e bairros populares, cuja relação com a ocupação do espaço urbano demarca diversas identidades, incluindo-se a de gênero. A sociabilidade é coletiva, nos pátios, nas ruas ou nas casas, tanto para meninos quanto para meninas, estando a diferença marcada pela tolerância em relação à liberdade de movimentação. O raio de circulação determina a extensão dessa liberdade, seguidamente associada à noção de risco e, por isso mesmo, mais extensa à masculinidade do que à feminilidade.⁷ O pólo contrário, “guri de apartamento”, é tomado como o pólo da alteridade, representando aquilo que não é.

No futebol de várzea, sobressaem alguns modelos convencionais de masculinidade apreciados entre os grupos populares, marcados por noções de honra, lealdade, patronato, homossociabilidade, heterossexualidade, valentia, uso da força física e resistência à dor e à bebida.⁸ Todavia, antes de reificar as categorias nativas, convém compreender o contexto no qual elas são manipuladas e com que finalidade. Na provocação a Luiz Eduardo, o par

⁷ O distanciamento do raio doméstico implica desafios, dados pela interação com estranhos e pela vulnerabilidade a qual ficaria sujeito o núcleo doméstico, cuja proteção é um papel masculino. Se tais representações são hegemônicas entre os grupos populares porto-alegrenses, onde minhas experiências de campo são relativamente extensas, elas não são, no entanto, convencionais na maneira de serem operacionalizadas. Como ilustração, poderia usar o caso da ocupação de *motoboy* – uma espécie de fusão de *boy* (menino) com motorista (homem). A aura de masculinidade que cerca os *motoboys* é notável: eles circulam por toda a cidade, ultrapassando todos os outros veículos e desrespeitando os códigos de trânsito. Como se tornara rotina, ao longo da minha passagem pela SME, ouvir esboços de projetos de pré-adolescentes de grupos populares em torno da aquisição de uma motocicleta, imaginei que *motoboy* seria uma das ocupações prestigiosas referidas pelos meninos no “survey das profissões”. Apareceu “jogador de futebol” e “policial”, duas outras ocupações demarcadoras de gênero, enquanto *motoboy* só foi sugerida como ocupação desprestigiosa pelos alunos de uma das escolas particulares. Antes de supor que ela seja uma profissão ambivalente ou desprestigiosa, melhor seria acreditar que ela seja masculina, que confere *status*, mas apenas transitório.

⁸ A bibliografia é deveras extensa a esse respeito, e matizada. Em todo o caso listo alguns textos que foram tomados como referências para compor esse tipo hegemônico de homem de camadas populares brasileiras. Seriam os casos de Guedes (1997; 1998); Duarte (1986); Magnani (1994); Fonseca (2004).

“guri de rua”/“guri de apartamento” poderia ser tomado como uma modalidade de uso estratégico dos outros – dos “guris”, nesse caso – para falar de si – “dos adultos”. O sujeito que fizera a provocação não estava, por certo, intrigado com o paradoxo que enunciara, mas com a afirmação de seus próprios valores, dentre os quais se incluem as experiências que são traduzidas na prática do futebol. Dessa forma a várzea é o espaço onde os homens de classes populares proporcionam a si próprios um espetáculo de hostilidades, como se estivessem provando que são melhores do que outros homens, principalmente melhores do que patrões, executivos, intelectuais e outros tipos avessos à dinâmica das configurações dessa matriz futebolísticas.

Taturana, líder esportivo comunitário do Morro da Cruz, onde possui uma escolinha do projeto Em Cada Canto uma Escolinha (ECCE), fez uma longa argumentação acerca das vantagens que o Asa Branca – clube/time de meninos treinados por ele – teria nas fases finais do Varzinha 2002 – campeonato de futebol de várzea para garotos. Segundo Taturana, eles teriam boas chances de serem vencedores, pois enfrentariam, ao que tudo indicava, os garotos do colégio Farroupilha, um dos mais tradicionais de Porto Alegre, formado “só de guri de apartamento que na hora do vamo vê, pipoca!”. Quer dizer, seus meninos, habituados ao Morro da Cruz, poderiam imprimir à lógica do jogo de futebol, com seus códigos modernos e civilizados, como sugerem Elias e Dunning (1992), uma perspectiva transversal, dada pelos códigos masculinos “de rua”, em relação à qual os meninos do Farroupilha, filhos da classe média-alta, seriam despreparados. O time de Taturana, antes mesmo da final, perdeu para um outro time de “guri de rua”. Os meninos do Farroupilha foram campeões, jogando com chuteiras de grife nos campos esburacados da várzea porto-alegrense, o que demonstra uma boa margem de autonomia dessas categorias simbólicas, pensadas a partir da prática e usadas com fins igualmente práticos, quer dizer, contextuais, ordinários e situacionais. Usando uma expressão pinçada de Merleau-Ponty por Michel de Certeau (1996, p. 67-72), categorias como “guris de rua” e “guris de apartamento” são modalidades de inscrever a “prosa do mundo”, implicando uma possibilidade de arranjos heterodoxos e estratégicos com fins práticos. Não por acaso, Fabinho, meio-irmão de Robson – o maioral da Leão XIII –, acuado pelas acusações fraternas de que “não joga nada”, “é uma nulidade”, “uma toupeira”, “vai ter que tomar muito pau até aprender”, entre outras, saiu-se com algo como: “não tenho culpa, sou guri de apartamento”.

Os guris bons para compor os times de várzea são aqueles que conseguem aliar às qualidades técnicas o domínio das adversidades atinentes a uma modalidade de prática futebolística que eles próprios emolduram com hostilidades de todas as matizes. Se assim procedem, é porque encontram no

jogo uma possibilidade de dramatizar seus valores sociais e culturais, o que não constitui qualquer novidade do ponto de vista teórico.⁹ O sentido da categoria *rua* só pode ser captado em seu contexto de uso, dado que possui uma conotação sexuada implícita. No caso do par “guri de rua”/“guri de apartamento”, a rua é prenhe de masculinidade, englobando espaços de sociabilidade masculina para além da rua propriamente dita, tal é o caso dos campos de várzea e do botequim.

Nesse contexto, o futebol de várzea não é praticado para “manter a forma”, mas para mostrar quem está em forma, o que pressupõe, no entanto, padrões de beleza corporal bastante amplos – ainda que a musculatura bem-definida seja apreciada, afinal as meninas de camadas populares não vivem em outro planeta. Joga-se pelo prazer estético, para exibir-se, para mostrar-se másculo, embora não seja habitual falar muito sobre isso. Joga-se, simplesmente. Jogar faz parte das atividades de tempo disponível, da sociabilidade entre amigos e espera-se que todos os machos, não importa de que idade, tenham algum interesse nisso. Por isso, a técnica, embora valorizada, não é o único quesito dos técnicos na hora de compor as equipes. Virilidade, força, resistência à dor, coragem e bravura são atributos essenciais a qualquer jogador de várzea. Os campos em meio às vilas são cenários nos quais se dramatizam esses valores, e a razão desses espaços serem preservados deve-se, em grande parte, à perpetuação desses atributos.¹⁰ A sobrevivência do futebol de várzea é, sem dúvida, indicativa de que o protótipo do homem viril, temido e corajoso segue sendo forjado, embora os campos indiquem outras coisas também. Por todos esses motivos, não se fazem grandes investimentos em campos de várzea – “duas goleiras, uma aplainada no terreno, é tudo de que necessitam”, dizia-se na SME – pois eles cumprem satisfatoriamente as condições necessárias à produção e à reprodução de uma determinada estética masculina, mesmo quando aparentam ser impróprios ao futebol para quem os vê “de fora”. Onde mais um espetáculo de hostilidades haveria de ter lugar senão em um espaço físico hostil?

⁹ Nem etnográfica, em se tratando de Brasil. Ver Guedes (1998, p. 81-99 e 117-136) e Gonçalves (2002, p. 46-95).

¹⁰ Esse modelo difere, em parte, dos *pop star* internacionais – Beckham e outros galácticos que estão por toda a parte. A preocupação com o visual, muito presente nas vedetes internacionais, certamente rompe com um padrão de masculinidade mais convencional, rude, violento, etc. (Rial, 2002, p. 26-31). Seria interessante também algumas comparações transnacionais, pois em muitos países europeus o estereótipo midiático de masculinidade é dado pelos jogadores de *rugby*, e não pelos futebolistas, razão pela qual estes podem se comportar visualmente com mais flexibilidade. Não é que os meninos do Inter descuidassem do visual para os jogos, mas os do Olympique Marseille (OM) eram muito mais vaidosos, inclusive nos treinamentos. E isso que, ao contrário do complexo Beira-Rio, onde os torcedores têm acesso aos campos de treinamento, o centro de treinamento do OM – o La Commanderie – era completamente privativo.

Desnaturalizando a violência e a construção de gênero

A agressividade latente ou manifesta dos jogos de futebol é algo abrangente, embora mais intensa em dadas configurações do que em outras. Seria um equívoco naturalizar essa agressividade, havendo várias formas de fazê-lo, dentre as quais se inclui a sua diluição no processo de civilização sem as devidas mediações. Está claro, assim, que o futebol de várzea manipula a categoria violência, sobretudo a violência física e seus atributos – coragem, força, virilidade, etc. O futebol praticado nos paralelepípedos da Leão XIII, em meio aos automóveis, com suas goleiras originais, não é propriamente um campo de várzea, nem está circundado por uma vila, mas está conforme os padrões hegemônicos de masculinidade. Enquanto espaço circundado por edifícios, o beco é um palco a céu aberto. Tal qual os campos de várzea, o beco é um espaço simultaneamente público e privado, sendo tais categorias definidas por ocasião do uso, quer dizer, dos freqüentadores e dos códigos por eles acionados.

De modo geral, as meninas tendem a excluírem-se do futebol na medida em que ele é culturalmente marcado como um jogo para meninos. Quando isso não acontece, elas são, então, excluídas. Os argumentos mais freqüentes, invocados pelos meninos, são de que “elas não sabem jogar” e por isso “atrapalham o jogo”, “dão chutes para qualquer lado” e “caneladas”. Os argumentos mascaram, em grande parte, o fato de que um jogo com a presença de meninas tende a ser interpretado, pelos próprios meninos, como um jogo que não é jogado a valer, pois nele as hostilidades não podem ser exercidas plenamente na medida em que interessam apenas aos meninos. Tais percepções não devem ser generalizadas, ainda que sejam notadas em contextos sociais bem diversos, como nas escolas de Belo Horizonte descritas por Altmann (2002).

Tanto mais nítida é a diferenciação dos papéis num dado contexto social, mais intensamente os jogos haverão de reproduzi-las, razão pela qual é recomendável estar atento para o valor atribuído à dada modalidade de jogo e, sobretudo, à sua conotação (ou não) em termos de masculino, feminino ou misto. É pelo fato de que se naturalizou, entre nós, o futebol como prática masculina, que se espera, de meninos e meninas, atitudes diferenciadas. Meninas atrapalham não apenas porque não dominam as técnicas corporais, mas também porque são percebidas pelos meninos como propensas a não se deixarem absorver pelo jogo, o que efetivamente fazem. Medir-se, hostilizar-se, fazer-se temer, subjugar e, sobretudo, fazê-lo aberta e publicamente – razão pela qual o jogo constitui uma ocasião privilegiada – é um arbitrário imposto aos meninos, e os jogos são absorventes na medida em que suscitam tais atitudes.

Todos, meninos e meninas, são hostilizados no jogo, com a diferença de que se espera dos meninos que eles permaneçam no jogo, de que eles se importem com as hostilidades e reajam a elas com o mesmo ímpeto; que eles

se sintam ridicularizados ao serem driblados por entre as pernas, que façam ameaças e por vezes as cumpram. Trata-se de um reconhecimento dos códigos cujo ato implica, por si só, partilhar de um dado sistema de crenças. Jogos assim são classificados como “pegados” – com “porrada de parte a parte”; “bola rolando e o pau comendo”; “joguinho duro”; “chuleado”; “marcação apertada”; “o bicho pegando”, entre outros. Teme-se que as meninas dêem a isso tudo uma significação diversa, importando-se pouco ou nada com o jogo que é jogado para além do jogo propriamente dito, enfim, teme-se que elas não sejam absorvidas pela dimensão simbólica desses jogos, que não o levem a sério, como fazia Marina, um das meninas que participavam das peladas na Leão XIII.

O arbitrário mais ou menos consensual que define o futebol como jogo para meninos também estabelece que as meninas são imunes às classificações de *status* estabelecidas a partir dele, desde o “craque” ao “cação” – é importante ter em mente que o domínio das técnicas corporais não é o único parâmetro de *status*, sendo a virilidade e a coragem atributos tão ou mais valorizados. Por isso, as meninas ofereceriam apenas riscos ao invés de desafios. Se um menino driblar uma delas, por exemplo, não terá feito nada além do óbvio, mas se porventura vier a ser driblado será caçado pelos seus pares (Altmann, 2002). O que permanece implícito é o fato de que através do jogo dramatiza-se tanto as definições de gênero quanto a maneira como cada menino ou menina em particular vai se posicionar em relação a elas.

Isso implica dizer que há possibilidade de manobra, de empreender estratégias de ação, individuais e coletivas, e, particularmente, que as meninas, investidas por argumentos pinçados em contextos menos sexistas do que o esportivo, possam investir contra o sexismo esportivo. As peladas na Leão XIII constituem um protótipo de rito de engendramento, que institui comportamentos, valores, classificações, enfim, que constitui eventos de destacada eficácia simbólica no processo de percepção e elaboração das diferenças, particularmente das de gênero, incluindo-se as próprias definições do que seja masculino e feminino.¹¹ Negar-se à *illusio* do jogo estando nele seria colocar em colapso as representações já naturalizadas e as que se neutralizam ao jogar, para não dizer o mesmo do jogo, um dispositivo de produção de verdades situacionais. Ao menos para os meninos do beco, alguns deles já na pré-adolescência e outros aproximando-se dela, a dramatização da virilidade apresentara-se como uma imposição.

O futebol, em si mesmo, não é um jogo sexuado, conquanto tenha essa conotação nas principais configurações sociais em que é praticado. O fato de ser tomado como um *affaire* masculino e masculinizante é um arbitrário cultu-

¹¹ A esse respeito ver Bourdieu (1999, p. 35) e, sobretudo, Zaidman (2002, p. 25-31).

ral, que precisa ser constantemente reafirmado pelos praticantes. Esse é um dos argumentos principais do texto, cujo objetivo é mostrar, a partir de uma configuração concreta de futebolistas, a maneira como o jogo se presta para dramatizar determinados códigos éticos e estéticos associados ao masculino e ao feminino. É importante destacar, em complementação ao argumento precedente, que não existe um padrão homogêneo de comportamento masculino nas configurações futebolísticas, embora esses padrões possam estar muito próximos do que se convencionou como tradicional, entendendo-se, enquanto tal, os modelos vigentes em “sociedades do tipo kabila” (Bourdieu, 1999, p. 13-67), nas quais se observa nítida distinção dos papéis sexuais, proeminência axiológica do masculino, dicotomização, hierarquização e complementaridade com o feminino.

Por fim, gostaria de retomar uma questão estética atinente ao futebol e à rua. Estou de acordo com as representações segundo as quais a diversidade de experiências é importante na constituição de um repertório amplo de disposições, imprescindíveis ao uso criativo do corpo em qualquer domínio, quanto mais em atividades práticas como os esportes. Não estou certo, porém, de que a rua seja o espaço da diversidade de experiências e tampouco o espaço por excelência do exercício das liberdades individuais. Tenho certeza de que os usos do corpo apreendidos nas ruas são remodelados pelo longo processo de formação profissional. Porém, com algum esforço, nota-se, aqui e ali, alguns traços desse aprendizado nas *performances espetacularizadas*. Não creio que as instituições escolares e clubísticas sejam tão modernas – disciplinadoras, racionalizadoras, otimizadoras... – quanto supõem alguns discursos, o que implica pressupor que o *habitus* da rua está, de algum modo, disseminado pelas escolinhas de futebol no Brasil. Enfim, reconheço que se bricola muito mais com o futebol no Brasil – seja em ruas, praças, parques, terrenos baldios, quintais, calçadas e outros locais “impróprios” ao jogo – do que em países como na França. Não obstante, o processo de formação/produção de boleiros revela que a estética do futebol de espetáculo é bem mais complexa do que as representações românticas pressupõem.

Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

ALTMANN, Helena. Meninos e meninas jogando futebol. *Verso & Reverso*, São Leopoldo, Editora Unisinos, Ano XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

ARCHETTI, Eduardo. El potrero y el pibe: territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Nueva Sociedad*, Caracas, n. 154, p. 101-119, mar/abr. 1998.

_____. *Masculinities: football, polo and the tango in Argentina*. Oslo: Berg, 1999.

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- DaMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1979.
- DAMO, Arlei S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br> (Biblioteca Digital da UFRGS).
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DUARTE, Luis Fernando Dias. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Éditions de l'aube, 1991.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GONÇALVES, Alana Mara Alves. *Futebol amador: campo emergente de sociabilidade*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFC, Fortaleza, 2002.
- GUEDES, Simoni. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: EDUFF, 1997.
- _____. *O Brasil no campo de futebol*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998.
- LOVISOLO, Hugo; SOARES, Antônio J. Futebol de várzea como crítica romântica. Caderno Cultural da Revista Eletrônica Polêmica, n. 8, jan./fev./mar., 2003. Disponível em: www2.uerj.br/~labore/revistapolemica.htm. Acesso em: 20 fev. 2003.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIAL, Carmen. Televisão, futebol e novos ícones planetários: aliança consagrada nas copas do mundo. Motrivivência, Ano XIII, n. 18, p. 15-31, mar. 2002.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Meu casaco de general*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- ZAJDMAN, Claude. Ensemble et separe. In: GOFFMAN, Erving. *L'arrangement des sexes*. Paris: La Dispute, 2002.

Restinga Crew: dança de rua, sociabilidade e lazer

Ana Cecília de Carvalho Reckziegel

[...] Quando a gente monta um grupo, eu acho assim, que um grupo.... Não sei, para mim é [...] uma segunda família, sabe?

(Deivis)

Introdução

A dança de rua é um dos elementos do fenômeno cultural conhecido como *hip-hop*,¹ cuja difusão em nosso país está ligada à chegada da cultura *black* e do movimento negro norte-americano, na década de 70 do século XX. A cultura *hip-hop* constitui-se pelo cruzamento de quatro elementos: o DJ, o MC, o *break* e o grafite (Rose, 1997). O DJ é o *disc jockey*,² é aquele que executa a parte instrumental da música nos equipamentos eletrônicos. O MC é o mestre de cerimônias, é aquele que anima as festas e que canta o *rap*, o estilo musical do *hip-hop*. O *break* é a forma usual de denominar a dança, que é executada pelo *b-boy*, ou *break-boy*.³ O grafite é a manifestação gráfica do *hip-hop*.

O *hip-hop* nasceu nos guetos pobres de negros e hispano-americanos dos Estados Unidos, na década de 70, e acabou por difundir-se pelo mundo através dos meios de comunicação de massa. Ocupando atualmente um espaço significativo dentro do amplo panorama da cultura brasileira, o *hip-hop* está presente nas mais diversas camadas sociais, envolvendo os jovens dos grandes centros urbanos e das periferias.

O presente artigo⁴ tem como objetivo compreender a prática da dança de rua vivenciada pelos jovens de uma periferia de Porto Alegre. Com o enfoque sobre a forma de condução de seu aprendizado, procura entender o

Ana Cecília de Carvalho Reckziegel, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestre em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da UFRGS.

¹ *To hip* significa mover os quadris, e *to hop*, saltar. A tradução literal de *hip-hop*, portanto, é pular movendo os quadris. O termo *hip-hop* é atribuído ao DJ Afrika Bambaataa, e começou a ser utilizado em 1968 (Rocha; Domenich; Casseano, 2001).

² Sobre a formação e a prática do DJ ver Araldi (2004).

³ DJ Kool Herc é apontado como um dos primeiros animadores das festas de rua, ainda nos anos 70, a perceber que os jovens se animavam e dançavam nas partes instrumentais da música, no *break*, ou quebra da música. Daí os jovens que dançavam no *break* da música serem chamados de *break-boys*, ou *b-boys* (Rocha; Domenich; Casseano, 2001).

⁴ Este artigo é um excerto de um dos capítulos da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da UFRGS, nos anos de 2003 e 2004, e relatada na dissertação de mestrado intitulada *Dança de rua: lazer e cultura jovem na Restinga*. A pesquisa teve como principal objetivo compreender o sentido atribuído ao *hip-hop* pelos jovens da periferia de Porto Alegre, a partir da sua opção pela prática da dança de rua. Sobre o assunto ver também Reckziegel; Stigger (2005).

sentido que um grupo específico constrói sobre sua prática corporal e como se constitui enquanto grupo.

Buscando atingir o objetivo, optei pelo estudo etnográfico como possibilidade metodológica. Para Geertz (1989), a investigação do mundo cultural caracteriza-se por ser uma análise interpretativa, a qual não está à procura de leis sociais, mas, sim, buscando compreender o significado. Ao contrário de focar aspectos gerais, a pesquisa etnográfica dirige a atenção para os aspectos particulares da cultura – no presente caso, a dança de rua – buscando compreender o significado que a mesma tem para seus praticantes em universos culturais específicos, e privilegiando seus aspectos microssociais.

Orientada pela visão de Geertz dei início aos procedimentos necessários para inserir-me no campo, sendo o primeiro passo a definição do grupo a ser estudado: o Restinga Crew, do bairro Restinga,⁵ em Porto Alegre. O grupo apresentava os elementos necessários para a realização do estudo: reunia-se sistematicamente, estava constituído há mais ou menos oito meses, era desejo de seus integrantes dar continuidade à sua atividade, e manifestou grande interesse em participar da pesquisa, sobretudo pela oportunidade de divulgar a dança de rua e a cultura *hip-hop*.

O primeiro contato com o grupo aconteceu em 28 de março de 2003, durante o evento Rap na Usina, realizado na Usina do Gasômetro.⁶ No dia 2 de abril de 2003 fui pela primeira vez ao treino de dança, na Restinga. Ao final do encontro expliquei os objetivos da pesquisa, momento em que os jovens manifestaram interesse e concordaram em participar.

Definido o grupo, imediatamente dei início ao trabalho etnográfico e à coleta de dados. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o registro em foto e vídeo, artigos de jornais e revistas, e revistas especializadas.

O período de observação estendeu-se de abril a novembro de 2003, quando acompanhei treinos, apresentações e eventos que contavam com a participação dos integrantes do grupo. As observações foram registradas nos diários de campo, e com o consentimento do grupo foram realizados registros em vídeo (em fita 8 mm e posterior reprodução para fita VHS) e coletadas fotos em câmera digital.

Ao longo da investigação realizei duas etapas de entrevistas. A primeira foi realizada com o grupo, coletivamente, após um mês de observação. A segunda foi realizada individualmente, após o término do período de obser-

⁵ O Bairro Restinga é um bairro popular, distante 22 km do centro de Porto Alegre, chamado popularmente de Restinga (Nunes, 1997).

⁶ O contato com o grupo foi possibilitado por Fabiana Menini, produtora cultural intensamente envolvida com a cultura *hip-hop*, e Deisimer Gorkzewski, que desenvolvera pesquisa na área de Ciências da Comunicação a partir da cultura *hip-hop* e suas manifestações.

vação participante e início da análise dos dados, durante os meses de março e abril de 2004. O levantamento dos dados apontou como eixos de análise a dança de rua como aprendizado e a dança de rua como lazer. É sobre eles que discorrerei a seguir.

A dança de rua

A entrada do *hip-hop* no Brasil, no início dos anos 80, deu-se por meio da dança, que logo ocupou as ruas e estações de metrô de São Paulo (Azevedo; Silva, 1999), e se manteve coerente com a sua origem nos bairros pobres de Nova York, há cerca de 30 anos, quando se solidificou como alternativa metafórica substitutiva para as brigas entre as gangues de rua (Rocha; Domenich; Casseano, 2001), deslocando os conflitos de rua para o plano artístico (Silva, 1999). Ao invés de um combate verdadeiro entre as gangues, quando os enfrentamentos poderiam ocasionar mortes e mais violência, a dança passa a ser utilizada como forma de competição.⁷

Também começando a partir da dança de rua, a cultura *hip-hop* inicia em Porto Alegre por volta de 1983, com as rodas de *b-boys* no centro da cidade (Gorczewski, 2002), e tinha o Bairro Restinga como um pólo irradiador (Laitano, 2001). A cultura chega ao bairro a partir da cultura *black*, mais especificamente do *funk*, que foi dando lugar ao estilo *hip-hop*. O final dos anos 80 e início dos 90 foi um momento de efervescência do *hip-hop* na Restinga, quando surgiram muitos grupos, entre os quais o grupo Black Time, com o qual Juquinha – criador do grupo Restinga Crew – iniciou sua trajetória de *b-boy*.

A dança de rua possui diferentes estilos, sendo o *b-boying*, ou *break*, o estilo praticado pelo grupo Restinga Crew. O estilo *b-boy*, como é usualmente denominado pelo grupo, tem como principais movimentos o *toprock* (movimentos executados de pé), o *floorrock* (movimentos executados no chão), diferentes deslizes e giros, os *spins*, e o *freeze*. Os *spins* são giros executados tendo como base diferentes partes do corpo, como o *headspin*, sobre a cabeça, o *backspin*, sobre as costas, o *backspin* contínuo, ou moinho de vento, quando são executados vários giros seguidos. O *freeze* constitui-se pela interrupção brusca do mo-

⁷ É atribuído à Afrika Bambaataa, já referido na nota 1, e cujo verdadeiro nome é Kevin Donovan, o incentivo para que os jovens substituíssem as brigas entre as gangues pela dança de rua. Nascido no bairro do Bronx, em Nova York, quando jovem fazia parte da gangue de rua chamada Black Spades, no Bronx, e propôs aos jovens com quem convivia nas ruas, que transformassem as violentas brigas entre as gangues em batalhas de dança, criando assim as batalhas de *break* (Rocha; Domenich; Casseano, 2001). Em 1973, Bambaataa funda a organização pacifista atualmente conhecida como Zulu Nation. Em entrevista à revista *Raça Brasil* (Louchard, mar. 1999), Bambaataa declarou que a Zulu Nation, cujos princípios são o conhecimento, a liberdade, o amor, a paz, a diversão e a superação do negativo pelo positivo, foi criada para fazer um trabalho social com as minorias negras e latinas de Nova York.

vimento e congelamento da posição por alguns segundos. Há várias versões de cada movimento, incluindo o *freeze*.⁸

A dança utiliza elementos que remetem às artes marciais, à ginástica olímpica e à capoeira. É uma dança que tem como característica habilidades como a força e a agilidade, possivelmente por ter iniciado com o objetivo de metaforizar as batalhas entre as gangues nos guetos de Nova York. Por essa razão, é uma prática corporal que apresenta grande dificuldade. Para se ter idéia, o *headspin*, giro sobre a cabeça, é executado com o *b-boy* apoiando-se apenas sobre a cabeça, e com um golpe das pernas – similar a uma tesoura – o praticante impulsiona o corpo para um movimento rotatório, fazendo o corpo dar muitas voltas. É um movimento que exige alto controle do equilíbrio do corpo, coordenação motora e potência muscular, como exige a maioria dos passos da dança.

O Restinga Crew

Criado em 2001, a partir de uma oficina de dança de rua, coordenada pelo *b-boy* Juquinha, o Restinga Crew é composto por um núcleo fixo de oito jovens, com idades entre 16 e 29 anos, todos moradores da Restinga. Suas atividades, baseadas no treinamento constante, na criação e no ensaio das coreografias do grupo, complementam-se com a busca de informação sobre os outros elementos da cultura *hip-hop*. A sua prática concretiza-se com as apresentações públicas das coreografias e com a participação do grupo em campeonatos de dança, chamados de rachas ou batalhas.⁹ O grupo mantém no mínimo dois encontros semanais, denominados de *treinos* ou *ensaios*, que ocorrem numa sala do Centro Comunitário da Restinga, o Cecores. Os treinos são abertos a todos os interessados na prática da dança, e os iniciantes são recebidos e orientados por todos os integrantes do grupo que possuam mais tempo e experiência na dança. Portanto, o treino constitui-se também como oficina popular de dança de rua, que permanece aberta a todos os interessados.

⁸ Informação disponível em <<http://rapnacional.com.br>>. Acesso em 7 dez. 2003.

⁹ Os rachas ou batalhas são competições de dança entre *b-boys*. As competições podem ser individuais, de duplas, trios ou *crews*. Geralmente ocorrem no centro de uma roda, formada pelos competidores e pela platéia, onde cada competidor (ou grupos de competidores) que entra na roda para dançar deve superar, com sua *performance*, não apenas o *b-boy* que o precedeu, mas a todos os demais participantes da competição. As batalhas possuem regras que devem ser seguidas, sob pena de desclassificação. Como exemplo, temos: a) o limite de tempo estabelecido para cada competidor, que não deve ser ultrapassado, e dentro do qual o *b-boy* deve ser capaz de demonstrar suas habilidades; b) os estilos de dança obrigatórios, que o *b-boy* deve apresentar; c) a proibição de contato físico intencional com o adversário. As competições são avaliadas por jurados adeptos da cultura *hip-hop* e conhecedores da dança. Vide também nota anterior.

O treino

Para aqueles que não conhecem a dança de rua, na forma como é praticada pelo Restinga Crew, assistir a um treino pode causar alguma estranheza, pois esse não se parece em nada com uma aula de dança tradicional, ou mesmo a uma aula de educação física em escola ou a uma aula de ginástica aeróbica ministrada em academia. Ao entrar na sala do treino não iremos nos deparar com um grupo de pessoas equilibradamente dispostas no espaço, tendo à frente um professor que o oriente. Ao contrário, ao entrar na sala, o que se vê são jovens de diferentes idades, na sua maioria de sexo masculino, que treinam distribuídos aleatoriamente pelo ambiente, sem no entanto identificar a presença de um professor. Algumas vezes pode ser que crianças, também de diferentes idades, estejam participando. Alguns jovens podem estar conversando animadamente enquanto outros executam os passos da dança observados pelos demais, que podem estar orientando verbalmente o colega. Enquanto dura o treino, mais jovens chegam para praticar a dança, e há um fluxo constante de amigos e curiosos.

Durante o treinamento o grupo exercita a dança, suas seqüências de movimentos, e ensaia as coreografias. Num primeiro momento ocorre a preparação da sala: a chegada ao local do ensaio, a instalação do aparelho de som, a organização do espaço de atuação e a limpeza do chão, quando necessário. A seguir, inicia-se o treinamento físico. Essa etapa é longa; estende-se por uma hora e meia, às vezes mais, ocupando praticamente dois terços das três horas de duração dos treinos.

No decorrer do treino, a parte central da sala já é um ponto privilegiado para os *b-boys* praticarem suas seqüências, e eles se revezam, dando oportunidade para todos utilizarem essa área. Em um determinado momento, os *b-boys* vão deixando de praticar suas seqüências e passam a observar aquele que está no centro. Aos poucos, vão se colocando ao redor do centro da sala, configurando uma roda. A partir de então, cada *b-boy*, um por vez, entrará na roda executando suas seqüências, que foram estudadas na etapa anterior.

O momento da roda é aquele em que os *b-boys* realmente dançam. Não há mais a possibilidade de repetir e corrigir o passo, pois não é mais o momento do estudo. Ao contrário, é o momento em que os corpos, agora aquecidos e afinados, vão dançar e exibir-se da melhor maneira possível.

Dança de rua: processo de aprendizado, socialização e lazer

O processo de aprendizado é árduo, porque é a repetição contínua dos passos que o *b-boy* vai aprendendo que trabalhará a força muscular necessá-

ria de braços e pernas e a coordenação motora, para que os jovens finalmente consigam executar os movimentos. Não há um planejamento de preparo corporal progressivo, o que facilitaria o condicionamento físico. O aprendizado caracteriza-se pelo autodidatismo, pela livre escolha do passo que cada um quer executar, independente do grau de dificuldade técnica que ele apresente, e pela força de vontade.

Entre os jovens integrantes do grupo, a vergonha foi apontada como a primeira barreira a ser ultrapassada por aqueles que pretendem tornar-se *b-boys*. A vergonha, para Giddens (1997, p. 60), “[...] é provocada por experiências nas quais são provocados sentimentos de desadequação ou humilhação [...]”. Esses sentimentos são despertados nos jovens nos primeiros momentos em que treinam com os *b-boys* que sabem dançar, como esclareceu Julinho em sua entrevista:

Que a gente também não tem o jeito, né, quando começa assim, né, está aprendendo, né. Aí é meio estranho a gente dançar. E até aprender, tem muita gente que ri e encabula a gente. Tu fica com vergonha e acaba assim meio desgostando [...] e aí a vontade da gente de dançar é que leva o cara a esquecer as risadas, as besteiras que os outros ficam fazendo e a gente vai, né. E começa assim, devagarzinho, indo, até aprender mesmo [...] O lance é perder a vergonha.

Para Julinho, a forma encontrada para superar esse momento inicial foi convidar um amigo, o Testinha, para juntar-se a ele. Assim, um apoiava o outro nos momentos constrangedores. Além disso, decidiram iniciar aprendendo os passos mais fáceis e exercitando os passos mais complicados fora dos horários de treino “para não chegar tão cru”. Porém, ao demonstrar força de vontade e iniciativa própria começam a ser acolhidos pelo grupo:

É porque a dança, e a cultura também, ela já é um lance de superação. Então, tu tem dificuldades no começo, mas vai de ti, da tua força de vontade superar tudo isso. A vergonha, as dificuldades para aprender, tu tendo, eu acho quando o cara tem pessoas que incentivam o cara, que dão uma força “a fú”, o cara supera tudo. (Juilinha)

Esse acolhimento, aliado ao fato de o iniciante começar a executar os passos mais difíceis, vai trazendo novamente a confiança – que pode ter sido inicialmente abalada pela vergonha – e incentivando o esforço. Assim, a vergonha vai dando lugar ao seu oposto, o orgulho, ou auto-estima, que se recupera ou se constrói através da experiência compartilhada com os amigos e os novos parceiros de início de aprendizado. Essa cumplicidade inicial propicia a formação de laços sociais, que para Giddens (1997, p. 59) são “[...] laços de dependência com outras pessoas, carregados de emoções [...]”.

À medida que o *b-boy* evolui em seu treinamento, torna-se mais autônomo na condução de seu aprendizado. A responsabilidade por esse processo de aprendizado é do próprio praticante e depende de seu próprio esforço e dedicação, como diz Juquinha: “[...] A gente está ali para dar uma força e tal, mas é o cara que tem que querer [...] Vai lá e mostra, ensina e tal, mas daí do cara continuar fazendo, aprender mais coisas é com ele mesmo.” Os praticantes observam um passo de dança executado pelos colegas, tentam decifrá-lo e depois imitá-lo, reproduzi-lo com seu próprio corpo, como que decifrando-o, em um processo de tentativa e erro.

Cada integrante do grupo tem sua visão e sua preferência em como conduzir seu treinamento, e trabalha, a partir delas, sem imposições. O treino é, portanto, o momento de trabalhar individualmente, mesmo estando em grupo. Mas é característico do treino observar, comentar e interferir no trabalho do outro. Cada participante é uma referência para o aprendizado do outro. Entre os integrantes do grupo, cada um solicita ajuda ao colega, adaptando as orientações às suas necessidades e possibilidades, e, embora Juquinha seja o coordenador da oficina e o *b-boy* mais experiente, a responsabilidade sobre o bom andamento do treino é dividida entre todos os integrantes. Juquinha transita entre o praticar e o orientar a dança, assim como os *b-boys* mais experientes do grupo, que já adquiriram alguma experiência e sabem executar os passos. O aprendizado da dança de rua é “coletivo” e assemelha-se ao ensino do boxe, conforme Wacquant (2002, p. 134) identificou em seu estudo:

[...] o ensino do boxe no *Wodlawn Boys Club* é um ensino coletivo sob três pontos de vista: ele efetua-se de maneira coordenada, no interior do grupo, que cria a sincronização dos exercícios; ele faz de cada participante o modelo visual potencial positivo ou negativo, de todos os outros [...]

No Restinga Crew, sem a figura de um professor ou treinador entre os praticantes do núcleo fixo, e isso inclui Juquinha, o empenho é grande para ajudar os outros, fazendo as observações necessárias para que o colega acerte melhor o passo, ou mesmo ensinando um passo que o outro não saiba, pois “quem já sabe vai passando para os outros”, como diz Juquinha. O grupo acaba por construir uma pedagogia própria, em que todos ajudam a todos. Essa rotatividade e a troca de experiências que ela propicia é estimulante para a prática. A exemplo do aprendizado do boxe, estudado por Wacquant, a dança de rua, como é praticada pelo Restinga Crew, é também uma forma de “*learning by doing* coletiva” (Wacquant, 2002, p. 143). Para o autor, o aprender fazendo exige três condições: que não haja um número nem muito grande nem muito pequeno de participantes, para que não se perca “[...] o efeito da efervescência coletiva [...]”, e que se disponha de um bom número

de “modelos” em ação que possam ser observados e “fisgados”. Como segunda condição, cita a necessidade de existir um bom “volume de capital pugilístico” para que, entre outras coisas, “[...] a distribuição das competências seja suficientemente contínua para que ninguém se ache a uma distância muito grande de seus vizinhos imediatos na hierarquia específica [...]” e garanta uma progressão no aprendizado. E, como terceira condição, a presença de um núcleo estável “[...] que dê ao ensino mútuo sua continuidade no tempo [...]” (Wacquant, 2002, p. 144).

As condições colocadas por Wacquant, para o aprendizado coletivo se aproximam daquelas que encontramos nos treinos do Restinga Crew: os integrantes do núcleo fixo tornam-se modelos para os iniciantes, os *b-boys* mais experientes tornam-se modelos para os menos experientes, a presença de *b-boys* com experiência igual ou maior do que aquela já adquirida pelos integrantes do núcleo fixo estimula-os em seu aprendizado, a reunião com jovens de diferentes grupos e níveis vai possibilitar a “efervescência coletiva” colocada por Wacquant, quando um é estimulado pelo trabalho do outro, como expressa o *b-boy* Deivis, integrante do grupo:

[...] Eu acho que também o que incentiva bastante é ver todo mundo também junto se encarnando [...] Agora, quando está só tu e mais um, não dá vontade [...] É importante estar todo mundo porque daí tu vê o outro fazendo uma coisa louca, tu já quer ir fazer uma outra também, entendeu? Porque tu não quer ser menos [...]

O aprendizado compartilhado segue na última parte do treino, no momento da roda, pois esse é também um momento de desafio, em que cada *b-boy* que vai ao centro deve superar a *performance* do colega anterior. Cada vez que o *b-boy* entra na roda deve executar uma seqüência diferente daquela que executou anteriormente e, de preferência, que apresente mais dificuldade do que aquela do colega que o precedeu, pois só assim poderá superá-lo. A competição é um estímulo, e entre os integrantes do grupo constitui-se numa estratégia de aprendizagem, não afetando a relação de amizade entre eles. O jogo prepara-os para desafios com *b-boys* de outros grupos, mas entre eles está clara a situação de brincadeira, como pode ser observado na transcrição de um fragmento de diário de campo a seguir:

[...] No final, todos já queriam ir embora e Julinho propõe que eles façam “uma roda de duplas pra brincar um pouco”. Ficam Julinho e Lula, e Dé e Deivis. Testinha pega uma classe escolar que estava ali no palco do ginásio, e uma touca e uma boina e simula que é o DJ, fazendo movimentos da boina sobre a classe, como se a boina fosse o disco. Também se fazia de juiz, analisando e comentando cada um que dançava. Era uma gritaria, uma bagunça, uma diver-

são total. Nesse momento eles dançam muito, sem preocupação com erro e acerto. As pessoas que estão no ginásio passam a observar. Tem gente assistindo ali perto e gente mais longe. No começo entra um de cada dupla por vez, e executa sua seqüência. Dali a pouco cada um que entra tenta fazer o que o anterior fez, e algo mais difícil, mais complicado. É semelhante a um desafio da chula¹⁰ ou de repentistas, em que cada um que entra tem que tentar superar o adversário e conseqüentemente a si mesmo. Assim, quando um fazia algo muito difícil, e como eles já têm noção das possibilidades de cada um, a gozação era enorme, porque sabiam quando o próximo conseguiria ou não superar o adversário. Quando o próprio *b-boy* que deveria entrar sabia que não conseguiria superar o adversário anterior, ele já entrava na gozação, fazendo poses debochadas, como se fosse arrasar, e aí fazia algo muito bobo, e todos literalmente rolavam de rir. Inclusive uma hora um gritou: "Ih! Olha a chula, a chula". Era um espírito de brincadeira muito legal, contagiante. Tinha uma coisa de querer ser melhor que o outro, mas passava pelo filtro da brincadeira. [...]

A brincadeira ajuda a lidar com o erro, com a limitação de cada um, aliviando a tensão. Essa relação entre o aprendizado e o lazer remete à diferença entre a situação de trabalho e a de lazer apontada por Elias e Dunning. Para os autores, quando se está na situação de trabalho há um comprometimento total para com o outro, e quando se está na situação de lazer, o comprometimento é consigo mesmo. A primeira situação provoca uma contensão da tensão; a segunda, um extravasamento. Na estrutura do treino do grupo, a roda é o momento em que os jovens dançam e se divertem a partir da excitação provocada pelo jogo da dança. Não há mais restrições; ao contrário, há uma alta estimulação emocional (Elias; Dunning, 1992). Esse momento de estimulação emocional sem restrições é percebido pelos praticantes ao tentarem explicar qual é sua sensação quando dançam.¹¹ Para Testinha,

[...] dá uma auto-estima de eu dançar e poder me ver dançando. Dá me dá uma auto-estima, dá eu consigo dançar. Dá eu me centralizo todinho em mim. Eu gosto mesmo é de escutar a música e entrar dentro da música. Dançar dentro da música. É uma maneira assim, que eu me sinto livre [...].

Para Deivis, a melhor sensação é a da auto-superação:

[...] o melhor da dança é tu estar fazendo os movimentos ousados. Isso que eu acho legal. Tu vê aquele cara ali fazendo aquele troço com o corpo, e tu ficar pensando como é que ele consegue fazer aquilo ali. Aí te cria um grau de

¹⁰A chula é uma dança típica do Rio Grande do Sul, na qual os dançarinos fazem evoluções sobre uma lança estendida no chão. Cada dançarino, ao entrar, deve superar a *performance* do concorrente anterior.

¹¹Ao elaborar o roteiro da entrevista semi-estruturada, relutei em inserir a pergunta: "o que é dançar, para ti?" ou "qual é a sensação que tens quando danças?", por considerá-las muito vagas e/ou subjetivas. No entanto, foi surpreendente, pois as respostas foram imediatas, demonstrando o quanto a dança realmente afeta emocionalmente os praticantes.

dificuldade que tu vai tentar superar, para tentar fazer que nem ele, ou se não, melhor do que ele. Eu acho que isso é o melhor de estar na dança. [...]

A fala de Deivis nos remete novamente a Elias e Dunning (1992) para a questão da estimulação emocional gerada pelo lazer, e ao mesmo tempo para Giddens, quando define que a auto-realização é o “equilíbrio entre oportunidade e risco” (Giddens, 1997, p. 72). A tensão, que gera a estimulação emocional, está na relação entre o desafio pessoal de se auto-superar e o de superar o colega, como coloca Deivis. Quando o resultado é positivo, o praticante tem a sensação da auto-realização, que, para Giddens, está relacionada também com a auto-estima, já citada antes por Testinha.

Durante todo o período do treino é visível o prazer que os jovens têm em compartilhar o aprendizado na companhia uns dos outros, e o divertimento é apontado pelos integrantes do grupo como um dos principais fatores de sua opção pela prática da dança. Entre eles está Testinha:

[...] eu danço mesmo é brincando. Se eu começar a rir e me encarnar brincando e rindo eu, bah, eu danço. [...] Se eu ficar sério, eu não consigo dançar, eu me perco todo. Agora se eu ficar brincando e rindo, aí eu danço. Bah, aí eu danço louco.

Na prática da dança, há uma aliança entre o prazer, a diversão e um objetivo de vida originado pela própria atividade de lazer. Com seu estudo sobre esporte, lazer e estilo de vida, Stigger (2000) contribui para essa reflexão ao referir Dumazedier (1973). Para esse autor, o lazer possui três funções básicas que se entrelaçam. Ele considera o lazer como um reparador das deteriorações advindas do trabalho e das obrigações que lhe são inerentes, e também como veículo de divertimento e evasão. Mas, principalmente, ele percebe no lazer um espaço para o desenvolvimento pessoal e de participação social dos indivíduos. Esse parece ser, ao lado do divertimento, o aspecto que mais pode ser percebido na prática da dança de rua vivenciada pelo Restinga Crew, e que pôde ser confirmada na entrevista, quando, ao responderem sobre o que seria mais legal no grupo que se formou a partir da dança, a resposta unânime foi: a amizade. Os encontros que realizam para treinar, além de serem momentos de trabalho técnico, caracterizam-se como momentos de convivência, não só do grupo, mas também de colegas e familiares. Trata-se, portanto, de um espaço em que a principal função do lazer, a sociabilidade (Elias; Dunning, 1992, p. 179), se cumpre.

Conclusão

O processo de aprendizado da dança, vivenciado pelo grupo Restinga Crew, dá-se aos poucos, passo a passo, através do treinamento constante, persistente, comprometido, árduo, apaixonado e divertido. A dança agrupa os jovens a partir de seu interesse em aprendê-la, e esse grupo se constitui na relação entre o individual e o coletivo. Individualmente, porque a responsabilidade sobre o aprendizado é do próprio praticante e depende de seu esforço e dedicação. Coletivamente, porque cada participante não só é o modelo para o aprendizado do outro, como ao mesmo tempo interfere e participa diretamente desse aprendizado transmitindo o conhecimento adquirido, numa situação em que a regra é todos ajudarem a todos.

A experiência compartilhada propicia a formação de laços sociais, aprofundando as relações de amizade já existentes e criando novas. Os laços de amizade transformam o momento da prática da dança em um momento de cumplicidade, pois a liberdade gerada pela confiança nos parceiros possibilita lançar-se ao risco de novos desafios, à auto-superação e à conquista da auto-estima. Assim, não é unicamente a prática da dança que faz os jovens se reunirem, mas também o prazer de estarem na companhia uns dos outros, construindo-se como indivíduos e como *b-boys*.

Ser b-boy é colocar-se em treinamento a cada dia. É treinar a si mesmo e transmitir aos outros sua cultura. Ao observar o treino do grupo, no primeiro dia de ida ao campo, a imagem de um conta-gotas veio à mente como a mais adequada para descrever como se constrói um *b-boy*. Observar aqueles jovens executando diversas vezes seus difíceis movimentos, sem conseguir perceber as ínfimas alterações de uma tentativa para outra; observar seus tombos, que deixavam seus joelhos, cotovelos e por vezes suas bocas esfoladas; observar suas reações à dor, que às vezes era recebida e suportada com um sorriso ou uma piada, ou às vezes com irritação, que se manifestava através de socos na parede ou no chão, são imagens que permanecem na memória e pulsam ao som da batida do *rap*. Seus êxitos eram praticamente imperceptíveis de um dia para outro de treino. Os corpos cansados por vezes buscavam descanso e silenciavam encostados na parede da sala, talvez frustrados pelas tentativas malsucedidas. Até que, de repente, numa explosão de energia, voltavam ao centro e seguiam dançando. Na verdade, pareciam realimentar-se da dança que continuava pulsando na sala. Esse pulsar que realimenta o treino, e que está para além da própria dança, é gerado, dentre outros elementos, pelas relações de sociabilidade que são vivenciadas pelos integrantes do Restinga Crew em todos momentos que se encontram.

Referências

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

AZEVEDO, Amailton Magno Grillu; SILVA, Salloma Salomão Jovino da. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, Elaine N. de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 65-81.

DUMAZEDIER, Jofre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Trad. de Maria Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Koogan, 1989. p.13-41.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. 2. ed. Oeiras: Celta, 1997.

GORCZEWSKI, Deisimer. *O hip-hop e a (in)visibilidade no cenário midiático*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação do Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

LAITANO, Gisele Santos. *Os territórios, os lugares e a subjetividade: construindo a geofricidade pela escrita do movimento hip-hop, no Bairro Restinga, em Porto Alegre, RS*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, julho 2001.

LOUCHARD, Aimée. *Jogo rápido. Afrika Bambaataa. Raça Brasil*, São Paulo, Editora Símbolo, mar. 1999.

NUNES, Marion Kruse. *Restinga*. 2.ed. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria da Cultura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997 (Coleção Memória dos Bairros).

RECKZIEGEL, Ana Cecília de C. *Dança de rua: lazer e cultura jovem na Restinga*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de C.; STIGGER, Marco Paulo. *Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social*. *Movimento*, Porto Alegre, UFRGS, v. 11, n. 2, p. 59-79, 2005.

ROCHA, Janafna; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. *Hip-hop: a periferia grita*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROSE, Trícia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no *hip-hop*. Trad. de Valéria Lamego. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). *Abalando os anos 90: funk e hip-hop – globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 192-212.

SILVA, José Carlos da. Arte e educação: a experiência do movimento *hip-hop* paulistano. In: ANDRADE, Elaine N. de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 23-38.

STIGGER, Marco Paulo. *Desporto, lazer e estilos de vida: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas nos espaços públicos da cidade do Porto*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2000.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Trad. de Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Jogo da bocha: a “cachaça” do seu Inácio

Raquel da Silveira

No ano de 1986, no Parque Farroupilha da cidade de Porto Alegre,¹ seu Inácio realizava caminhadas para se exercitar. Morador das imediações do parque, ele que residiu em Uruguaiana, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul até os seus 16 anos, em um determinado dia se depara com um homem que está jogando bocha no parque. Aproximando-se do local e debruçando-se sobre a cancha de bocha, seu Inácio desconfia que conhece esse homem, pois ele se assemelha a um antigo amigo de Uruguaiana que também havia se mudado para Porto Alegre. Começando o diálogo, seu Inácio percebe que ele não é o seu amigo, mas mesmo assim, a conversa se desenvolve de maneira agradável, resultando em um convite para seu Inácio entrar na cancha e começar a jogar. Sem nunca ter jogado bocha, seu Inácio aceita o convite e no mesmo momento atravessa o portão que possibilita a entrada nas canchas e realiza suas primeiras jogadas.

A partir de então, seu Inácio começa a frequentar as canchas de bocha de maneira cada vez mais sistemática. Ele conta que “seguido me propuseram me associar, me associei” (Inácio, 13 nov. 2003)² e, desde então, ele se tornou integrante da Sociedade Esportiva Recanto da Alegria (Soeral). Hoje, seu Inácio está com 89 anos e continua frequentando esse lugar.

Conversas, jogo da bocha, amigos e velhice são assuntos presentes e que chamam a atenção nas poucas palavras expostas nos parágrafos anteriores. O objetivo deste artigo consiste em – a partir da pesquisa empírica realizada em um espaço público de lazer da cidade de Porto Alegre – proporcionar/provocar uma discussão sobre esses temas. A Soeral, ou mais especificadamente a participação de um de seus sócios – seu Inácio – fornece elementos para pensarmos o que leva esse senhor a atribuir o *status* de “cachaça” para o jogo da bocha praticado na Soeral. No decorrer deste estu-

Raquel da Silveira, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

¹ O Parque Farroupilha, também conhecido como Parque da Redenção, possui uma área de 30 hectares bastante arborizada: está localizado próximo ao centro da cidade, entre os bairros Cidade Baixa e Bom Fim. Caracterizando-se como escolha constante da população, como espaço privilegiado de lazer, possui diversos locais que possibilitam essa prática, como por exemplo, a cafeteria, o lago, o auditório, as quadras esportivas, a pista de atletismo, o parque infantil, o parque de diversões, as canchas de bocha, os *recantos*, o minizoo, o orquidário, o Mercado Bom Fim, entre outros. Além disso, possui, também, grande variedade de tipos de atividades tanto de caráter eventual (corridas, caminhadas, passeios, encontros, piqueniques, rodas de capoeira, etc.) como de caráter formal, inclusive com a intervenção do poder público: a Feira Ecológica, a Feira de Artesanato e Antiguidades, o Brique da Redenção, os *shows*, o Baile da Redenção, entre outras.

² Importante destacar que todos os dados foram coletados nos anos 2003 e 2004. Logo, as características que são descritas nesse trabalho sobre a Soeral e seus sócios são referentes a esse período.

do, veremos que o sentido da palavra “cachaça” – dita pelo seu Inácio – está associado ao fato do jogo da bocha ser um “vício” e, portanto, não haver vontade de parar de jogar. Logo, ao me referir a essa palavra, estou destacando um termo que surgiu *no campo* e que nos ajuda compreender o significado que o jogo da bocha da Soeral possui para o seu sócio.

O lugar

A Soeral é constituída por homens com mais de 40 anos de idade³ e já existe há 28 anos, tendo sido fundada “por uma meia dúzia de abnegados na época que resolveram fundar um canto, um recanto de alegria, comunicação para o pessoal se encontrar” (Irineu, 69 anos). Sendo um lugar cercado e parcialmente coberto, destinado à prática de atividades lúdico-esportivas, como por exemplo, jogo de cartas, dominó, damas, xadrez e jogo da bocha, o “cantinho da Redenção”⁴ possui no seu interior duas canchas de bocha com piso sintético (protegidas por telhado), uma cozinha (tipo bar), um banheiro e várias mesas destinadas aos jogos que ali acontecem.

Na trajetória de constituição da Soeral, é possível identificar que essa sociedade possui certa legitimidade junto ao poder público e à população da cidade, o que se deve, em parte, a uma estrutura de organização bem-definida que se constituiu no decorrer do tempo.

São cerca de 300 *sócios*⁵ que compõem a Soeral e que pagam uma mensalidade de quatro reais.⁶ A sociedade possui um presidente e um vice-presidente, os quais realizam as funções tanto de representar o grupo em diversos momentos, como de escolher o restante da Diretoria Administrativa, que é constituída pelos tesoureiros e secretários. Já o Conselho Deliberativo possui a função de fiscalizar a Diretoria Administrativa e é composto por dezesseis membros, os quais são eleitos anualmente pelos seus sócios. As eleições para o Conselho Deliberativo, que acontecem todos os anos, envolvem um expressivo número de sócios, pois, apesar de serem dezesseis os eleitos, há, aproximadamente, o dobro de candidatos que, como em qualquer eleição, realizam *campanhas* para conseguir o maior número de votos de seus companheiros. Já para controlar as finanças, existe o Conselho Fiscal que, juntamente com os tesoureiros, realiza essa função. Ainda sobre a orga-

³ Sobre esse aspecto, consta no estatuto da sociedade que apenas pessoas com mais de 40 anos podem associar-se ao mesmo; no entanto, a questão relacionada ao sexo dos participantes não é especificada. Além disso, ficou evidente, nas minhas idas a campo, que a grande maioria dos sócios da Soeral possuem mais de 55 anos.

⁴ Como chama Irineu, talvez pelo fato do grupo ocupar, em termos de espaço físico, uma pequena área localizada em uma das extremidades do Parque.

⁵ Expressão *nativa*.

⁶ Essa mensalidade, como se pode observar, é um valor quase simbólico, que tem como finalidade manter a limpeza da sede e também a manutenção dos equipamentos utilizados nas diversas atividades lá realizadas.

nização do grupo, é importante destacar que o estatuto, embora tenha a função de ditar algumas regras, não é totalmente seguido. Entretanto, durante todo o tempo em que estive em contato com os participantes da Soeral, pude notar que uma das regras respeitada relaciona-se com o consumo de bebidas alcoólicas no interior do grupo: segundo o estatuto, é proibido o consumo desse tipo de bebida no local e, como demonstraram as minhas observações, isso realmente acontecia. De outro modo, a regra que proíbe a pronúncia de qualquer tipo de “palavrão” dentro da sede do grupo, ao contrário do que acontece com a regra anterior, é constantemente ignorada, e isso pode ser observado, em especial, nos jogos de bocha que são desenvolvidos no cotidiano do grupo.

Tendo um funcionamento diário,⁷ a Soeral mantém, sistematicamente, uma grande frequência de participantes. Durante toda a semana (manhã e tarde), há a presença de pessoas no local, sendo domingo o dia de menor frequência⁸ e sábado o de maior movimentação.⁹ Para que se possa ter uma idéia do envolvimento dos participantes da Soeral, vale citar alguns dados obtidos no diário de campo realizado no sábado – dia 19 de julho de 2003 –, entre as 14h e 15h30min. Nesse dia, havia cerca de 120 participantes (todos homens), distribuídos em várias mesas de jogos e em torno das canchas de bocha (jogando, observando/torcendo e/ou esperando a sua vez de jogar). Nas mesas de jogos, estavam cerca de 70 pessoas: em onze dessas mesas, era praticado o xadrez; em dez, jogos de cartas; em cinco, jogavam-se damas; e em uma delas realizava-se um jogo de dominó. Na área das canchas de bocha havia, aproximadamente, 50 pessoas, sendo que quase todas estavam em torno da *quadra oficial*, onde costuma acontecer (e nesse caso, acontecia) uma partida entre a Soeral e um grupo visitante pelo Campeonato das Praças. Já, na cancha ao lado, apenas quatro senhores jogavam e, ao contrário da anterior, ninguém os observava. Tendo como base essas informações do diário de campo, é interessante destacar que nos dias de semana a frequência de participantes é menor, intensificando-se no turno da tarde, quando o número de participantes se aproxima dos dados referidos anteriormente.

⁷ A sede da sociedade permanece aberta durante todos os dias do ano, inclusive nos finais de semana e feriados, das 8h às 19h.

⁸ Isso foi constatado através das minhas idas a campo (cerca de sete vezes no domingo) e também através das falas de diversos sócios do grupo, como por exemplo, no diário de campo do dia 13 de junho de 2004, em que o Sr. Clóvis (sócio da Soeral, aposentado, mas que continua trabalhando) comenta que, no domingo, o movimento de pessoas é muito baixo, pois é o dia em que os senhores que jogam a semana inteira ficam com a família. Ainda segundo o Sr. Clóvis, os únicos sócios que participam da Soeral no domingo são os que, assim como ele, trabalham durante toda a semana e só têm tempo disponível para frequentar o grupo nos finais de semana.

⁹ Isso ocorre, principalmente, porque o sábado é o dia em que acontecem as partidas do Campeonato das Praças que é realizado pela Prefeitura de Porto Alegre, e no qual a Soeral participa com dois times: o A e o B.

O olhar

Considerando a descrição realizada até o momento, percebe-se que a Soeral – apesar de ser o “cantinho da Redenção” – consiste em um universo cultural. Essa sociedade, ao ser observada “de perto e de dentro” (Magnani, 2002) e através de uma análise “interpretativa” (Geertz, 1989), possui uma estrutura e uma organização particular que se relaciona com diversos aspectos do contexto *macrossocial* no qual está inserida, como, por exemplo, suas relações com o Parque Farroupilha, com a Prefeitura, com a população da cidade de Porto Alegre, entre outras. No entanto, devemos considerar também, que esse *lugar* atua ao mesmo tempo num plano *microsocial*, onde, em especial, as relações “do dia-a-dia, do convívio, dos encontros e dos desencontros, da negociação da realidade e da definição de situações” (Velho, 2001, p. 2), compõem o cotidiano de diversos senhores.¹⁰

Delimitando este artigo para o plano microsocial, optei por enfatizar não a descrição da Soeral como um todo e suas relações com o contexto mais amplo,¹¹ mas sim, olhar/analisar *profundamente* as relações que um sócio desse grupo – seu Inácio – desenvolveu em seu interior. Nessa perspectiva, é importante deixar claro que também procuro operar com uma noção de envelhecimento voltada para essa análise mais *micro*. Mais do que tentar estabelecer uma representação única sobre o envelhecimento, entendo que seja necessário estabelecer uma relação entre a *velhice* e o *contexto social* em que essa se insere, destacando as diferentes maneiras que ela pode ser vivenciada.

Senhores? Velhos? Adultos maduros? Pessoas na meia-idade? Maturidade ativa? Idade madura? Maior idade? Idosos? Melhor idade? Terceira idade? Como denominar esses homens que compõem a Soeral? Qual a importância de escolher uma denominação e não a outra?

Em alguns trabalhos sobre o processo do envelhecimento (Batista, 2002; Beauvoir, 1990; Neri, 2000; Peixoto, 2000) fica evidente que essas diversas *denominações* atribuídas às pessoas envelhecidas, demonstram *parte* de um sistema de representação social da velhice. Além disso, contribuem, em certa medida, para a formação de uma *imagem* diferenciada do processo de envelhecimento perante toda a sociedade, e também, das próprias pes-

¹⁰ Giddens faz breves apontamentos sobre os aspectos que envolvem uma “microsociologia”, a qual está relacionada com interações sociais que compõe o comportamento cotidiano, e a “macrossociologia”, que se refere às relações de dimensões maiores, ou seja, para além do cotidiano. No entanto, Giddens enfatiza em seu trabalho a importância dessas duas formas de olhar para os acontecimentos, pois para ele “se não realizarmos essa associação entre micro e macrossociologia, teremos apenas uma compreensão limitada dessas interações.” (Giddens, 2005, p. 85).

¹¹ Essa descrição do grupo, juntamente com uma análise mais ampla de suas relações, pode ser observada no trabalho de Stigger; Silveira (2004).

soas que estão vivenciando esse período. Dessa forma, o campo científico também acaba envolvido/imbuído com essas diferentes *imagens* do processo de envelhecimento. Assim, não existe (e também acho que isso não é possível de acontecer) um consenso teórico na literatura sobre os questionamentos: *de que maneira a velhice é vivenciada? Que significados ela tem para as pessoas que a estão vivenciando?* No entanto, não podemos negar que é plausível identificar algumas abordagens sobre essa noção que ganham mais destaques do que outras.¹²

Partindo, portanto, de um olhar voltado para as questões do cotidiano, o objetivo deste trabalho consiste em compreender possíveis relações entre jogo da bocha, velhice e relações sociais na Soeral. Busco, mais especificadamente, apreender os significados atribuídos pelo seu Inácio a esses aspectos. Para isso proponho as seguintes questões:

- O que a Soeral significa para seu Inácio enquanto espaço de jogo?
- O que a Soeral significa para seu Inácio enquanto espaço de convivência?
- De que maneira as relações sociais que lá acontecem são vivenciadas por esse senhor?

¹² Realizando a análise de algumas produções na área do envelhecimento, pude identificar basicamente dois tipos de abordagens distintas. De maneira geral, temos aquelas perspectivas que equiparam o envelhecimento com *declínio*, sendo seus argumentos embasados, principalmente, na perda da funcionalidade corporal do indivíduo e na improdutividade no trabalho e no ambiente em que este vive, acarretando o distanciamento dessas pessoas para com a sociedade, uma vez que perdem seus papéis profissionais e familiares, não possuindo, de certa forma, responsabilidades e participação na sociedade em que estão inseridas. Nesse sentido, a sociedade também proporciona um afastamento dessas pessoas, pois, atualmente, possui como principais características as grandes relações com o capital, em que a produtividade, o rendimento, o lucro e o trabalho são indispensáveis. Com isso fica visível que essas perspectivas, ainda que por motivos variados, identificam a sociedade como um grande “morredor” (essa expressão é utilizada por Simone de Beauvoir (1990, p. 339): “Não são apenas os hospitais e os asilos: é toda a sociedade que constitui, para os velhos, um grande ‘morredor’”) para os *velhos*, os quais passam essa etapa da vida, apenas aguardando a sua vez. Outra visão, geralmente referida àqueles indivíduos que são aposentados, percebe o envelhecimento como período de *improdutividade*, em que há privação de um papel social fundamental da sociedade industrial: a capacidade de *produzir*. Nessa perspectiva, portanto, o ato de trabalhar apresenta-se como elemento da hierarquia social, o qual direciona o indivíduo para novas possibilidades, ou seja, não se deve pensar o trabalho apenas como “uma escravidão, uma fadiga, mas também uma fonte de interesse, um elemento de equilíbrio, um fator de integração à sociedade” (Beauvoir, 1990, p. 325). Com isso, no momento da aposentadoria, quando o trabalho não faz mais parte da vida, acontece uma *deterioração* das pessoas (Peixoto, 2000), pois elas não possuem o *status* de competência e de produtividade que é exigido pela sociedade moderna, mas sim, de incapacidade, de incômodo, de inutilidade. Por outro lado, há concepções que abordam a velhice de maneira diferenciada, acreditando que essa etapa da vida possui significados distintos daqueles apresentados nas concepções anteriores, em especial, quando se está referindo aos aspectos sociais. Além disso, consideram o momento da aposentadoria como a possibilidade de um tempo liberado para a realização dos velhos sonhos e dos novos projetos de vida. Dessa forma, o *velho* não é mais associado à decadência, mas à integração e autonomia, podendo considerar que: “É uma nova etapa da vida em que a ociosidade simboliza a prática de atividades voltadas para o estabelecimento da própria autonomia, da integração e do estímulo ao potencial intelectual ou físico sob o signo do dinamismo.” (Batista, 2002, p. 98).

– Que significados essas relações sociais possuem para o seu Inácio e como ele as insere em seu cotidiano?

– Como essas relações sociais se estabelecem com as atividades corporais praticadas por ele no contexto do jogo da Soeral?

“Porque a bocha é uma ca-cha-ça, depois que tu provar... vai ser difícil...”

Seu Inácio trabalhou no ramo do comércio por quase 34 anos. Nesse período, a prática do futebol nos finais de semana era um dos seus principais momentos de lazer. Hoje, ele está aposentado, e suas práticas de lazer constituem, principalmente, o jogo da bocha e a jardinagem:

Hoje eu jogo bocha e faço jardinagem lá na casa da filha. Jardinagem não, porque não é uma coisa perfeita, mas eu planto flores, cuido aqui, mudo o canto lá, podo um aqui, um galho está grande dá pra fazer lenha, corto... depois aquela lenha dá pra um churrasco. (Inácio, 13 nov. 2003).

Em relação às suas práticas de lazer atuais, seu Inácio enfatiza também o que não faz parte desses momentos:

[...] o que eu não gosto é de banco [apontou para onde a gente estava conversando] e de cama. Ficar sentado vendo televisão, não. Só um momento, no momento de ver um jornal eu não vou ver caminhando, né. [...] E por aí fico, no noticiário, né. Outras coisas, novela... isso eu não vejo. (Inácio, 13 nov. 2003).

Podemos observar que *ficar parado* não faz parte da rotina de lazer do seu Inácio. O movimento, a ocupação, o *ter o que fazer* são significativos para o seu cotidiano. Sua participação na Soeral não foge a essa lógica, pois mesmo o grupo possuindo atividades como jogo de cartas, dominó e xadrez, seu Inácio afirma que seu envolvimento com a sociedade se dá principalmente através do jogo da bocha. Foi através desse jogo que ele desenvolveu amizades, as quais, na maioria das vezes, ultrapassam os limites da Soeral. Para se ter uma idéia dessas relações “extra-Soeral”, cito como exemplo o dia em que, ao chegar no grupo, por volta das 14 horas, deparei-me com o seu Irineu (na época presidente da sociedade) que, ao me cumprimentar, falou que estava indo ao hospital visitar o seu Inácio. Ele me contou que, um dia antes, seu Inácio havia baixado hospital e que alguns amigos da Soeral já tinham ido visitá-lo. Seu Irineu, com uma expressão de preocupação e já se retirando do grupo, falou-me que eu podia ficar à vontade na Soeral, mas que ele estava saindo para ver o seu “companheiro de bocha”.

Aprendendo as técnicas e regras do jogo da bocha na própria Soeral, seu Inácio atribui seu gosto por esse jogo a alguns aspectos que, dentre eles,

se destacam os movimentos corporais que não são exigidos em outros tipos de atividades oferecidas pelo grupo. Para seu Inácio, a prática corporal que realiza nas partidas de bochas é significativa. Na entrevista, quando questionado sobre quais atividades ele participa na Soeral, faz questão de destacar que pratica

Só bocha, porque gosto de exercício, comigo é movimento. Porque sentado... nunca eu fico parado ali. Não gosto muito de me aplastar aqui e sentar, e quando eu não jogo bocha, três partidas no mínimo, eu dou uma caminhada lá em casa [...] primeiro era uma hora, e agora o doutor me disse que três vezes por semana, trinta minutos chega. Então eu faço... às vezes eu faço quatro, mas geralmente três eu faço, trinta minutos. Agora eu jogo três, quatro partidas que leva uma hora então eu não preciso. A gente se movimenta vai e vem, vai e vem. (Inácio, 13 nov. 2003, grifo meu).

Apesar de sua fala demonstrar certa preocupação do seu Inácio com as recomendações feitas pelo médico em relação à prática de atividade física, no dia-a-dia, no grupo (como veremos no decorrer do trabalho), essas recomendações não são *tão* cumpridas.

Refletir, portanto, sobre as questões presentes na relação “seu Inácio – atividade física – recomendações médicas” possibilita ampliarmos nossa análise para elementos importantes que ajudam na compreensão do significado que a Soeral adquire no dia-a-dia do seu Inácio. Apesar dele ter consciência das prescrições médicas em relação à prática da bocha, e, ainda, apesar desse discurso médico mostrar-se como um *discurso forte* em seu entendimento, proponho o seguinte questionamento: que outros aspectos perpassam essa prática física, e que, em diversos momentos, fazem com que as recomendações médicas não sejam *totalmente* cumpridas pelo seu Inácio?

Para responder a essa questão, é importante identificar primeiramente que a Soeral não pode ser entendida como um espaço destinado apenas para *se exercitar fisicamente*, pois se seu Inácio não cumpre fielmente as especificidades médicas (e isso não acontece por teimosia) é porque há outros elementos significativos presentes nesse jogo da bocha que acontece na Soeral. Além disso, fica evidente que, em alguns momentos (em especial naqueles em que seu Inácio não cumpre as prescrições médicas), esses *outros* elementos ganham maior destaque no jogo da bocha que a própria prática física. Mas, então, o que há nesse jogo da bocha que, por vezes, a parte física acaba ganhando um papel secundário? Para melhor responder a essa questão, descrevo uma das vivências do seu Inácio na Soeral.

A prática corporal e seus outros elementos: “provando” a cachaça do seu Inácio

Ao começar a jogar bocha,¹³ seu Inácio identificou-se com duas posições de jogador: a posição de “intermediário” e a de “bochador”.¹⁴ Apesar de se referir à posição de intermediário em diversas conversas informais, seu Inácio deixa claro sua preferência: gosta de jogar na posição de “bochador”. Ora, esse *tipo* de jogador tem a função de realizar os “tiros” ou “bochadas”, ou seja, ele faz um arremesso aéreo, visando acertar a bocha do adversário para afastá-la do bolim. Geralmente, a execução técnica dessa jogada é realizada primeiramente com uma corrida até a linha limite de tiro,¹⁵ o que de alguma forma exige uma determinada condição física do jogador. Por isso, segundo explicações do seu Inácio, o médico recomendou-lhe que jogasse apenas na posição de “intermediário”, pois as realizações de “tiros” poderiam prejudicar sua saúde.

Eu jogava de intermediário e de bochador. Agora como o médico mandou, não que eu atire longe, e os companheiros... eu atiro mais ou menos, eu não sou bochador hoje. Mas atiro mais ou menos como intermediário. E então eles me pedem que eu atiro longe e eu atiro, mas isso me faz muito mal. Porque o doutor me disse: olha o que o senhor faz? Eu dou dois passos e atiro oito a dez metros, aí tá bom, só que às vezes eu atiro 15 metros, 16 já atirei. Dia desses ganhamos a partida, mas qualquer hora me dá um troço aí [risos]... não, não. Hoje mesmo eu já disse para um companheiro, lá do Alegrete, procura um bochador porque eu não “bocho” mais, eu vou pontear. Hoje mesmo eu já disse: eu vou seguir de ponteiro. (Inácio, 13 nov. 2003).

Na fala de seu Inácio, percebe-se que além da preocupação com as recomendações médicas, há também uma preocupação com as relações sociais que ele estabelece com os outros jogadores de bocha da Soeral. Ou seja, se por um lado, ele considera importante as recomendações feitas pelo seu

¹³ Resumidamente, podemos dizer que o jogo da bocha inicia quando o bolim (bola de cor branca, com 5 centímetros de diâmetro) é arremessado para a *zona de jogo*, passando a ser a referência de todos os jogadores, os quais – no lado oposto da quadra – têm o objetivo de dele aproximar o maior número de bochas (bola de madeira ou sintética, com cores que identificam as equipes, medindo 12 centímetros de diâmetro e pesando 1,4 kg), assim como de afastar as bochas dos seus adversários. Isso é repetido em várias rodadas, quando não sendo acumulados os pontos de cada equipe, até que uma delas alcance 15 pontos, tornando-se vencedora.

¹⁴ O jogador denominado “intermediário” é aquele que ao mesmo tempo em que sabe fazer o *ponto* (jogar a bocha muito próxima do bolim) deve também saber executar as *bochadas* (jogar a bocha em direção à bocha do adversário, com a intenção de acertá-la e afastá-la do bolim). É importante ressaltar que o “intermediário” é reconhecido como um jogador mais versátil que o “ponteiro” (jogador habilitado apenas para fazer o *ponto*) e que o “bochador” (jogador especialista em *bochar*).

¹⁵ A cancha de bocha possui as dimensões de 4 m por 24 m, delimitada por tábuas de 30 cm de altura nas laterais e 1,5 m de altura nas cabeceiras; no piso são utilizados materiais variados, podendo ser de terra batida, saibro ou material sintético. Existe um espaço entre duas linhas que estão localizadas a 1 m de cada cabeceira e paralelas a essas, denominadas de *zona de jogo*. São essas as linhas limites para a realização do tiro.

médico, por outro lado, ele se preocupa com as relações sociais que o fato de “ser bochador” permite acontecer. Em outras palavras, podemos dizer que seu Inácio está preocupado com a maneira que essas relações sociais acontecem: “[...] pois o ponteiro faz um ponto e não dá aquela sensação que dá uma bochada; quando dá uma bochada todo mundo aplaude [seu Inácio bate palmas, risos] e a gente fica alegre.” (Inácio, 13 nov. 2003). O ponto, desse modo, parece não ganhar tanto destaque; o que parece importar é a maneira como esse ponto é feito e as conseqüências que ele gera. A ênfase dada à alegria e às palmas que a “bochada” proporciona acaba sendo maior que o próprio fato de marcar um ponto.

Essa situação sobre a prática da bocha, descrita pelo seu Inácio na Soeral, chama a atenção, principalmente, em dois aspectos relacionados com suas relações sociais no grupo: primeiro, o fato dele ser reconhecido pelos seus companheiros de jogo como um “bochador” e, devido a isso, ser muitas vezes requisitado para jogar. Em segundo lugar, pelas conseqüências que a jogada realizada pelo “bochador” proporciona. A *tensão agradável* (Elias, 1992) que seu Inácio sente no jogo da bocha parece se aproximar mais da *forma* como o jogo acontece do que do *conteúdo* (resultado do jogo). Toda a animação, a comemoração de uma bochada (ou de um tiro) ganha significados especiais entre as relações que seu Inácio mantém com os outros sócios. Podemos dizer que, em alguns momentos, esse *jogar junto, fazer junto e estar junto* dos companheiros de bocha da Soeral acontece sem uma finalidade externa; são interações que acontecem com um fim nelas mesmas.¹⁶

Assim, através dessa simples situação que acontece no dia-a-dia do seu Inácio na Soeral, podemos perceber que os *outros* elementos em destaque presentes na prática da bocha – além do aspecto exercício físico – constituem o significado dado por ele para as relações sociais. Esses *outros* elementos, que podem chegar a dar um lugar secundário para as recomendações médicas, ou seja, a tal “cachaça do seu Inácio”, seriam: o reconhecimento dos companheiros sobre suas qualidades, a tensão agradável em torno de determinadas jogadas (inclusive as proibidas pelo médico) e, principalmente, as relações de sociabilidade desse senhor com os seus companheiros. O modo como seu Inácio se refere aos seus companheiros, a importância que dá às suas opiniões e ações, e, principalmente, o significado que as partidas de bocha têm para ele, demonstram que

[...] a bocha é uma cachaça. Porque a bocha é uma ca-cha-ça [risos], depois que tu provar... vai ser difícil... E porque eu tenho muitos amigos aqui [risos] tenho... um rapaz aí, outro do meu tempo, esse que saiu [antes tinha saído um

¹⁶ Para Simmel (1983), são essas interações sociais, que têm como fim nelas mesmas, que podemos considerar como sociabilidade.

senhor, o qual seu Inácio cumprimentou, dando-lhe tchau] da mesma idade, 89, esse magrão aí me conhece desde aquele tempo e aí... a gente sente prazer em passar com eles conversando, jogando... (Inácio, 13 nov. 2003).

Podemos perceber que seu Inácio, na comparação que faz entre bocha e cachaça, identifica, de forma sucinta, a importância das relações sociais no jogo que acontece na Soeral. Ou seja, para ele as fruições desenvolvidas com os outros sócios do grupo fazem a bocha tornar-se um *vício*. É interessante observar que, na perspectiva que seu Inácio utiliza a palavra “cachaça”, ela pode ser entendida como algo positivo, pois remete a um desejo de não parar de fazer algo, porque esse algo é muito prazeroso, ou seja, um *vício*.

Considerações finais

A etnografia está descrevendo a *interação* – segundo certas regras, segundo certos princípios – mas sempre a interação, o encontro das pessoas no seu dia-a-dia, no seu cotidiano. Evidentemente, você também vai lidar com dramas sociais, com crises, com rupturas, mas há um lado da etnografia que é muito colado à descrição do dia-a-dia, do que as pessoas fazem, de como elas se relacionam, conversam umas com as outras, de quais são as regras de precedência, de aproximação, de evitação, misturadas com seus afetos, emoções, gestos, sociabilidade em geral. (Velho, 2001, p 21).

Em linhas gerais, o que pretendi neste trabalho foi mostrar *como* na Soeral, e em especial, no jogo da bocha que lá acontece, as relações sociais são desenvolvidas e vivenciadas pelas pessoas que se encontram no processo do envelhecimento. Para isso, através da etnografia realizada no grupo em questão, foquei minha análise – meu olhar – em um dos sócios: seu Inácio.

Participando das atividades da Soeral há cerca de 20 anos, seu Inácio já vivenciou muitos momentos nesse grupo. Inicialmente, o grupo forneceu-lhe o ensinamento do jogo da bocha. Permitiu-lhe fazer parte de uma equipe competitiva e participar de diversas competições não só na Soeral, mas também em diversas *canchas* da cidade de Porto Alegre. Proporcionou experiências na organização do grupo e, principalmente, permitiu a seu Inácio participar de uma rede de relações sociais peculiares existentes no interior desse grupo. Em todos os momentos da participação do seu Inácio na Soeral, o que chama a atenção são as relações sociais estabelecidas com os outros sócios. Essas relações estão presentes desde o primeiro contato com a Soeral estendendo-se até hoje. Além disso, a prática corporal *escolhida* pelo seu Inácio na Soeral – o jogo da bocha – constitui o *locus* onde essas relações são desenvolvidas, construídas, mantidas, renovadas e até mesmo modificadas.

As vivências do seu Inácio na Soeral fazem-nos refletir sobre a maneira que a *velhice* é vivenciada por ele. Fica difícil *encaixarmos* o processo de envelhecimento do seu Inácio nas concepções de envelhecimento voltadas para um olhar pessimista – no qual ser velho é sinônimo de *improdutividade, declínio, afastamento da sociedade, incômodo e inutilidade*). No entanto, também não podemos considerar que aquelas concepções de envelhecimento mais *positivas* – nas quais a velhice é vista como *um tempo liberado para a realização de velhos sonhos e dos novos projetos de vida* – dão conta do modo como ele vivencia seu processo de envelhecimento. Se, por um lado, seu Inácio preocupa-se com as limitações que o processo de envelhecimento acarreta, como por exemplo, as recomendações médicas, por outro, ele enfatiza que o reconhecimento de seus companheiros no jogo, a tensão agradável em torno de determinadas jogadas e a sociabilidade lá desenvolvida são a sua “cachaça”.

Então, *o que fazer, como explicar, onde colocar* essa *velhice* vivenciada pelo seu Inácio? O pesquisador Lahire ajuda-nos a analisar essa situação, pois segundo minhas interpretações o fato de não conseguirmos inserir o modo que a velhice é vivenciada pelo seu Inácio nas concepções que ganham mais destaques nessa área de estudo, não consiste em um “problema metodológico”, mas sim em um “erro de concepção do mundo”:

Quantos estudantes de ciências sociais se lamentam por não terem selecionado, na população estudada, “operários verdadeiros”, “quadros verdadeiros” ou “artesãos verdadeiros”, acreditando que o problema é metodológico quando de fato se trata de erro de concepção do mundo social? (Lahire, 2002, p. 18).

Finalizo este trabalho destacando a importância da citação de Gilberto Velho no início destas considerações finais, pois ela expressa, de maneira sucinta e bastante clara, o principal objetivo deste texto: descrever as interações sociais do dia-a-dia que acontecem na Soeral. Nessa perspectiva, enfatizo a importância de *interpretarmos* as relações sociais – dizer como acontecem – e não apenas conceituá-las e classificá-las – dizer o que são ou o que deveriam ser.

Referências

BATISTA, Maria da Conceição Araújo. *A relação governo e sociedade na gestão da política pública de esporte e lazer no governo do Estado – gestão 1999-2001: analisando o projeto “Idoso em movimento”*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

- BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. Interação social e vida cotidiana. In: _____. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 82-100.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, jun. 2002.
- NERI, Anita Liberalesco; FREIRE, Sueli Aparecida. *E por falar em boa velhice*. Campinas (SP): Papyrus, 2000.
- PEIXOTO, Clarice Ehlers. *Envelhecimento e imagem: as fronteiras entre Paris e Rio de Janeiro*. São Paulo: Annablume, 2000.
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da. A prática da “bocha” na Soeral: entre o jogo e o esporte. *Revista Movimento*, Porto Alegre, Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 10, n. 2, maio/agosto 2004.
- VELHO, Gilberto. Entrevista com Gilberto Velho: entrevista concedida em 3 de julho de 2001 a Celso Castro, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, 2001.

Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos

Luís Eduardo Cunha Thomassim

Primeiras cenas

Em maio de 2003, um grupo de dez acadêmicos iniciava um projeto universitário de atividades comunitárias com educação física em uma vila de Porto Alegre. Acompanhando aquela experiência, realizei uma atividade de pesquisa cujo foco foi a aproximação daquele grupo de acadêmicos com as crianças e adolescentes que freqüentavam o campo de futebol da comunidade (Thomassim, 2004). Tive então a oportunidade de observar situações como a que segue, registrada na época em minhas anotações de campo:

No caminho em direção ao campo de futebol encontrei Cícero e Luciano (ambos estagiários do projeto) acompanhados por alguns meninos, voltando à sede da Associação de Moradores. Disseram: “Voltamos para pegar uma bola... não tem como fugir do futebol”. Disseram também que ao chegar na sede da Associação pelas 10 horas daquela manhã, *local e hora marcados* para encontrar as crianças, não encontraram ninguém. Dirigiram-se ao campo e lá encontraram algumas crianças, com as quais jogaram “bolita”. Agora, para atrair mais crianças, iriam jogar futebol. Pegaram a bola e eu os acompanhei até o campo. Lá, juntaram mais meninos e organizaram um jogo. [...] Ao encerrarem a atividade, pediram que todos sentassem no chão e falaram sobre os outros dias e horários das atividades. Disseram ainda que as atividades não seriam sempre futebol e que eles tinham que ir lá para participar de todo o tipo de atividade. Um menino concordou falando: “não é só jogar, tem que fazer ginástica”.

[...] Na saída do campo o Cícero me mostrou uma lista de atividades recreativas que preparou para o dia, mas que não teve como realizar. Luciano comentou que quando um menino perguntou se eles iriam treinar futebol ou se seria só jogo, um outro respondeu: “Não tá vendo que o tio é ruim, como é que ele vai treinar a gente.”

No período compreendido entre maio e dezembro de 2003, Cícero, Luciano e os demais acadêmicos de educação física estiveram junto com as crianças da comunidade da Vila Fátima, em média, por seis turnos semanais. Por eles passaram, entre os mais e os menos freqüentes, aproximadamente 120 crianças e adolescentes, entre meninos e meninas, dos três aos dezessete anos. As atividades foram realizadas, na maioria das vezes, no Campo do

Luís Eduardo Cunha Thomassim, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

Panamá, situado dentro da vila. Como não se tratavam de atividades voltadas para um público delimitado, com alunos matriculados ou turmas estabelecidas, as crianças e adolescentes exerciam ampla autonomia sobre sua participação durante as “aulas”. Para uma compreensão melhor dessas circunstâncias, utilizo-me do depoimento de um acadêmico.

Notaremos que elas [as crianças] vêm e vão o tempo todo. Sempre que quiserem, vão sair. Quando bem entenderem, voltarão. Se desejarem, sairão no meio de uma brincadeira. Quando der vontade, ficarão exatamente no meio de onde estivermos fazendo uma brincadeira, mas sem participar dela, e dizendo que só estão assistindo. Se acharem chata uma brincadeira, simplesmente não participam, ainda que tenham participado de todas as anteriores. (Miguel).

Assim, durante as observações, foram apresentadas diferentes situações em que a lógica dos agentes do projeto contrastava com a resposta oferecida pela participação das crianças. Por exemplo, uma das preocupações apontadas pelos acadêmicos era que, ao longo de meses de trabalho, apenas o mesmo grupo de crianças freqüentava as atividades, e que crianças que moravam um pouco afastadas do campo não atendiam aos repetidos convites para que se integrassem às atividades. A explicação mais freqüente de alguns dos acadêmicos era a de que as brigas e rixas existentes na comunidade (entre gangues e famílias) impediam as crianças de irem ao campo, por medo ou precaução dos pais.

Entretanto, no percurso da pesquisa, a fim de evitar apenas explicações do tipo causa-efeito, sugeri que: se existe uma lógica na expectativa de que as crianças se desloquem para um campo de futebol a fim de participar das atividades esportivas e lúdicas, “não significa, no entanto, que isso corresponda à lógica das crianças. [...] O brincar na rua da criança pode existir de formas variadas, dentro de uma mesma comunidade. E pode ainda obedecer a diferentes referências espaciais”. Assim, a vila para os acadêmicos se apresenta “no sentido de um espaço *concebido*”, ligado aos limites cartográficos: isso oferecia a idéia de que a circulação e o deslocamento no território seria um direito ou hábito natural para todos que vivem ali. Mas, para as crianças, a vila é antes um espaço *vivido*, que corresponde “à sua rua ou beco e aos pontos isolados que freqüenta”, o que indica que seu não-deslocamento voluntário até o campo pode estar ligado também a outras preferências que possui sobre onde e com quem brincar e não apenas a proibições ou medos (Thomassim, 2004, p. 55).

Lançando um olhar analítico: onde fazer o foco?

Uma rápida retomada da nota etnográfica citada no início deste artigo é suficiente para formular questões como: por que os estagiários já não foram ao campo de futebol com uma bola? Por que as crianças não estavam no local marcado para iniciar as atividades? Por que o estagiário não conseguiu desenvolver as atividades planejadas? Por que um menino queria saber se seria “só jogo” ou se também haveria treino?

Muitas dessas questões (bem como outros episódios descritos até aqui) poderiam ser tratadas apenas como questões de estratégia de trabalho ou metodologia de implementação do projeto. No entanto, *fazer o foco* significa definir qual objeto, entre tantos localizados na cena em enquadramento, receberá um ajuste mais preciso de nossas lentes a fim de obter maior nitidez na imagem produzida.

Nessa perspectiva, as situações referidas ilustram os primeiros *desencontros* que me chamaram a atenção durante a pesquisa. Essa ou aquela estratégia se depararia com o fato de que os sujeitos para os quais os projetos se destinam – as crianças e adolescentes – possuem também suas experiências e expectativas, e estabelecem suas táticas relacionadas ao esporte, ao uso dos espaços de brincar e jogar, e às relações a serem estabelecidas nesse contexto.

Várias outras questões, que surgiram em observações e depoimentos registrados em uma nova pesquisa na mesma comunidade junto ao Projeto Escola Aberta,¹ levam-me a interpretar tais situações como *desencontros culturalmente significativos*, na medida em que podem ser associados a diferenças de perspectivas entre as relações estabelecidas pela comunidade e as expectativas dos agentes dos respectivos projetos sobre essas relações.

Assim, as lentes usadas nesta análise estão ajustadas na perspectiva de um *olhar sociocultural*, pretensamente sensível às alteridades *escondidas* pelos discursos dos projetos ou pouco focadas nas pesquisas sobre as ações sociais esportivas na periferia, seja por conta da ênfase dada à universalidade do esporte, seja por conta das lentes escolhidas para observar as relações sociais. Se essa “aproximação enseja o encontro revelador com a desigualdade social e com a diversidade cultural, essa mesma aproximação rapidamente começa a invalidar homogeneidades que só ideologicamente se sustentam” (Freitas, 2006, p. 12).

De outro modo, lentes são instrumentos. E, embora as lentes usadas aqui sejam as indicadas para *olhar de perto*, ao usá-las, as imagens a serem

¹ A pesquisa, que teve início em setembro de 2005, foi uma das minhas atividades no Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS). O *locus* do estudo foi o Projeto Escola Aberta, em funcionamento na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, situada na Vila Fátima, em Porto Alegre.

produzidas dependem tanto da sensibilidade do pesquisador nas suas escolhas como de circunstâncias que não podem ser escolhidas. Então, não apresento aqui um texto contínuo, articulado em torno de categorias de análise, orientado por uma pergunta-chave. Trata-se de um texto com a pretensão de oferecer situações para que se façam perguntas. São três situações descritas: a primeira é sobre o jogo de futebol das crianças que freqüentam as atividades do Projeto Escola Aberta; a segunda, sobre a presença das meninas nesse jogo; a terceira, sobre os lugares e atividades das crianças nos tempos e espaços da vila. Cada situação apresenta-se como uma imagem, uma cena que, para ser produzida, recorreu-se ao uso de lentes que aproximam ou afastam o objeto. É nessa perspectiva de análise que pretendo dialogar com o material empírico que disponho sobre a participação das crianças no Projeto Escola Aberta.

Imagens sobre o futebol no Projeto Escola Aberta

Sobre o uso da lente (objetiva) normal

[...] tem menor influência no tratamento do tema, uma vez que a visão que proporciona é bem semelhante ao nosso olhar direto sobre o tema. Por essa razão, certos fotógrafos tendem a menosprezá-la e preferem usar objetivas mais sofisticadas. No entanto [...] permite maior controle de todos os aspectos relativos ao enquadramento, composição, profundidade de campo, focagem seletiva e distância da câmera ao motivo [...] e obriga o fotógrafo a aplicar todos os seus conhecimentos para conseguir um efeito marcante. Esta é, em consequência, a objetiva mais didática. (*Curso de Fotografia*: Editora Planeta)

As quadras principais estavam tomadas pelos maiores e algumas crianças procuravam lugares alternativos dentro da escola para jogar ou brincar. Num dos "cantos" da escola, possível de se praticar futebol, quase dez crianças disputavam a utilização do espaço. Dois meninos maiores tomam conta, iniciando um "gol a gol", até que proponho que a gente organize para que todos joguem. Os que se manifestam, falam que queriam jogar entre si, em duplas e revezariam o time perdedor. *Convenci-os* de que, jogando juntos, jogariam mais tempo todos. A briga continuou: agora, para dividir os times; alguns querendo escolher as equipes, outros pedindo para que eu as definisse. O jogo finalmente inicia [...]. Quando uma das equipes marca o seu terceiro gol, um menino anuncia que a partida havia acabado: "próximo, próximo!". Não entendi, mas aí percebi que, entre as crianças que observavam a partida, já havia uma organização para a formação de novos times para entrar no lugar da equipe que perdera. O Beto, que estava fora, diz ao Miro e ao Binho, integrantes da equipe que acabara de perder, para ficarem em "quadra" e com mais duas crianças formam um novo time. Então, sugeri que outros que haviam estado fora do

primeiro jogo entrassem no time que jogaria agora, mas não aceitaram dizendo que já havia uma fila dos que iriam escolher os próximos times. (1º out. 2005).

Situação semelhante a essa, que se refere ao primeiro contato que estabeleci de perto com o jogo das crianças do Projeto Escola Aberta, repetiu-se numa das últimas observações até então realizadas, já um ano depois: o estudante de educação física (recém-chegado no projeto) procura convencer que aqueles que estão de fora do jogo façam um único time para entrar no lugar do time perdedor, mas a reação é imediata daqueles que já estão inscritos para escalar os próximos times. Pergunto a alguns meninos quem eles escolherão para seu time: “tem que vê na hora”; “vou tirar um do time que perde, e entrar”.

Não aconteceram combinações antes de se iniciarem esses jogos – tampouco em mais quatro jogos observados em outros dias com variações nos grupos de crianças – que explicitassem que a partida acabaria quando uma equipe fizesse três gols, e que a próxima equipe a entrar seria escolhida por algum menino que estivesse fora. *Aquele que escolhe* o próximo time chegou a estar definido, numa das situações observadas, para até as próximas quatro partidas. Assim, poderia se esperar que se formasse uma grande fila de *próximos escolhedores* de time, na medida em que qualquer interessado em escolher o time (normalmente após se informar de como está a fila *daqueles que escolhem*) pode anunciar que ele montará o time seguinte. No entanto, em todos os casos observados existem crianças que não se colocam nessa fila, mas aguardam serem escolhidas.

Outra situação comum é que não se mantenham grupos muito grandes durante muito tempo aguardando a oportunidade de jogar, considerando que alguns fazem uma leitura das suas possibilidades de serem escolhidos nos próximos times (“sei que ele não vai me colocar no time” – dizia Bruno prevendo as escolhas de Vitor) e também do tempo que leva até chegar a sua vez de escolher. Nesse caso, alguns resolvem circular em outros espaços da escola para participar de outras atividades (vôlei, dança, rodas de brincadeiras), ou então para beber água, ou simplesmente descansar, mesmo que depois voltem ao ambiente do futebol.

Quem é escolhido? Chegando sua vez, *aquele que escolhe* poderá escolher jogadores para sua equipe entre os que estavam fora e entre os perdedores da partida recém-encerrada. Pode acontecer de algum menino ficar em quadra por vários jogos, mesmo sua equipe perdendo sempre: nesse caso ele é escolhido para continuar em quadra porque “joga bem” e ajuda a tornar o próximo time mais forte. É comum inclusive que mais de uma criança do time perdedor seja escolhida para continuar em quadra, embora aquelas que aguardam sua vez de jogar também façam pressão ou se ofereçam *àquele*

que escolhe para serem escolhidas.² Essa pressão não é necessariamente explícita, mas envolve também reconhecimentos pela habilidade técnica (“sempre que chega, ele tem vaga” – referência feita por Vitor ao Miro), amizades e relações de poder.

Essas relações, por sua vez, estão longe de se resumirem ao uso da força ou à idade, mas envolvem questões que situam Tião (13 anos), por exemplo, como portador de uma espécie de *curriculum vitae* respeitável, em que conta tanto uma imagem sobre suas experiências vinculadas às proezas e conflitos do universo da rua (ele é *acusado* por professores e funcionários de participar de atividades “ilícitas”), como as relações de alianças e convívio que possui na comunidade (ele é apontado por moradores como protegido de adultos ligados ao crime). Esses elementos colocam o menino numa categoria específica de reconhecimento, a ponto de sempre sair jogando até mesmo em times formados por adolescentes mais velhos e jovens adultos.

Enfim, o critério de escolha dos jogadores pode ser também a amizade ou a parceria e não se resume apenas a “ser bom”, pois um bom jogador pode estar *marcado* por *aquele que escolhe*, o que significa que a exclusão pode incluir a retaliação (“ele nunca me escolhe” – reclamava Bruno), a antipatia (“não vou com a cara dele” – justificava Vitor) ou a rixa (uma briga durante uma partida anterior ou fora de jogo). Dessa forma, *aquele que escolhe* não se compromete com a ordem de chegada dos participantes, mesmo que não seja indiferente a ela.

E quem nunca é escolhido? Antes de identificar os que, normalmente, não eram escolhidos, observei que alguns meninos, sempre que saíam de quadra após uma derrota, inscreviam-se para escalar um novo time. Relacionado à observação direta do desempenho nas partidas, esse dado indica que aqueles considerados “ruins” antecipavam-se em colocar-se na fila dos *escolhedores*. Assim, um jogador considerado ruim, excluído na formação de outras equipes, terá sempre a oportunidade de estar numa equipe quando chegar a sua vez de fazer a escolha. E sua escolha, embora possa estar movida pela retaliação ou pela amizade, parece inclinar-se mais à tentativa de montar uma equipe forte, com chance de vencer, que será também a sua chance de jogar outras partidas consecutivas.

Há ainda um fator importante: a equipe sempre será definida na hora de entrar para jogar. Enquanto a partida em andamento não estiver concluída, *aquele que escolhe* não saberá quem estará disponível à sua escolha dentre os que estão em quadra. O que significa também que o momento objetivo da *escalação*

² Em uma observação, ficou muito evidente que o menino que faria a escolha pretendia, inicialmente, manter a formação do time perdedor e tirar apenas um para que ele pudesse entrar. Conforme se aproximava o momento de escolher, no entanto, vários meninos que chegavam tinham reconhecimento pela habilidade ou por questões de amizade, e *inevitavelmente* eram escalados por ele.

está sempre (de)limitando as possibilidades de escolha: pode-se escolher alguém considerado “ruim” para completar o time, ou pode ser que alguém que estava jogando desista, ou ainda, que outros cheguem e se acrescentem às opções, etc.

Ainda presenciei mais de uma situação em que alguém que estava na partida foi retirado *por aquele que escolheu* o time (e trocado por alguém de fora), porque segundo seu juízo (ou de alguém que o influenciava) não estava “levando a sério” o jogo. Mas essa atitude, no entanto, não era aplicada a qualquer um, nem era freqüente, pois não levar a sério o jogo foi algo pouco registrado nas observações.

Quantos jogam? Quem joga? Por quanto tempo se joga uma partida? Essas são questões tratadas com importância em estudos etnográficos sobre grupos de adultos que vivenciam o esporte no âmbito de suas atividades de lazer. Stigger (2002, p. 186), em pesquisa junto a três diferentes grupos³ praticantes de futebol (dois deles) e de vôlei (o terceiro grupo), identificou que diante dessas questões os integrantes dos grupos desenvolvem estratégias específicas que, às vezes, vão “além de realizar procedimentos rotineiros que visam tornar os jogos interessantes”, chegando a formalizar essa intenção em normas que orientam a constituição e convívio do grupo.

Em nosso caso, com crianças, a própria caracterização destas como grupo⁴ distancia-se muito das configurações de grupo pesquisadas por Stigger, também por diferenças óbvias, por tratar-se de outro segmento social, com faixas etárias e níveis culturais diversos. Mas, as variações que o autor identificou entre os grupos, no sentido de operarem com critérios sobre quem joga e o tamanho das equipes, – desde o futebol praticado entre grupos de desconhecidos cujo anonimato e a informalidade do espaço era em si um elemento determinante nessas questões do jogo, passando pelos praticantes de vôlei que buscavam a divisão eqüitativa das equipes e que, no ajuste do tamanho das equipes ao tamanho da quadra, procuravam garantir a motivação para o jogo, até a inscrição das normas nos estatutos do grupo de praticantes de futebol na areia (Caídos na Praia) –, indicam que nesses casos, com menor ou maior flexibilidade dos seus praticantes nas questões em debate, o esporte não se configura determinadamente nem a partir de supostas características intrínsecas ao fenômeno (uma essência do esporte), nem a partir de atributos universais da sociedade moderna (como as relações sociais capitalistas) (Stigger, 2002).

³ Foram estes nominados assim: Anônimos (futebol no parque), Grupo do Castelo (vôlei) e Caídos na Praia (futebol na areia).

⁴ A configuração da participação da comunidade no Projeto Escola Aberta, na Vila Fátima, caracteriza-se pela circulação espontânea e irregular de uma grande quantidade de pessoas – oscilando entre 100 e 300 numa tarde, sendo que as crianças representam, em média, mais de 60% – onde quase todas se conhecem e participam conjuntamente das atividades, mas em torno de relações mais amplas e compulsórias do que aquelas de seus grupos de amigos, menores, mais coesos e voluntários.

Assim, da mesma forma que Stigger, ao invés de tomar o esporte institucionalizado como referência e localizar o estágio em que o futebol das crianças se encontra em relação às “regras”, é necessário tomar a prática nos termos de seu contexto e verificar que se trata de um jeito de jogar com *organização e regras próprias* e não de um jogo *carente de ordem e de regras*. É nessa mesma perspectiva que Damo (2005, p. 49) refere-se ao que chama de “futebol sem público” destacando que “a impressão, à primeira vista, é que as peladas não possuem códigos, quando na verdade eles são estabelecidos situacionalmente, com implicações mais ou menos evidentes na dinâmica do jogo”.

O futebol das crianças aqui discutido, no aspecto referente à forma de escolher as equipes, mantém distância dos exemplos oferecidos por Damo (2005, p. 49-51), em que, num dos casos, essa forma se daria a partir da escolha dos presentes, de modo alternado, por dois participantes. Também se diferencia, nesse caso, a forma de participação daqueles que não estão em quadra: o revezamento de alguém que está jogando com alguém que está fora, ou, quando existem muitos fora da quadra, uma divisão do grande grupo em três equipes. Há também diferenças quanto ao fato de que, num dos casos, a equipe vencedora só ficaria em quadra duas partidas consecutivas, ao invés de permanecer em quadra sempre que fosse vitoriosa. Do mesmo modo, nas análises comparativas realizadas por Stigger, é possível dizer que dentre as formas de escolher as equipes, nenhuma se aproxima daquela que descrevemos como praticada pelas crianças da Vila Fátima.

Assim, se “a idéia, nesse caso em que se privilegiam as práticas, é pensar os códigos a partir delas” (Damo, 2005, p. 49), comparar esses resultados de estudos etnográficos anteriores torna-se útil, então, para que – a partir das diferenças e particularidades da prática de um grupo social em relação ao esporte – se iluminem as interpretações das práticas encontradas em universos distintos.

Então, tais diferenças, que são aparentemente referentes às formas de escolha das equipes, apontam para questões problematizadoras que interessarão discutir adiante e que no momento cabe pontuá-las. O sistema de organização de jogos das crianças envolve, como procurei descrever, uma normatização das seguintes relações: a) quem escolhe o time é quem se anuncia para tal numa ordem de espera; b) este não é impedido de escolher, mesmo que seja considerado “ruim” ou que não tenha tanta proximidade com o grupo que está jogando e, até, em muitos casos, quando está numa faixa etária abaixo do grande grupo (por exemplo: ele pode ter 12 anos e o grupo no qual está jogando é formado por meninos cuja média de idade é 16 anos); c) o revezamento das equipes sempre ocorrerá trocando-se o perdedor e deixando em quadra o ganhador; d) o ajuste da duração da partida se dará por

quantidade de gols (até 3). Logo, pergunta-se: em que medida esse sistema de organização de jogo operado pelas crianças se sustenta nas decisões e compreensões das próprias crianças e, em que medida, elas pertenceriam aos interesses e dinâmicas de outros sujeitos? Trata-se de uma reprodução de normas estabelecidas noutros espaços de sociabilidade ou de construções particulares aos contextos dos espaços das crianças?

Essas perguntas remetem a ajustes e variações nas *lentes* disponíveis, cuja finalidade é elevar as chances de respostas ou, mais provavelmente, indicar algumas pistas.

Fazendo uso da teleobjetiva: efeito zoom nas meninas invisíveis

As teleobjetivas permitem “aproximar” temas que estejam a grande distância. Trabalhar com elas exige cuidado com a firmeza da câmera e precisão na focagem e na exposição. [...] Elas comprimem a cena e reduzem as diferenças de tamanho dos elementos presentes. A vantagem de isolar os motivos de seu entorno e a facilidade de destacá-los do fundo fazem dela uma lente apropriada para composições sugestivas [...]. (*Curso de Fotografia*: Editora Planeta)

[...] sempre que pega na bola, não vejo passar a bola antes de avançar com ela e investir em direção ao gol ou driblar algum menino. Posiciona-se em quadra a alguns metros a frente da goleira quando seu time não está com a bola, diferente de outras crianças que se espalham pelas laterais ou correm atrás do adversário que tem a sua posse. Quando faz marcação ou disputa a bola não se precipita quando está frente a frente e, quando a disputa é lado a lado, usa o corpo e não chuta a bola para longe, como fazem outros, mas tenta puxá-la para seu domínio – usando a sola ou a lateral do pé – e quando, ainda na disputa de bola lado a lado, a chuta para frente, imprime velocidade em sua busca e acentua o uso do corpo para proteção. Participou de várias divididas e quase sempre as ganhou. [...] Nem todos os que estavam jogando, no entanto, participam de disputas de bola com *ela* e os adversários mais fortes jogavam sério contra ela, como sugere o comentário de Chico: “cara, não passa a bola enforcada perto dela”. (18 mar. 2006)

O relato refere-se à Mônica (então com 12 anos), que joga futebol na escola e na vila, mas que nunca frequentou escolinha (apenas uma vez foi assistir o treino de Vanessa,⁵ 13 anos, na escolinha do Sport Clube Internacional). Diz que aprendeu a jogar na rua. Ao vê-la jogar algumas vezes, passei a prestar atenção em como sua desenvoltura nas situações de jogo repercutia para outras crianças. No mesmo dia da observação relatada (de

⁵ Vanessa é a menina citada com mais frequência na escola pela sua prática e habilidade no futebol.

maneira um tanto *glamourizada*⁶), perguntei ao Duda apontando para Mônica: “tu sempre escolhe aquela guria no teu time?” – ele respondeu: “que guria?”

Observando Mônica e outras meninas menores jogando futebol entre os meninos, e conversando com os meninos a respeito, cheguei a constatações que mereceriam investigação específica. Uma primeira noção seria de que entre as crianças da vila existe uma experiência com o futebol, acessível à infância das meninas desde antes do período de escolarização (em alguns casos, ao mesmo tempo em que aos meninos), que se reflete no aprendizado e na incorporação de posturas e hábitos corporais relacionados ao futebol praticado no contexto da vila, naturalizando gestos e movimentos típicos.⁷ Uma segunda constatação seria que, independente da *performance* obtida pela menina (se joga bem ou não), a aceitação de sua participação no jogo pelas crianças parece estar relacionada mais com sua desenvoltura (por exemplo, não foge da bola, disputa a bola de “igual para igual”) do que com sua eficiência como jogadora (se consegue sucesso quando com a bola). Percebe-se também (uma terceira constatação) que a presença dessas meninas nas partidas de futebol, ao mesmo tempo em que torna invisível aos meninos, no momento do jogo, a sua condição de gênero (“que guria!”), não é transferível necessariamente para as relações entre meninas e meninos para fora do contexto de jogo (os meninos não mantêm a mesma relação de grupo com as meninas nos momentos anteriores e posteriores aos jogos, realizando, em geral, atividades divididas por gênero).

Se essas considerações não destacam a presença das meninas – num *futebol mais de meninos* – não significa que elas sejam passivas nessa relação e que só lhes caiba ser ou não aceitas. Lembro da última vez que encontrei Vanessa e Mônica juntas, sentadas no banco de concreto, observando o local onde algumas crianças jogavam. Quando perguntei se não iriam jogar, Vanessa respondeu-me negativamente com um pequeno e displicente gesto com o rosto (franzindo a testa e erguendo um lado da boca) e com um movimento da cabeça em direção às crianças que jogavam. Acredito não estar enganado ao interpretar sua resposta como um *olha o nível do futebol deles para o meu...* Mônica, por sua vez, em outro dia de observação, reagia à

⁶ Digo isso porque reconheço que, na época da descrição, colocava-me num contexto de curiosidades e surpresas quanto à participação de Mônica no futebol e em outras atividades.

⁷ Nesse sentido, em observações no Campo do Panamá na pesquisa anterior (Thomassim, 2004), crianças de 3, 4 e 5 anos, em brincadeiras com o futebol, não apenas sinalizavam esses gestos típicos no contato com a bola (tentativas de dribles) e nas disputas de bola, mas também nas marcações de falta (real ou simulada, fazendo cena), na comunicação com gestos e palavras, nas comemorações de gols, na utilização de tênis em apenas um dos pés (no pé bom), etc. Já nas observações junto ao futebol das crianças no Projeto Escola Aberta, algumas dessas sinalizações foram oferecidas pelas meninas pequenas (4 e 5 anos).

solicitação de um menino que pedia para mudar os times porque a equipe dela estava muito forte,⁸ dizendo: “não vem chorá! Não começa a chorá!”.

Essa análise se inscreve na mesma perspectiva da interpretação de Damo (2005) a respeito da presença de meninas no futebol das crianças da rua Leão XIII.⁹ Para que uma menina fosse aceita, o domínio da técnica não se constituía em critério único ou mesmo central, mas sim a participação que reconhece e compartilha códigos como “não ter medo” e “ter raça” (Damo, 2005, p. 145, 148).

Mas, enquanto Damo acentua justamente o investimento – ou, como refere o autor, “a obstinação” – de uma das praticantes em apropriar-se desses códigos, na mesma medida em que era “tomada como ‘estranha’ pelos próprios pares” (Damo, 2005, p. 154), chamo atenção aqui para a presença *naturalizada* das meninas em meio ao futebol (de meninos?¹⁰). A hipótese que defendo, nesse caso, em diálogo com Fonseca (2000),¹¹ seria a de encontrar nas articulações entre infância, futebol e gênero, no contexto da vila, a compreensão de determinados casos.

Outro aspecto interessante a considerar seria aquele referente à construção de relações de gênero entre as crianças no espaço escolar. Considerando, por exemplo, a pesquisa de Ileana Wenzet sobre relações de gênero no contexto do recreio escolar, na qual, ao “identificar como a preferência por brincadeiras era conformada socialmente”, observou-se que “se alguma menina quisesse brincar de futebol, ou não acharia meninas suficientes, ou – mesmo que mostrasse habilidade – não seria aceita nos jogos dos meninos” (Wenzet, 2006, p. 4). No caso do projeto em que participei, no entanto, encontrei configurações que não as descritas na pesquisa de Wenzet, ainda que também faça sentido trabalhar com aquilo que a autora denominou de “geografia dos gêneros” no espaço do pátio escolar.

⁸ Eram duas equipes de três, e Mônica e seu time (mais uma menina e um menino) ganhavam a terceira rodada.

⁹ Uma parte do trabalho etnográfico de Damo (2005) registra o futebol praticado na rua Leão XIII (Porto Alegre) por um grupo de crianças. Ver também o artigo do autor neste livro, baseado em sua tese.

¹⁰ Damo faz referência sistemática a essa representação do futebol como esporte de meninos. Não *testei* a adesão a essa noção entre as crianças desta pesquisa, mas no âmbito das atividades observadas essa referência não se expressava pelas crianças.

¹¹ A antropóloga diz ver surgir, em seu estudo das relações de gênero em grupos populares, uma imagem feminina distante da mulher “das camadas médias de hoje”, em que a “oposição entre identidades masculina e feminina” não explica os valores em jogo. Ao invés disso, ela sugere considerar o “universo simbólico em que essas identidades são calcadas” (Fonseca, 2000, p. 131).

Sobre a lente (objetiva) grande-angular

[...]abarca um ângulo maior, exagera o tamanho dos elementos mais próximos da câmera e reduz o dos objetos situados em segundo plano. Com isso, a perspectiva e a sensação de profundidade são maiores. [...] introduzem várias distorções na visão do tema. (*Curso de Fotografia*: Editora Planeta)

É ideal para ambientes pequenos, onde a distância entre a câmera e o assunto é curta. (*Manual de Fotografia*: Kodak)

No centro daquilo que chamei de *desencontro culturalmente significativo*, colocam-se as representações de tempo e de espaço que os agentes dos projetos vinculados ao campo da educação física (estagiários, professores, pesquisadores) carregam quando atuam e pesquisam na vila: o tempo de um semestre letivo; os prazos de um projeto de pesquisa ou de um projeto social, de um artigo a ser escrito, de uma aula de educação física na escola, de uma sessão de treinamento esportivo; o tempo de quem chega na vila no sábado; a contagem de tempo em uma partida de futebol, de vôlei; o tempo de uma trajetória escolar ajustada e linear; o tempo em que se espera obter resultados das ações sociais; o tempo de quem está sempre *chegando*, que é diferente do tempo de quem trabalha na vila, e que é diferente do tempo de quem nela vive.

Como diz Harvey (2004, p. 239), “se vimos o espaço e o tempo como construções sociais”, sua separação, “embora tenha sua utilidade em alguns casos, pode com frequência levar a enganos”. Para o geógrafo Milton Santos (1998, p. 82), “trabalhar o casamento indissolúvel entre as noções de tempo e espaço” envolve destacar a noção de escalas temporais que correspondem a níveis de intencionalidade de atores sociais. A oposição entre escalas existe dentro do território e permite compreender a diversidade e o choque entre intencionalidades em diversos níveis.

Nesse sentido, o mais evidente desencontro de tempos observado se dá entre: de um lado, uma noção de tempo pensada para uma prática esportiva e lúdica formalizada, presente na concepção de projetos de *aproveitamento do tempo nos finais de semana* e de uma formação acadêmica com ênfase no tempo escolarizado; de outro, *o tempo vivido* pela criança em diálogo com outras circunstâncias e determinações temporais de sua vida, como, por exemplo, o tempo familiar de providência das condições materiais, ou como a frequência e duração (intensidade) dos contatos e do convívio com outras crianças (da família e da vizinhança).

Da mesma forma, conforme apontei no contexto da pesquisa com acadêmicos,¹² as representações dos agentes dos projetos sobre o espaço parte, com frequência, da experiência anterior com a criança *típica* de classe média (seja de quatro ou de dez anos) que estabelece com o *espaço da rua* uma relação (de)limitada, monitorada e casual, uma vez que é sempre levada pelos pais ou responsáveis aos compromissos de seu dia, e se desloca basicamente de carro ou de transporte escolar. Trata-se, nesse caso, de uma infância cada vez mais agenciada.¹³ Ao contrário, para muitas das crianças da vila, o interstício entre a casa e a escola é um lugar privilegiado de experiências sociais. O deslocamento entre a casa e o comércio local, a jornada entre uma “puxada do carrinho” com papel ou latinhas até o depósito, o caminho da escola, o percurso até um determinado destino, que às vezes correspondente a alguns metros, são lugares de construção de relações sociais intensas e, portanto, ricos em significados. Esses deslocamentos, se para algumas crianças configuram-se como algo rotineiro e cotidiano, para crianças de outras classes pode inexistir. Ou seja, na vila, a rua torna-se um universo mais rico e familiar do que o anonimato que DaMatta (1997) descrevia e, ao mesmo tempo, mais cotidiano, impreciso e disperso que a noção de *pedaço* oferecida por Magnani (1998). Assim a rua é, para alguns, parte da própria experiência de ser criança.

Isso não deve levar ao romantismo, que resume a rua à sua ludicidade, mas ao reconhecimento do tempo em que ela é lugar de convívio. Também não se pode desconsiderar os determinantes que levam as infâncias a passar “por um processo de expropriação do dia-a-dia tipicamente infantil quando têm de ‘crescer depressa’” (Freitas, 2006, p. 9).

Essas reflexões foram provocadoras de – e simultaneamente provocadas por – uma sondagem com as crianças, obtida artesanalmente.¹⁴ A síntese a seguir¹⁵ procura dispor de forma relacional informações sobre as atividades das crianças, com algumas informações sobre seus espaços e tempos.

¹² Ver também Thomassim (2004) e Silva; Thomassim (2005).

¹³ Sobre a questão, assistir ao documentário *A invenção da infância* (2000) de Lílina Sulzbach.

¹⁴ Significa que basicamente os dados têm origem em diários de campo, visitas, levantamentos realizados nos projetos e entrevistas com crianças, que envolvem as atividades da pesquisa anterior e desta última.

¹⁵ A sondagem, com os dados mais recentes, refere-se a nove crianças que, em conversas individuais, falaram sobre suas atividades. Compreende-se por atividades, nesse caso, o conjunto de atividades de lazer acrescentadas de outras referidas pelas crianças.

Lugares e atividades das crianças	Configurações dos espaços	Disposição do tempo das crianças
Na sua casa: jogar <i>videogame</i> , conversar, cantar, participar de festas, ajudar a mãe, avó e pai, cuidar de irmão.	Das sete crianças visitadas, quatro viviam em casas de até três cômodos. ¹⁶ Em dois casos, o número de moradores era superior a oito e, em todos os casos, superior a seis. O IBGE, nos dados do Censo 2000, classifica mais de 60% dos domicílios dessa comunidade como <i>subnormais</i> .	Algumas possuem obrigações diárias nos turnos da tarde e da noite; três dizem cuidar de irmãos mais novos durante as tardes.
No pátio da casa: jogar bafo, gude, peão, treinar embaixadas.	Uma casa possuía pátio de aproximadamente 20m ² . Algumas das outras possuem apenas áreas de entrada inferior a 6m ² e outras duas sequer isso.	Não são referidas como atividades frequentes, mas esporádicas.
Na casa de outra pessoa: <i>videogame</i> , vôlei, gude, bafo, cartas, sinuca (no bar).	São casas de amigos ou de parentes, geralmente localizadas na mesma rua ou em outra rua dentro da vila.	Algumas: contato diário; outras (duas): finais de semana.
Na rua ou no beco: taco, bruxa, sela, peão, gude, futebol, conversar, caçar passarinho, namorar, bafo, carrinho de lomba, vôlei, pandorga, "juntar papel e latinha", sair de carroça.	Alguns becos foram regularizados nos anos 90 e alargados para 4m. As ruas, ao serem urbanizadas para o trânsito de veículos, ficaram com calçadas de no máximo 1m de largura. Os padrões do plano diretor são de calçadas de 4m de largura.	Referiram atividades diárias neste espaço. Concentram as atividades no turno inverso da escola. Alguns têm horários para as atividades.
Em áreas públicas de lazer: futebol, gude, taco, pega-pega, sela, bafo, peão, festa, assistir jogo da liga, jogar torneio.	O Campo do Panamá, único lugar referido por três das sete crianças, situa-se no centro da vila. A área total do campo (4.000m ²) equivale a aproximadamente a área ocupada por 100 casas, como as que ficam em seu entorno.	Todos frequentam em finais de semanas, quando há torneios. Apenas dois frequentam nas tardes, todos os dias.
Na escola: brincadeiras no recreio, conversar, futebol, namorar, escola aberta: futebol, vôlei, bruxa, pega-pega, basquete, dama e dominó.	A escola ocupa área semelhante ao campo, situada a 200m deste, e possui três quadras esportivas (uma delas coberta) e o dobro deste espaço em áreas dispersas no seu pátio.	Além do turno de aula, frequentam aos finais de semana. Duas frequentam uma outra escola, onde deixam entrar para jogar.

É possível imaginar que as áreas do campo de futebol e da escola – por suas dimensões contrastadas com as dimensões das ruas, becos e pátios – tenham significativa importância para a realização de atividades de lazer e esportivas. No entanto, o risco seria sugerir uma interpretação ecológica dos

¹⁶ Não vem ao caso agora a qualidade dos cômodos ou da construção no seu conjunto.

dados. Segundo a crítica de Castells (1983, p. 165), essa perspectiva estabelece relação causal entre “modos de comportamento e o contexto ecológico”. Essa visão deixaria lacunas importantes no sentido de desconsiderar os processos sociais e a própria estruturação do espaço, tomando o espaço urbano como dado ao acaso e supondo uma *cultura* como típica ou *natural* de determinada configuração de espaço.

Feito esse alerta, o objetivo do quadro apresentado remete à sugestão dos possíveis desencontros entre as representações de espaço e tempo dos grupos sociais em questão. Remete também à idéia de que precariedade de espaço e tempo na vida das crianças não se traduz mecanicamente em uma *precariedade de significados* em suas atividades de lazer. Por último, este exercício possibilita dizer que, tanto o discurso que *demoniza* a “rua” – como lugar de risco e de violência – como o discurso que – ao querer substituir o primeiro – entende a rua como espaço do lúdico e do prazer, pouca coisa dizem, em si, sobre a experiência com a rua dessas crianças.

Últimas cenas: algumas sínteses interpretativas

Seria possível compreender por que a partida termina em três gols e por que um menino que está fora não monta a equipe com os demais que também estão? Também poderia ser perguntado por que, em diversos casos, mesmo quando o espaço permite que se jogue com mais jogadores em cada time, as crianças preferam jogar com equipes menores (duplas ou trios). Se as interpretações que interessam residem mais nos significados do que em supostas explicações lógicas externas, é preciso compreender as teias, as articulações e as relações de força que incidem sobre as práticas sociais significantes.

Assim, relacionar a forma como organizam seu jogo aos “limitados” conhecimentos e experiências esportivas das crianças seria a primeira armadilha de um olhar *adultocêntrico*. As conversas com as crianças indicam que as experiências e conhecimentos que possuem permitem-lhes – senão uma escolha racionalizada – um reconhecimento de diferentes formas de jogar e dos contextos em que esses jogos são praticados. Destacam-se, pelo menos, três configurações de jogo: *no campeonato, na aula (ou treino), e no Projeto Escola Aberta*. A reprodução, sugerida pela aparente relação irrefletida com o jogo, é também rompida pela capacidade de crianças maiores e de adolescentes reajustarem as normas às situações (diminuir o número de gols para terminar a partida ou regulá-la por tempo – em 10 minutos, por exemplo). São eles os que realizam mais negociações e interlocução com a figura do professor, admitindo mudanças dependendo o contexto.

A relação *tempo e espaço* em jogo, envolve o fato de que, para a criança que se encontra num ambiente *familiar*, independe que o projeto lhe auto-

rize a usar o espaço para suas atividades de lazer.¹⁷ O professor, por sua vez, tende a ver a administração do tempo associada à sua presença física, ao seu tempo disponível ali, quando se pretende que todos participem ou que as oportunidades sejam para todos dentro de determinado tempo. Mas a presença das crianças não está subordinada ao tempo do projeto, a ponto de submeter todas as formas de participar à lógica deste. Por exemplo, o tempo de uma partida, definida em três gols, poderia ser interpretado como uma norma voltada a garantir uma maior participação num mesmo período de tempo. Mas a observação participante ajudou a perceber de outra forma essa norma já nas primeiras situações: “mesmo que estejam poucos a esperar pelo fim da partida, ainda assim a mudança de time acontece: reinicia-se o jogo, contam-se as vitórias, desafia-se o ganhador” (diário de campo, 12 nov. 2005). Nesse olhar, em que se destaca uma forma particular de lidar com a motivação e o interesse para jogo, é possível dialogar com a interpretação de Stigger (2002, p. 187) sobre “a ação dos jogadores, ao formarem equipes eqüitativas: é a intenção de encontrar uma satisfação emocional, obtida pelo desenvolvimento de uma configuração de jogo que conduz a um nível de tensão que consideram agradável”.

A partir dessas *pistas*, pode-se dizer que o jogo de futebol observado, em determinadas situações revela-se como uma forma de jogar deliberadamente diferente de outras formas que as crianças conhecem e de outras formas que escolhem jogar noutras situações (quando alguns meninos organizaram o jogo entre crianças pequenas, usaram outros critérios). Não se trata nem de uma invenção aleatória, nem simplesmente de reprodução, mas de relações estabelecidas com base em reinterpretações de práticas de jogo existentes.

Embora se possa falar em um futebol bricolado (Damo, 2005), essa noção não é suficiente para entender a particularidade das normas utilizadas pelas crianças. Stigger (2002, p. 190) oferece outra pista, quando localiza um tipo de sociabilidade “fundada numa relação de cooperação pela oposição”. Isso contribui para interpretar as relações em torno do jogo das crianças como vinculadas a uma forma específica de *jogar, estando fora da quadra*. Diferente das situações em que existem três equipes definidas revezando as partidas, ou quando alguém que está fora faz trocas com alguém que está jogando, aqui a participação no jogo de quem está ausente na quadra se dá na figura *do próximo a escolher*, da seguinte forma: a) o fato de ter alguém para escolher o próximo time dinamiza o jogo (promove a tensão sob o jogo

¹⁷ Como disse Chico. “os guardas deixavam a gente entrar para jogar antes do Escola Aberta”. No entanto, quando se trata de ter acesso ao material esportivo ou de ter uma ameaça quanto ao tempo de uso do espaço, existe reconhecimento das relações de forças: “quando a gente traz a bola, daí é só a quadra do colégio que a gente precisa” (Chico).

em andamento); b) por outro lado, em geral, sua escolha alivia tensões fora da quadra que poderiam intervir no jogo, como é o caso quando a decisão da próxima equipe não cabe a ninguém em particular (exemplo em Damo, 2005, p. 50); c) *o próximo a escolher* possui um papel central para que o jogo – entendido para além de uma partida – mantenha-se em equilíbrio: é sempre hora de fazer um time superior ao que venceu a última partida. Configura-se, assim, *uma extensão do jogo no lado de fora da quadra*.

* * *

Numa tarde de sábado, após realizar uma das últimas observações desta pesquisa, no caminho de volta para casa, *lentes* já recolhidas e *câmera* desarmada, passo em frente de uma das escolas *não abertas* do bairro.¹⁸ A cena era sugestiva, irônica: eram quase seis da tarde e um jovem e dois meninos pequenos pulavam o muro da escola com uma bola nas mãos. Não há originalidade nesse exemplo e a ironia está em que ele já havia sido oferecido, meses antes, por um integrante do movimento *hip-hop*: “quem criou o Escola Aberta não foi o governo, foi a gurizada que pulava o muro das escolas nos finais de semana para jogar bola”, dizia ele.

Tais situações parecem ser minimizadas nas pesquisas sobre projetos sociais esportivos (Thomassim, 2006). Quando o tema dos projetos sociais é tratado criticamente, reificam-se os discursos que os atravessam, denunciando o projeto de sociabilidade neoliberal (Melo, 2005). De outro modo, quando se busca justificar a relevância dessas ações, constata-se que nas favelas “o cenário predominante é de reduzido espaço de sociabilidade” (Abramovay et al., 2002, p. 54). É fácil decorrer daí representações das crianças e adolescentes pobres sempre focadas em suas ausências, limites e carências.¹⁹ Decorre daí, inclusive, a imagem de uma juventude sem-lazer (Masca-renhas, 2004). Nesse sentido, é possível dizer que tanto as abordagens apologistas da presença do esporte nos projetos sociais, como as que se destinam a criticá-las, apesar de contrapostas, tem em comum a redução das crianças e adolescentes pobres à condição de “objetos” dos projetos. Tal concepção acaba por retirar dos pobres a condição de sujeito, a razão e, no limite, a própria humanidade.

De acordo com essa concepção, alguns poderiam escolher perguntar se, com “esse” esporte, serão “salvas”, serão “incluídas”, se estariam exercendo a “cidadania”, etc. No entanto, aqui neste trabalho preferiu-se dar destaque analítico a fatos como o de que as crianças conhecem outras lógi-

¹⁸ Escola Estadual Antão de Farias, no bairro Bom Jesus.

¹⁹ Sobre essa questão, ver a crítica de Fonseca (2006) em “Classe e recusa etnográfica”.

cas de jogar e escolhem um jeito, rejeitando outro (o escolarizado). E de que, na forma escolhida, todos podem ficar de fora e, ao mesmo tempo, ter uma chance de escolher seu time. Ou ainda, de que parece que algumas meninas vivenciam uma infância socializada no futebol.

Assim, entendeu-se que, mesmo não se *encaixando* nas categorias que estão em voga para planejar e avaliar políticas sociais, essa é uma forma de participação das crianças nas atividades esportivas e corporais, ainda que essas formas de participar e de jogar não sejam, necessariamente, as esperadas por certos gestores e pesquisadores.

O que se pretendeu foi, através das imagens que a pesquisa de campo possibilitou projetar, afirmar aquilo que muitas posições deixam de levar em conta. A idéia de acentuar essas imagens por contraste, na figura dos desencontros com outros atores sociais, não é mais que uma estratégia para conduzir a reflexão e não deve ser confundida com oposições como cultura local *versus* imposição cultural. O que se buscou foi fazer repercutir o exercício de alteridade que determinados educadores e pesquisadores já vêm realizando ao longo dos anos, mas que tende a ficar escondida em tempos de multiplicação de iniciativas sociais esportivas de todo o tipo, freqüentemente planejadas e interpretadas na perspectiva da homogeneidade.

Cabe ainda considerar que a forma de organizar os jogos, discutida aqui, foi observada junto às crianças e adolescentes e, algumas vezes, juntos aos adultos. Se, por ventura, a descrição que fiz projeta uma imagem mais elaborada e dinâmica do que realmente o jogo é, talvez seja um efeito ótico da metodologia utilizada, que privilegiou um olhar de dentro e de perto. Além disso, não significa que esta forma de jogar seja freqüente também em outros espaços em que a comunidade joga futebol. Aí, só investigando.

Referências

ABRAMOVAY, Míriam et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina*: desafios para as políticas públicas. Brasília: Unesco, 2002.

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção: Líliliana Sulzbach. Produção: Mônica Schmiedt. Roteiro: Líliliana Sulzbach. Porto Alegre: M. Schmiedt Produções, 2000. Documentário. 26 min., son., color., 16 mm.

DaMATTa, Roberto. *A casa & a rua*. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMO, Arlei S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br> (Biblioteca Digital da UFRGS).

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FONSECA, Claudia. Classe e recusa etnográfica. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia (Org.) *Etnografias da participação*. Santa Cruz: Edunisc, 2006.

_____. *Família, fofoca e honra*: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FREITAS, Marcos C. Introdução: observatório da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos C. (Org.) *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

HARVEY, David. *Espaços de esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço*: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

MASCARENHAS, Fernando. "Lazerania" também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*. ESEF/UFRGS. Porto Alegre. v. 10, n. 2, p. 73-90, maio/ago. 2004.

MELO, Marcelo Paula de. *Esporte e juventude pobre*: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço urbano*. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, Guilherme; THOMASSIM, Luís E. C. O projeto de vivências comunitárias em educação física: considerações sobre a formação profissional e exclusão social. In: XIV COMBRACE. *Anais...* p. 203. Porto Alegre: CBCE, 2005.

STIGGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida*: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

THOMASSIM, Luís Eduardo C. *O projeto de vivências comunitárias em educação física*: um relato de experiência. Monografia (Seminário de Monografia II) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

_____. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. In: XVIII ENAREL. *Anais...* Curitiba, 2006. CD-ROM.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco P.; MEYER, Dagmar E. A construção do gênero no espaço escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA. *Anais...* Curitiba, 2006. CD-ROM.

Sociabilidades e gênero: negociações/imposições no espaço do recreio

Ileana Wenetz

A escola como um espaço social

O pátio no momento do recreio parece constituir aquele instante de maior espontaneidade dentro do espaço escolar. Mas será que é sempre igual? Será que é igual para todos? Conforme observei, o pátio não é um espaço de liberdade e de prazer igualmente para todos. Perguntei a Carine sobre o recreio. Ela afirmou que não gostava de ir ao pátio e que só ia lá “porque a professora fecha a sala”.

Diário de campo, 22 out. 2004.

Este artigo é um desdobramento do meu trabalho de mestrado, intitulado *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio* (Wenetz, 2005),¹ no qual procurei compreender como e de que maneira são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no recreio escolar.

Para começar pretendo situar o leitor, perguntando em que aspectos se relaciona a cidade com a escola. Logicamente, as escolas fazem parte ou constituem diferentes espaços das cidades, e o espaço do pátio escolar pode oferecer algumas semelhanças com outros espaços de lazer como praças ou parques; digo *algumas semelhanças* porque o espaço da escola como instituição configura também outras diferenças nesse contexto, sobretudo no que se refere às pessoas que ficam responsáveis pelas crianças e pela quantidade de crianças que permanecem juntas num mesmo espaço. Contudo, não era apenas esses pontos que eu queria focalizar, mas aqueles que contribuem para as semelhanças, principalmente os aspectos culturais e de sociabilidade.²

Nessa direção, o primeiro ponto que eu gostaria de abordar é o entendimento da escola como um espaço cultural além de um espaço pedagógico, considerando que além das características de infra-estrutura e de distribuição dos espaços na escola, outras características a conformam e a caracterizam, como, por exemplo, sua relação com a comunidade e as famílias, as

Ileana Wenetz, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestre em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da UFRGS e doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação.

¹ Nesse trabalho argumento que, no espaço do recreio, acontece uma aprendizagem não-oficial e não-intencional, a partir da qual ou através da qual crianças aprendem a ser meninos e meninas. Existe, também, uma ocupação dos espaços segundo o gênero, o que inclui maneiras de ocupação, imposição, negociação ou recriação dos próprios espaços e das brincadeiras. Pode ainda observar que, na construção da sexualidade na escola, encontra-se a homossexualidade apesar da norma da heterossexualidade.

² Entendo a sociabilidade segundo Simmel (1983), o qual a compreende como uma forma lúdica de associação.

atividades de extensão, as festas da comunidade e todos aqueles aspectos que constroem o espaço escolar, pois imbricam significados que fazem sentido numa escola e a diferenciam de outras.

Nesse sentido, Tarcísio Mauro Vago (2000)³ entende que a escola é um lugar onde se produz uma cultura específica, que possui também seus agentes escolares – professores(as), alunos(as) e a comunidade –, os quais participam dessa construção e não se constituem como meros receptores passivos dos conhecimentos que vêm de fora da instituição. Antonio Vinão Frago (1995, p. 68) também enuncia que a cultura escolar é definida por um conjunto de características que incluem “práticas, condutas, modos de vida, hábitos e ritos”, no entorno dos quais se estabelecem relações entre os indivíduos que participam da vida da escola. Também faz parte dessa cultura a história cotidiana do fazer escolar (objetos materiais, funções, utilidades, organização do espaço, transformação, desaparecimento, etc.) e as maneiras de organização do próprio pensamento. Com relação a esse aspecto, o mesmo autor afirma que a cultura escolar “é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (Vinão Frago, 1995, p. 68).

Numa perspectiva semelhante, Juarez Dayrell (1996) entende que a escola é um espaço sociocultural e polissêmico, uma vez que múltiplos sentidos sobre o mundo e “as coisas do mundo” são produzidos e veiculados dentro dela, não reproduzindo linearmente uma idéia universal de “mundo”, mas apresentando relação com os tempos, espaços, integrantes, sentidos constitutivos daquele lugar, que sempre criam/recriam diferentes significações. Além disso, cabe refletir que o espaço constitui também uma “construção social”; por esse motivo, não podemos entender o espaço como neutro mas como “signo, símbolo e pisadas” das pessoas que o habitam e o constituem. Assim, o espaço “diz e comunica; portanto, educa” (Vinão Frago, 1995, p. 69).

Nesse sentido, além das atividades *formais* da escola, outros acontecimentos, como a festa da família,⁴ a festa junina,⁵ a festa da primavera, comemorações patrióticas, carnaval, dia das mães, dia dos pais ou outras ativida-

³ Com vistas a identificar o gênero de quem escreve, optei por citar nome e sobrenome cada vez que utilizar pela primeira vez um(a) autor(a).

⁴ Nesse ano (2004), a escola decidiu realizar só uma festa comemorativa da família, e não comemorar a data do dia das mães e dos pais separadamente.

⁵ A festa junina chamou muito minha atenção por ser uma comemoração típica do Brasil que, além de misturar costumes pagãos e cristãos, ainda incorpora características da região do país na qual se encontra. As festas juninas (de junho) ou joaninas (de João) correspondem às festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, sendo na noite de 23 para 24 a festa de São João propriamente dita. Tradição oriunda de Portugal, essas datas são comemoradas no Brasil desde o século XVI. Atualmente, nas grandes cidades, onde quase não se acendem mais fogueiras, um dos elementos centrais das festas, essa tradição tende a desaparecer. Essas festas ocorrem sobretudo nas escolas, onde professores costumam organizá-las de forma que as crianças compareçam em trajes caipiras. Nessas reuniões, procura-se reviver as tradições rurais: danças de quadrilha, comes e bebes como pipoca e quentão, jogos e brincadeiras (Cf. site <www.festajunina.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2004).

des que envolvem a participação da comunidade com diversos objetivos (como arrecadar fundos ou discutir sobre transformações da escola) fazem parte do dia-a-dia da escola.

Vemos, assim, que há tanto características materiais ou estruturais quanto sociais compondo o espaço escolar. Isso nos oferece a oportunidade de refletir sobre elas, pois a ocupação e a utilização que se faz de um espaço permite sua conformação *como lugar*, no sentido de que essa noção nos ajuda a compreender o espaço escolar como um espaço particular para os sujeitos, transformando-se em um lugar. Conforme elucida Vinão Frago (1998, p. 61), “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. A construção parte do pressuposto de que o espaço está sempre disponível para tornar-se lugar. Mas existem também impedimentos para tal, pois todas as pessoas não podem ocupar todos os lugares simultaneamente, tendo-se, assim, uma luta ou negociação pela ocupação dos espaços. A escola, como instituição, “controla” essa ocupação. Ela ocupa um espaço e um tempo; ela está destinada a um determinado fim – o espaço que ela ocupa não é neutro, ele carrega “vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (Vinão Frago, 1998, p. 64).

Quando menciono aqui o *espaço*, não faço referência só ao cenário e ao tempo como “um fundo contínuo ao longo do qual os acontecimentos se desenrolam” (Alfredo Veiga-Neto, 2002, p. 207). Entendo que as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e o espaço não são formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade em que nos encontramos. Sob esse ponto de vista, Agustín Escolano (2000, p. 102) considera que a arquitetura de um lugar pode ser observada como uma “textualidade”, a qual se encontra conformada por uma certa ordem “que transmite, através de seus traçados e símbolos, uma determinada semântica, ou seja, uma cultura”.

Assim apresentada, a instituição escolar não é identificada apenas como um local pedagógico, mas também como um espaço cultural, entendido como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências, onde os sujeitos vão se conformando em grupos diferentes, e cada grupo com particularidades específicas. Dentro desses grupos, os sujeitos interagem com outras instâncias, que possuem seus próprios traços e que são capazes de deixar suas marcas. Essas marcas trazem em si uma hierarquia de poder.

Assim, ao entender o espaço da escola como *cultural*, é possível considerar que há um espaço social onde a escola se insere e que, portanto, características desse meio social permeiam ou atravessam a escola. Mas também é possível entender que cada escola produz uma “cultura escolar própria”, já que o espaço não seria simplesmente algo vazio ou neutro, onde

alguns significados e características são depositados sem nenhuma negociação, rejeição ou aceitação por parte de seus integrantes.

Novamente, segundo Vinão Frago (1995, p. 68), poderíamos afirmar que pareceria uma obviedade o fato de a escola ser uma instituição e de ter uma cultura. O complicado é “concordar sobre o que implica que a escola seja uma instituição e sobre o que seja isso da cultura escolar, e se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares”.

Em relação a isso, em muitas situações, ao observar o espaço escolar, o classificamos como educativo ou social, como formal ou não, mas sempre entendendo que a educação acontece só na escola, pois esse espaço conta com um educador que está presente, que organiza seus conteúdos, que estabelece objetivos, que desenvolve suas aulas sistematicamente. Mas as interações da cultura não podem ser engavetadas em um espaço determinado, já que os limites entre esse “dentro-fora da escola” e o “dentro-fora da sala de aula” são muitos tênues. Assim, podemos observar como acontecem diferentes ensinamentos de uma maneira não-formal e inclusive não-intencional.

Podemos, ainda, observar aspectos que se encontram fora do espaço físico da escola e que estão compreendidos dentro do espaço escolar. Nesse sentido, no campo dos estudos culturais, a educação, antes limitada à família e à escola, passa a ser entendida como algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, mas também os meios de comunicação, as artes, a música, a informática, os brinquedos, os filmes, as revistas, etc. Esses tipos de educação atuam como modos de ensinar um jeito de ser que constituem novos espaços de aprendizagens para as crianças e que não se limitam ao espaço físico da escola.

Nesse contexto, cabe destacar que não pretendo observar a cultura escolar como um todo, mas aqueles aspectos que se relacionam com o gênero. Para observar as aprendizagens que relacionam a arquitetura ou o espaço escolar com as relações de gênero, saliento que vivenciamos tempos e espaços plurais. Além disso, como ainda destaca Guacira Lopes Louro (1995, p. 66), na escola, observam-se filas para meninos e meninas na entrada e na saída, assim como em cada saída para o recreio ou refeitório. Além disso, nota-se que as crianças são distribuídas também pela altura e que guardam sempre “distância entre uns e outros, não se amontoando ou se tocando”; mais ainda, observa-se que há uma ocupação dos espaços por gênero, conforme especificarei mais adiante.

Também trago algumas expressões das crianças que no contexto e no momento em que foram realizadas permitem observar relações de “espontaneidade”, de gênero e de geração, como por exemplo: “não gosto de ir ao pátio, eu só vou lá porque a professora fecha a sala”, ou uma menina que recebe o apelido de “menino” ou um menino que recebe o apelido de “bicha”,

ou outras como “ô meu, vão saindo”, “estamos aqui porque ninguém nos atrapalha”.

Então, para poder compreender como esses aspectos se relacionam entre si e como se produzem, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria os produz” (Louro, 2001, p. 81). Os limites entre espaços/lugares/vivências sociais não parecem ser tão determinados, encontrando-se permeados por significados sociais, sejam de gênero, de idade ou de outros tipos.

Aspectos metodológicos

Tendo desenvolvido aspectos relacionados à cultura escolar, passo a problematizar algumas escolhas metodológicas. Nesse sentido, procuro descrever e analisar, a partir das vertentes dos Estudos Feministas e Culturais,⁶ como esses significados acabam por ser incorporados pelos indivíduos através de processos de construção de identidades, tornando-os, dessa maneira, sujeitos de determinados discursos ou fragmentos de discursos. Entendo que tais discursos não possuem um caráter de neutralidade, já que sempre estarão inseridos em formações culturais que se configuram como um campo de lutas.

Ao observar os recreios de uma escola pública de Porto Alegre (RS), e partindo do pressuposto⁷ de que – como em todos os espaços – nesse contexto também existia um disciplinamento/resistência⁸ do corpo infantil, pro-

⁶ Estudos sobre esse tema poderão ser encontrados em Michel Foucault (2002a, 2002b, 2003). Para as relações entre os Estudos Culturais e Foucault, ver Tomas Tadeu da Silva (2000); Marisa Vorraber Costa (2000) e Veiga-Neto (2000).

⁷ O referencial teórico possibilita-me ampliar a noção de educação, antes limitada à família e à escola, passando-se a entendê-la como algo que abrange não só os âmbitos escolares e familiares, como também os meios de comunicação, as artes, a música de diferentes tipos, a informática, os brinquedos, os filmes, as revistas, etc. Esses artefatos culturais atuam como modos de ensinar um jeito de ser (Stuart Hall, 1997). Isso nos permite *ampliar* o entendimento dos espaços que são educativos, bem como as pedagogias e as aprendizagens, agora não nos limitando aos espaços determinados previamente e fixados formalmente para terem essas características. Assim, é possível entender o recreio como um espaço de aprendizagem social em que as características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional.

⁸ A disciplina/resistência faz referência ao conceito de poder. No sentido em que Foucault o explora, o poder é entendido não só como algo negativo, mas também produtivo. Ele é disperso e descentralizado e penetra na vida cotidiana dos sujeitos atingindo seus corpos “não para suplicá-lo[s], mutilá-lo[s], mas aprimorá-lo[s], adestrá-lo[s]” (Foucault, 2002a, p. 16). Procura-se, através do poder disciplinar, fabricar corpos submissos e “dóceis”, pois “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas formas de forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2002a, p. 119). O poder não é exercido só de cima para baixo. Ele submete e disciplina, mas também é disperso e cria uma rede de forças, oferece diferentes resistências, linhas de fuga, como, por exemplo, quando se observam as diferentes atitudes/comportamentos/expressões das crianças que vão na contramão daquilo que a escola estabelece como normas. Foucault desconstrói o sentido tradicional outorgado ao poder de opressor-oprimido em que o poder é vertical. Não obstante, Foucault entende que o oprimido exerce uma força, mas que, de certa forma, é negociada/aceita/rejeitada pelo oprimido.

curei saber como esse corpo se torna alvo de determinados discursos, evidenciando algumas representações em detrimento de outras. E nesse universo particular, entre outros elementos da cultura, pressupus que a dança, as músicas e as brincadeiras poderiam constituir-se não só como um meio de expressão, mas também como um mecanismo de controle do corpo.

Então, observando os recreios de uma escola pública, procurei identificar e discutir que significados são atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais passíveis de serem observadas nesse espaço. Mais especificamente, busquei pensar de que forma, nesse contexto, o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem em corpos de meninas e meninos, proporcionando um aprendizado particular de ser feminina e de ser masculino.

Com a intenção de estudar *no recreio* e não *o recreio*, perguntei-me: quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais (brincadeiras) que permeiam o recreio da primeira à quarta série de uma escola pública de Porto Alegre? Como essas práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam (ou não) corpos de meninos e meninas? Que significados meninas e meninos conferem, concedem ou assumem em relação a essas aprendizagens? Como o corpo se torna alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras?

Na busca por essas respostas, realizei a investigação através de uma metodologia etnográfica,⁹ observando os recreios de uma escola pública, procurando problematizar a heterogeneidade própria desse espaço, identificando os diferentes discursos e práticas que evidenciam algumas representações em detrimentos de outras, particularmente em relação às questões de gênero mapeadas no universo das brincadeiras. Mesmo entendendo que as brincadeiras que se realizam no recreio são tradicionalmente consideradas *espontâneas*, busquei analisá-las na sua dimensão educativa, considerando que carregam significados que as crianças podem produzir e atribuir a partir do meio social no qual se encontram. A escolha da metodologia de inspiração etnográfica possibilitou-me uma análise *por dentro*, na tentativa de tornar “o familiar em estranho”, ou seja, observar o dia-a-dia, aquilo que percebemos como *natural* de nossa sociedade, procurando entender e discutir como se constroem e se desenvolvem práticas culturais que a um primeiro olhar costumamos considerar como parte de nossa *natureza* (Marco Paulo Stigger,

⁹ Com um ano de presença no campo, acompanhei diferentes momentos da rotina escolar (ingresso, egresso, sala de aula, passeios, lanches, festas e o recreio), assim como atividades fora da escola, como a participação em alguns aniversários. Produzi as informações através de procedimentos como observação direta, observação participante (Howard Becker, 1997), “bola de neve” (Steven J. Taylor; Robert Bogdan, 1996), conversas informais com diferentes pessoas da comunidade e, ainda, através de entrevistas com 58 crianças (Luc Albarello e outros, 1997; Becker, 1997; Robert Bogdan e Sari Knop, 1994).

2002). Mas o que entendemos por recreio? Que articulações podemos estabelecer entre gênero e recreio?

Gênero e recreio: articulações possíveis?

Os estudos de gênero, nesse contexto, podem operar tendo-se as representações de corpo como foco e observando-se como o corpo é parte de uma construção social e histórica que, portanto, está imbricada com significados. Podemos problematizá-lo como construção sociocultural que foi e vai-se determinando segundo o momento histórico particular em que os sujeitos se encontram inseridos.

O gênero configura-se como parte dos movimentos sociais, já que grupos considerados minorias, no sentido da representação e da posição que ocupam na rede social, lutam pela reivindicação de seus direitos e pela aceitação das diferenças. Esses grupos – representados, por exemplo, pelas feministas, pelos *gays*, etc. – conformam-se no campo de estudos que se articulam com as áreas de trabalho sobre gênero em diferentes momentos históricos. Isto é, como esse campo teórico encontra-se em constante construção e considerando-se que as construções muitas vezes implicam a desconstrução de saberes e conhecimentos naturalizados com objetivos de dominação, torna-se presente a dimensão política assumida e levada adiante por esses grupos minoritários. Tais movimentos não têm, desse modo, a intenção de assumir uma posição neutra, mas antes de agir nos espaços estratégicos onde os sujeitos são construídos ou representados, como na instituição escolar e, particularmente, no recreio.

Desse modo, os diferentes discursos atuam na constituição do sujeito. Eles têm uma construção histórica, fragmentada, configurada de um determinado modo, conformada numa rede que estabelece relações de poder. Com o fim de observar essas articulações, observei turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental durante o tempo do recreio e, em especial, analisei os seus jogos e as brincadeiras que – apesar de possuírem um caráter mais *espontâneo* – me permitiram refletir sobre os significados que as crianças produzem (ou reproduzem) a partir do meio sociocultural onde se encontram inseridas.

Em uma primeira constatação, em relação à distribuição do tempo escolar, temos, por um lado, quatro horas de trabalho intelectual que implica, na maioria das situações, que a criança fique sentada realizando as tarefas. Por outro lado, temos um período de vinte minutos destinado para as crianças brincarem e se expressarem livremente: o recreio – período em que as crianças se divertem e se distraem para depois voltarem à sala de aula.

Esse momento do “tempo escolar” comumente é falado como um espaço não-sério, diferente das atividades intelectuais; é um espaço em que as

brincadeiras não têm ordem, em que as crianças se machucam, brigam e gritam, um espaço de suposta “liberdade” das crianças para brincarem, pois não estão sob o controle dos adultos. De acordo com minhas revisões bibliográficas, não há muitos estudos desenvolvidos com o objetivo de problematizar o recreio escolar, o qual, se comparado com outras temáticas pedagógicas, institucionais ou curriculares da escola, parece ter sido menosprezado, como, por exemplo, na revisão que envolveu os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) de 1979 até 2004. Dessa forma identificado, o “recreio” parece surgir como algo “dado”,¹⁰ mas o próprio recreio pode ser encarado como uma prática passível de ter diferentes significados.

Num primeiro momento, ao observar-se toda essa confluência no espaço aberto do pátio escolar, pode-se ter a sensação do caos. O pátio escolar é limitado apenas pelas paredes dos lados, os espaços de quadras, os bancos, os cestos, os canteiros. Os espaços vazios misturam-se sem ter um limite exato com os espaços de transição. Porém, depois de muito tempo de observação, fui capaz de aceitar que esse espaço quase sempre seria pouco inteligível mas que, dentro daquele caos, eu encontraria uma ordem possível em grupos ou atividades diferenciados. Isso porque esses grupos ocupavam relativamente os mesmos espaços ou faziam as mesmas atividades. Ainda, nesse caos de muitos acontecimentos simultâneos, existe uma certa regularidade, na medida em que se observa, por determinados períodos, que crianças e grupos brincam das mesmas brincadeiras e nos mesmos lugares.

As aprendizagens de gênero aqui focalizadas acontecem tanto no espaço amplo do recreio quanto nas brincadeiras específicas que ali são vivenciadas. O recreio escolar desenvolve-se no pátio da escola, ocupado, na sua grande maioria, só pelas crianças. É um momento que acontece todos os dias, dentro da rotina escolar e com inumeráveis regras, nem sempre explícitas – embora a sua forma de funcionamento seja conhecida por todos que nele estão inseridos. Nesse sentido, o recreio desenvolve-se com particularidades diferentes em cada instituição e vai tornando-se complexo, caracterizando um espaço particular, com suas próprias regras e negociações, criando sua própria cultura. A cultura do recreio poderia ser denominada de *cultura oral do recreio*. O ingresso nessa cultura “requer aprender um conjunto de regras e rituais [...] que podem ser diferentes para meninas e meninos” (Elizabeth Grugeon, 1995, p. 24). Essa cultura pode ser considerada oral porque constitui uma cultura própria das crianças e do espaço do recreio, mas ela

¹⁰ Uma forma de compreender o recreio que pouco ajuda a entendê-lo como espaço educativo é a conceitualização de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999), segundo o qual a palavra “recreio” deriva de recrear, significando divertimento, prazer. O mesmo autor ainda faz referência ao lugar ou período destinado ao recrear, como um espaço nas escolas ou intervalo livre entre as aulas. “Recrear” vem do latim *recreare* e parece indicar a possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar.

não se limita só a um vocabulário oral, englobando também gestos, atitudes, significados, etc.

A cultura do recreio vai criando suas próprias regras, o que permite relacionar aqui o argumento de Clifford Geertz (1999), no qual é possível passar de uma experiência distante para uma experiência próxima que os membros de uma cultura específica utilizam para compreender seu próprio contexto. Cria-se uma cultura particular dentro do contexto escolar e do recreio com algumas características próprias, como, por exemplo, uma negociação que inclui a maneira de lidar com os espaços conforme gênero e geração.

Nesse sentido, posso descrever algumas situações. Estava observando crianças de primeira a quarta série, e havia dois grupos. Um deles, de meninas da primeira série, brincava numa quadra de vôlei; na outra quadra, meninos de uma segunda série jogavam futebol. Num determinado momento, adolescentes que tinham um horário vago passaram a ocupar esses espaços. Assim, as adolescentes mulheres, que apareceram com uma bola de vôlei querendo ocupar o espaço, perceberam que um grupo de meninas menores, da primeira série, estava brincando na quadra. Uma das adolescentes aproximou-se e perguntou: “você poderiam brincar atrás da quadra? Assim, a gente joga bola”. As meninas menores concordaram e, imediatamente, foram para trás da quadra e continuaram brincando, liberando pacificamente o espaço para as adolescentes. As meninas pequenas fizeram isso sem reclamar e não pareceram ficar chateadas, pois tinham ainda um espaço para brincar. Não houve uma situação visível de imposição – elas tinham a opção de ficar no espaço, mas havia menos meninas do que adolescentes, justificando-se, assim, a troca de lugar.

No caso dos meninos, foi diferente. O grupo de adolescentes começou a chegar na quadra e foi ocupando o espaço. Em nenhum momento os adolescentes perguntaram algo ou se dirigiram aos meninos menores, já que deles saíram imediatamente do lugar. Mas um “dos pequenos” não gostou da invasão. Começou aí uma ameaça corporal para que o menor se mantivesse fora da quadra. Então, o menino menor ficou pisando na linha que delimita a quadra, olhando desafiadoramente para os adolescentes. Um deles aproximou-se do pequeno, ameaçando-o, para que saísse da quadra. Nesse suposto “diálogo”, não foi dita nenhuma palavra. Quando o menino menor viu-se superado em tamanho pelo adolescente, desistiu de ficar na quadra e voltou a jogar futebol no espaço lateral, junto com seus colegas. Posteriormente, quando realizei as entrevistas, confirmei essa forma de dominação do espaço, por parte dos adolescentes. Conforme um dos meninos, ao chegarem na quadra, os adolescentes apenas dizem: “ô meu, vão saindo” (03 nov. 2004).

Aqui, nesses exemplos, podemos observar diferentes maneiras de se movimentar no espaço do recreio, segundo o gênero. Num primeiro olhar, as

meninas foram mais tranquilas e conversadoras ou se submeteram mais facilmente, e os meninos mostraram-se mais violentos e agressivos. Isso converge com aquilo que comumente é falado sobre o gênero: “meninas são mais submissas, e meninos são mais violentos”, como se essas características fossem intrínsecas aos gêneros. Mas nem sempre os meninos são mais agressivos e as meninas, mais submissas. Em alguns casos, são as meninas que procuram mais briga, como durante a brincadeira do pega-pega, quando ficam chutando ou batendo nos meninos ou, ao serem pegas por um menino, ficam batendo nele até serem liberadas.

Em outras situações, a negociação, a conversação e o diálogo entre os grupos são totalmente dispensáveis, como aconteceu no exemplo que relato a seguir. As meninas da primeira série ficavam sempre brincando atrás da quadra de vôlei, que constitui um canto no pátio. Perguntei por que ficavam brincando sempre no mesmo lugar, tendo todo o pátio à sua disposição, e elas responderam, sem hesitar: “porque aqui ninguém nos atrapalha!” (diário de campo, 21 out. 2004).

Comportamentos *generificados* no espaço escolar já foram observados e descritos, também, em outros trabalhos. No caso do estudo de Carlos Neto (1997, p. 17), as crianças de 8 a 12 anos preferiam, por ordem de importância, os espaços esportivos, depois as zonas de jogo livre, as zonas verdes e os espaços de aventura e, finalmente, as áreas de descanso. No caso da escola pesquisada em Porto Alegre, o pátio se constituía de quadras esportivas, com algumas zonas de descanso demarcadas pelos bancos. Com tão poucas opções, os primeiros espaços a serem ocupados eram as quadras esportivas, dominadas pelos adolescentes, os quais se impunham pelo tamanho corporal e pela idade. Identifiquei essa divisão dos espaços como classificações dos/as próprios(as) alunos(as), pois, na escola que pesquisava, essa divisão não estava entendida “oficialmente”, mas os(as) alunos(as) sabiam para onde se dirigir se queriam descansar, brincar de bola ou realizar outra atividade.

Barrie Thorne (1997) estudou o pátio de escolas norte-americanas e observou que meninos ocupavam dez vezes mais espaços do que meninas, principalmente os espaços esportivos. Em relação a esse aspecto, Grurgeon (1995) entende que, com um simples olhar no pátio do recreio, é possível observar agrupamentos de meninas que denotam certa intimidade e meninos correndo de um lado para o outro. Isso também pôde ser observado na escola pesquisada, onde eram os meninos que mais ocupavam as quadras esportivas. Também foi possível observar outros movimentos de ocupação como quando não ocupam as quadras, utilizam mais os espaços, seja correndo, seja dando grandes chutes na bola de um canto ao outro do pátio, invadindo de certo modo os outros lugares onde eles não estão. Enquanto isso, as

meninas ficavam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas ou em pé, mas quase sempre conversando.

Além de aparecer nos espaços e configurar a sua organização, o gênero aparecia nas próprias brincadeiras das crianças. No pátio, articuladas com a ocupação do espaço, mas também distribuídas com relação ao gênero, aconteciam simultaneamente diferentes brincadeiras e práticas esportivas, como vôlei, basquete ou futebol, pular corda, *elástico*, pega-pega, jogos de mãos e danças. Na maioria das vezes, o basquete e o futebol eram praticados pelos adolescentes de sexo masculino, enquanto o vôlei era jogado pelas meninas adolescentes ou em grupos mistos. As meninas da primeira a quarta série brincavam mais as brincadeiras de mãos e as de dançar, enquanto seus colegas meninos da mesma idade brincavam mais de lutas ou de futebol.

Mas será que *é natural* que seja assim? De acordo com as autoras que citarei a seguir, não. Varias estudiosas da área como Linda Nicholson (2000), Louro (2000) e Dagmar Meyer (2001; 2003), entre outras(os), consideram que o gênero se amplia para além da visão de divisões de *papéis*,¹¹ incluindo todas as formas de construção social, cultural e lingüística dentro das quais se diferenciam homens e mulheres. Essa dimensão permite ampliar as análises, possibilitando refletir, indagar e problematizar sobre o modo como determinados *papéis* correspondentes a mulheres e homens são produzidos como se fossem “desígnios naturais”. Essas exigências sociais que se estabelecem através de mecanismos de poder colocam-se também para meninos e meninas dentro do espaço do recreio.

Isso se confirmou no estudo desenvolvido, quando foi possível identificar como a preferência por brincadeiras era conformada socialmente. De acordo com minhas observações, acredito que se alguma menina quisesse brincar de futebol – mesmo que mostrasse *habilidade* – ou não seria aceita nos jogos dos meninos, ou não acharia meninas suficientes, como nos exemplos a seguir.

Estava realizando a entrevista e perguntei a duas meninas: “você gosta de futebol?” Letícia: “é, mas de que adianta brincar, se daí nós ficamos num grupo e os meninos em outro, não tem mais ninguém para brincar”. Ou no caso de Ana, que estava jogando futebol com quatro colegas meninos da segunda série. Ela errou uma jogada, e alguns colegas falaram algo não muito amigável. Ela ficou chateada e saiu da quadra, e dizendo para mim que saiu do jogo porque “não consegui jogar, não fiz gol”, sendo excluída não só por ser menina, mas também por uma questão de habilidade.

Mas também temos Aline, que gosta de jogar futebol e brinca só com os meninos, mas a discussão entre eles centraliza-se em tentar fazer um rodí-

¹¹ Para aprofundar a crítica realizada ao conceito de papéis, ver Louro (2001).

zio para brincar, pois Aline “quer sempre fazer gol”. Aqui, no caso de meninas que jogam futebol, é possível perceber o seguinte: elas têm técnica ou sua habilidade motriz possibilita uma integração porque são “boas de bola”. Isso já foi observado no trabalho de Helena Altmann (1998), mostrando que a habilidade motora parece atuar como um mecanismo de exclusão e inclusão nos esportes. Além disso, essas meninas não deixam de gostar ou de brincar com outras meninas. Mônica, ao referir-se a Aline, disse: “ninguém fala nada para ela, nadinha”.

Mas há uma menina que não brinca com as outras. Será que ela é incomodada? O que as outras meninas pensam sobre ela? Nesse caso, perguntei a Aline se alguém se incomodava por ela preferir na maioria das vezes jogar futebol com os meninos, e ela me respondeu que não. A maioria das crianças reconhece que ela não é provocada, mas, segundo Brenda, “às vezes os meninos pegam no pé dela, que ela é meio menino [...] que ela tem jeito de menino, até a voz dela, falam de ‘menino’, ela quer jogar bola e nunca vai brincar com as meninas de pular corda”.

Esses comentários/opiniões reforçam o argumento que vinha sendo discutido: que o comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não. Se alguma delas tenta resistir através da própria brincadeira pode ser capturada novamente ao ser classificada como “menino” ou então ganhar outros apelidos. Isso se estabelece para não desequilibrar a hegemonia da heterossexualidade e a dicotomia tradicional homem-mulher.

Agora posso trazer outro exemplo, o de Pedro, que faz balé em seu bairro na parte da tarde, mas na escola só brinca de futebol e pertence ao grupo de colegas, composto só por meninos. Como ele é um menino “que faz as coisas que um menino deveria fazer” (se alguém o provoca verbalmente, ele responde agredindo fisicamente, correspondendo ao comportamento esperado como masculino), ninguém o importuna, apesar dos outros meninos saberem que ele faz balé.

Essa vinculação das brincadeiras com o gênero também acontecia com os meninos. João gostava de brincar de elástico, pular corda, pega-pega e vôlei. Nunca brincava de futebol, sempre ficava com as meninas e não realizava nenhuma atividade com os meninos, nem sala de aula nem fora dela. Usava roupas tipo surfista, fazia *luzes*¹² nos cabelos e arrumava com gel. Por essas razões ele recebia o apelido de “bicha” por parte dos colegas meninos e de crianças de outras séries também. Isso era tão corriqueiro que eu observei várias situações em que ele era chamado assim. Entre outros aspectos da

¹²A palavra *luzes* faz referência à tintura realizada sobre o cabelo em várias mechas, geralmente mais claras que o tom original do cabelo.

sua forma de ser, não brincar de futebol e de *lutinhas* fazia com que os demais o considerassem homossexual. A prática do futebol parece ser colocada aí quase como uma obrigação para um menino que pretenda ser heterossexual; não fazer o que se espera de um menino, leva-o a ser classificado como desviante.¹³

Nos exemplos relatados nesse tópico, as resistências/dominações/negociações são passíveis de serem observadas em situações em que às diferenças de gênero se agregam a idade, a força e/ou a habilidade técnica. Segundo os resultados do estudo de Altmann (1998, p. 56), “gênero, idade, força e habilidade [...] formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios”. A mesma autora refere que “o esporte é um meio de os meninos exercerem domínio de espaço da escola” (Atmann, 1998, p. 26), destacando que as meninas resistem a essa dominação brincando de jogos não-esportivos e não jogando futebol.

Conclusão

A escola configura diferentes espaços e tempos em suas salas de aula, em seus pátios e nos deslocamentos das crianças. Observa-se, ainda, que a escola não é um espaço só das crianças, mas comporta um espaço onde ou através do qual se faz aquilo que pode ser feito, havendo também um espaço para as fugas e resistências por parte das crianças. Nesse sentido, a escola não constitui um lugar homogêneo e de “paz absoluta” que muitas vezes se pretende ou espera que o seja. Ela é uma instituição onde se discutem, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados através de processos em que as crianças se encontram inseridas e participando de negociações culturais ou imposições, tanto ou mais complexas e tão disciplinadoras quanto os processos de que participam os adultos. Nesse contexto, cada espaço da instituição tem características comuns e, também, particularidades que lhe são próprias, configurando sua própria cultura (Grurgeon, 1995).

Diferente do que muitas vezes é considerado, neste estudo foi possível perceber o quanto essas práticas que acontecem nesse momento escolar se caracterizariam por serem educativas, sobretudo em relação ao gênero. Ao contrário de evidenciar que todos “nascemos” possuidores de um determinado gênero, foi possível perceber situações que mostram como isso é aprendido socialmente. A observação e análise do recreio escolar, permitiu-me desnaturalizar essas relações de gênero e identificar as aprendizagens não-oficiais e não-intencionais que não integram, de forma explícita, os objetivos

¹³ Destaco aqui dois pontos referentes à homossexualidade: as crianças referiam-se à homossexualidade em dois aspectos relacionados que podia tanto ser a “opção sexual” quanto uma forma de ser diferente como “usar gel, fazer as luzes, estar na moda, brincar com meninas, ter celular, ser rico, etc.”

curriculares da instituição, mas que os permeiam e os constituem. Foi possível entender que esse espaço produz e veicula significações, segundo as pessoas que dele participam. Mas, sobretudo, permitiu-me observar como isso acontecia também nas brincadeiras, no lazer, no recreio, nos espaços que muitas vezes eram vistos como neutros, ou como *naturalmente espontâneos*.

No contexto da escola estudada, existe uma ocupação dos espaços segundo o gênero e a idade, conformando-se uma “geografia dos gêneros”, onde meninos adolescentes ocupam mais as quadras esportivas do que as adolescentes, que ficam em espaços menores ou praticam o vôlei. Meninos brincam geralmente de futebol ou luta; meninas brincam mais de pular corda, elástico ou pega-pega. Também os meninos de primeira a quarta série ocupam mais espaços do que as meninas. As meninas da quarta série, por sua vez, ocupam mais espaços do que as meninas da primeira série. Dessa forma, vemos que existe uma negociação/imposição dos espaços segundo uma hierarquia presente.

O esporte funciona como uma estratégia de legitimação da masculinidade para os meninos, que assim ocupam a maior parte do pátio. É um espaço em que meninas não brincam devido à articulação de dois elementos: por serem meninas e por serem menos habilidosas. Isso também se aplica àqueles meninos considerados menos habilidosos e fortes, estabelecendo-se aí um parâmetro de valoração da “masculinidade”. Isso me leva a considerar que as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma dimensão produtiva: elas disciplinam os sujeitos de forma distinta, para viverem dentro de um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina – jeitos demarcados por padrões que os grupos culturais que eles integram consideram como *normais*. Nessa perspectiva, o gênero produz e é produzido, também, através das brincadeiras. A diferença se constrói como uma lógica estabelecida *a priori*, a partir da qual, ou através da qual, as crianças aprendem a justificar a segregação.

Dessa maneira, observando o contexto escolar, mapeei as brincadeiras e os significados atribuídos a elas, considerando sua dimensão social dentro do contexto do recreio. Percebi que acontecem aprendizagens de maneira não-oficial que se confundem ou se misturam com os próprios limites da escola. Nesse sentido, a escola, como uma instituição social, faz parte de nossa comunidade, de nossas ruas, de nossos bairros, de nossa cidade; faz parte de nossa vida social, e as brincadeiras não se encontram isoladas dessa relação.

Referências

- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Christian M. et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997. p. 84-116.
- ALTMANN, Helena. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- BECKER, S. Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BOGDAN, Robert; KNOP, Sari B. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- ESCOLANO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como representación. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 1., n. 2, p. 99-133, jul./dez. 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade: vontade de saber*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 2. ed. Trad. de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones de género en la cultura del patio del recreo In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn (Org.). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. España: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2000.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MEYER, Dagmar. A arquitetura de um regime de representação cultural: a escola elementar teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul (1909-1939). *Redes: re-*

vista do mestrado em desenvolvimento regional, UNISC. Estudos sobre imigração alemã. Número especial, v. 6, p. 53-73, Santa Cruz do Sul, maio 2001.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane F; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NETO, Carlos. *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

SIMMEL, Georg. *Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura o formal*. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STIGGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAYLOR, Steven. J.; BOGDAN, Robert. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1996.

THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. United States: Rutgers University Press, 1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). *Educar em revista*, Curitiba - PR, v. 16, p. 121-135, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: VORRABER COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. La historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação), n. zero, set./out./nov./dez., 1995.

VORRABER COSTA, Marisa. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2005 (Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger; Co-orientadora: Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer).

Esportes individuais e interesses coletivos

Carlos Fabre Miranda

Introdução

Este artigo aponta elementos para se compreender algumas das relações possíveis entre os esportes individuais e os esportes coletivos, com base em observações no atletismo. Com isso, apresento exemplos de onde os agentes podem buscar objetivos coletivos para a equipe, e individuais para si mesmos, e que muitas vezes podem ser conflitantes entre seus objetivos particulares e entre os objetivos dos colegas de equipes.

Para descrever o mundo do boxe, Wacquant (2002) salienta que aterrissou na academia de boxe de Woodlawn, em Chicago, realizando passeios sociológicos, como ele mesmo descreve. De forma semelhante, as conversas realizadas com treinadores, atletas, árbitros e dirigentes inspiraram muitas das considerações e constatações descritas neste texto, onde tais “passeios sociológicos” ocorreram em competições importantes do atletismo brasileiro.

Minha inserção no atletismo não foi por engano ou por acaso, mas se constituiu a partir de minha trajetória de atleta, treinador e estudante. Nesse sentido, busco agora retratar essa trajetória, aprofundando as diferenças entre esportes individuais e coletivos, as relações entre treinadores e atletas, e as relações entre os atletas e as entidades que representam.

Observando o cotidiano de competições de atletismo, percebe-se que os agentes estão envolvidos de diferentes formas. Nota-se então que entre os principais agentes do atletismo e de outros esportes estão: atletas, treinadores, árbitros, dirigentes das equipes, dirigentes das federações, médicos, fisioterapeutas, massagistas, auxiliares, jornalistas, entre outros. Com isso, quando escolho descrever o que seja “viver de atletismo”, entendo que as relações presentes nesse contexto são complexas, e, assim, procuro compreender esse universo nas diferentes relações presentes.

Sobre as relações com as instituições, é importante nestas considerações iniciais, salientar que a participação (o acesso) dos atletas, em competições importantes, pode ocorrer através de índices alcançados ou de colocações que eles ocupam no *ranking* estabelecido pelas entidades que gerenciam o atletismo (a Confederação Brasileira de Atletismo – CBA, e a Federação Internacional de Atletismo Associado – IAAF). O atleta é aquele que

Carlos Fabre Miranda, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

treina para competir e que faz do seu corpo um instrumento para se sustentar ou procurar compensações para o investimento feito na busca de melhores resultados. Voluntariamente, mas com interesses próprios, os atletas procuram treinar nos melhores lugares e com os melhores treinadores. Mas, nessa dinâmica, algumas inquietações se fazem presentes e espero apresentá-las.

O desafio de escrever, de forma concreta, sobre o atletismo no presente, ou seja, como ele ocorre no cotidiano e é vivenciado por alguém que está inserido nesse universo, é, portanto, uma responsabilidade a mais para quem busca compreender esse espaço no campo dos esportes.

Esportes individuais e interesses coletivos

Início esta análise sobre as relações entre os esportes individuais e coletivos, fazendo algumas considerações sobre as equipes esportivas, analisando semelhanças e diferenças entre equipes formadas por “um time” e equipes formadas por atletas individuais. Esta análise baseia-se em observações precedentes de competições, nas quais centro minha atenção sobre as configurações presentes. Com isso, cito Elias e Scotson (2000, p. 57), autores que acreditam ser a tarefa central da sociologia “o estudo dos indivíduos como grupos, das configurações de indivíduos como tais”.

Observando as equipes esportivas, tanto individuais como coletivas, entendo que são formadas por um grupo de praticantes que representam uma instituição em uma modalidade do campo dos esportes¹ e, assim, desenvolvem e estimulam a prática de uma ou mais modalidades esportivas. Entendo, ainda, que as equipes esportivas e as instituições que representam² constituem um assunto que poderia ser aprofundado em razão das diferentes relações que são possíveis atualmente; entretanto, para as análises feitas por ora, entendo que uma equipe é uma unidade coletiva de praticantes que possuem interesses e intenções comuns.

Esses interesses comuns para os esportes devem estar pautados de acordo com as normas, regras oficiais e convenções específicas do esporte em questão. Estas devem ser definidas pelas federações internacionais das diferentes modalidades e estar de acordo com a legislação do país onde esta equipe está inserida. De maneira geral, as distintas modalidades do que se pode chamar de “sistema esportivo formal” possuem muitas semelhanças em sua organização e funcionamento. Pode-se encontrar elementos que apontam diferenças nas relações entre as modalidades coletivas e individuais, e,

¹ O entendimento de campo dos esportes está fundamentado em Bourdieu (1990), que salienta que o campo é um lugar de disputas que envolvem agentes e instituições.

² Para ilustrar: prefeituras, universidades, empresas ou escolas podem representar equipes esportivas; desse modo, entendo que a equipe de uma instituição representa um interesse naquela determinada modalidade.

no caso do contexto brasileiro, as equipes compartilham, além das instituições em comum, uma lógica que me parece conflitante e instigante.

As equipes esportivas no Brasil podem estar vinculadas a diferentes tipos de instituições, como se observa em diversas modalidades. Para exemplificar, temos as equipes que estão vinculadas a clubes sociais, prefeituras, universidades, escolas, empresas, organizações não-governamentais, etc. Em alguns casos há mais de um tipo de instituição no controle da equipe ao mesmo tempo, formando o que se convencionou chamar de parcerias.

Mesmo com essas diferentes possibilidades, particularidades distintas são encontradas entre os esportes coletivos e os esportes individuais. Estas vão além da simples análise do número de participantes envolvido no jogo, mas podem ser mais bem compreendidas ao se estabelecerem relações entre os interesses das equipes, os interesses dos treinadores e dos atletas.

Utilizando inicialmente o futebol como exemplo, ao se analisar uma equipe, observa-se que ela é formada por atletas que exercem funções diferentes no campo durante o jogo. Para o êxito do coletivo os jogadores devem buscar um objetivo comum, que é vencer a partida, e cabe ao treinador harmonizar o time e fazer com que a união das habilidades individuais seja em prol do coletivo. Mesmo que jogadores, que atuem como zagueiros, tenham “responsabilidades” diferentes dos que atuam como atacantes (fazendo uma breve análise: um deve impedir o adversário de marcar gols; o outro deve buscar marcar gols no adversário), todos da mesma equipe serão juntos vencedores ou perdedores. Nesse sentido, Damo (2005, p. 176) salienta que a profissão de futebolista não pode ser exercida por autônomos, e a dependência é uma condição definidora. Entretanto, se no futebol não há espaço para “solistas” ou para “monólogos”, isso já se torna possível em esportes individuais como o atletismo.

Quando se trata de esportes individuais, as relações entre agentes e instituições são diferentes das relações nos esportes coletivos. Através das observações feitas em competições de atletismo, nota-se que a dependência dos atletas nos esportes individuais é relativa. Relativa, pois se por um lado os atletas são autônomos no que diz respeito aos resultados, por outro, em relação ao sistema de controle³ desse esporte, eles são plenamente dependentes.

Essa autonomia do desempenho individual aproxima-se do que Segalen (2002, p. 81) aponta ao analisar corredores: “O corpo do corredor é ao mesmo tempo instrumento e finalidade da ação”. Portanto, é no corpo e para o corpo que são centralizados os investimentos feitos na busca dos resultados. Esses investimentos são planejados pelo treinador que é uma figura central nesse processo nos esportes individuais. Assim, no atletismo, as

³ Por sistema, entendo as instituições de controle como IAAF, CBAt Federação e equipes.

diversas tecnologias utilizadas para o aperfeiçoamento do atleta serão aprofundadas quando forem abordadas as estreitas relações entre atletas e treinadores no tópico seguinte. Por ora, é importante se ter claro que quanto maior o “capital atlético”,⁴ maior será o valor relativo dos atletas. Esse capital, central para o entendimento da *performance* esportiva, converte-se em outros tipos de capitais, que fazem sentido e que podem ser negociados nesse campo. Um bom atleta tem acessos e recompensas por aquilo que os seus resultados representam para a equipe.

Ao observar-se o atletismo, notam-se algumas distinções entre as provas disputadas. Por exemplo, as corridas, saltos e arremessos são provas valorizadas como práticas distintas, e estão posicionadas de maneiras diferentes nesse campo.⁵ Uma “boa equipe” de atletismo parece ser aquela que consegue fazer um balanço entre as diferentes provas, e os destaques das equipes estão intimamente relacionados às especialidades dos treinadores inseridos nesse universo. Existem casos onde a equipe é, por exemplo, formada somente, ou em sua maioria, por velocistas. Com tais considerações, tratar desse esporte como “o atletismo” gera limitações, considerando a diversidade de sentidos e representações das diferentes provas, lógica que se assemelha em outras modalidades.

Analisando o atletismo e buscando referências na leitura de *Os estabelecidos e os outsiders*, de Elias e Scotson (2000), pretendo compreender as relações de dois tipos de atletas que por ora denominarei de os *Pratas da Casa*⁶ e os *Estrangeiros*. Entendo como os *Pratas da Casa* aqueles atletas que iniciaram a sua trajetória nas equipes que ainda defendem e que possuem fortes vínculos com a instituição que essa equipe representa (estes seriam semelhantes aos *estabelecidos*). Já os *Estrangeiros* seriam aqueles atletas que são recrutados pelas equipes de outros lugares, devido aos seus resultados atléticos já conquistados, ou com um grande potencial a ser desenvolvido (esse grupo seria os “de fora”, semelhante aos *outsiders*).

Pretendo assim, neste âmbito reduzido da observação de uma modalidade individual, compreender o que Elias e Scotson chamaram de

⁴ O uso do termo “capital atlético” foi inspirado nas expressões: a) “capitais futebolísticos”, utilizada por Damo (2005), a qual se refere aos atributos que um menino possui para praticar o futebol; b) “capital esportivo”, utilizado por Marivoet (2002), que salienta que o termo está relacionado com a valorização dada à apreciação da capacidade de realização de *performances* esportivas em uma modalidade.

⁵ Fica evidente o destaque dado para prova de 100 metros rasos, que geralmente é o grande evento nas competições, e, no caso do Brasil, a prova do salto triplo que, com frequência, possui atletas de destaque internacional.

⁶ Essa terminologia também é utilizada por Damo (2005) para designar jogadores de futebol que começam a sua carreira na equipe em que jogam e que possuem um sentido/significado diferente de atletas recrutados que já tenham conquistado resultados expressivos.

[...] uma ilusão óptica que é característica da construção das imagens sociais de vários outros contextos sociais muito mais amplos: a imagem que os estabelecidos, os poderosos setores dirigentes de uma sociedade têm de si e transmitem aos outros tende a pautar a “minoría dos melhores”, ou seja, tende para a idealização. A imagem dos *outsiders*, dos grupos relativamente pouco poderosos em comparação com os setores estabelecidos, tende a se modelar na “minoría dos piores”, isto é, tende a estar denegrida. (Elias; Scotson, 2000, p. 56).

Parece importante salientar que esses autores apontam que ainda não é parte integrante da formação dos sociólogos aprender a observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e por que eles formam entre si uma dada configuração, ou como e por que as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem. Assim, aponto para a relevância desta análise dos grupos esportivos de modalidades individuais e coletivos.

No atletismo do Rio Grande do Sul, no cotidiano das competições, a distinção entre os *Pratas da Casa* e os *Estrangeiros* está presente e parece ser enfatizada pela mídia. Um exemplo é uma reportagem de jornal⁷ em que são apresentados os atletas pré-convocados para o Pan-Americano do Rio 2007, no atletismo. Nessa matéria, nota-se uma distinção dos atletas que integram a seleção brasileira da seguinte forma: os “gaúchos” (*estabelecidos*) são aqueles que nasceram no Rio Grande do Sul, e os “filiados a clubes gaúchos” (*outsiders*) são os atletas que não iniciaram suas carreiras atléticas no Estado, mas foram recrutados por seus resultados expressivos. Dos dez atletas relacionados nessa reportagem, cinco seriam os “gaúchos” e outros cinco os “filiados a clubes gaúchos”. Merece destaque também a foto ilustrativa da matéria, na qual estavam apenas os cinco “gaúchos” (ou *estabelecidos*). Outrossim, foram registradas somente as opiniões dos nascidos no Estado do Rio Grande do Sul. Ora, esse exemplo aponta para algumas das relações de poderes entre *estabelecidos* e *outsiders*. Os *Pratas da Casa* possuem um vínculo diferente dos “de fora”. Casos semelhantes podem ser observados em esportes individuais como judô e natação, nos quais atletas recrutados de outros Estados possuem um vínculo diferente daqueles formados nas instituições que defendem.

Para Damo, os *Pratas da Casa* no futebol possuem um vínculo com os clubes diferente dos outros futebolistas:

O pertencimento clubístico e a formação/produção de futebolistas possuem um nexu importante, razão pela qual o primeiro precisa ser aqui retomado. Trata-se de uma crença amplamente disseminada entre os nativos; segundo ela, os profissionais formados no próprio clube, denominados “pratas da casa”,

⁷ Jornal Zero Hora, 13 jan. 2006, p. 50.

recebiam ao longo do processo de formação, um investimento emocional que os tornaria não apenas atletas, mas atletas-torcedores, identificados com o clube que o formou. Ser um atleta torcedor não implica imunidade frente à torcida, mas tornam-se remotas as possibilidades de ser acusado de “mercenário” – o que não quer dizer muito, pois o repertório de acusações é extenso e há entre eles alguns tão agressivos que tornam mercenários uma categoria amena. (Damo, 2005, p. 62).

Contudo, tomar o exemplo do futebol, que é uma modalidade coletiva e que possui grandes espetáculos semanais com milhares de torcedores, e transferi-lo para o atletismo ou para outras modalidades individuais, não parece apropriado. Primeiramente, porque os “atletas-torcedores” no atletismo parecem não existirem, assim como o pertencimento clubístico dos envolvidos com atletismo é diferente do encontrado no futebol. Se, de acordo com Damo (2005), no futebol os “jogadores possuem o dom e os torcedores o pertencimento”, no caso do atletismo o dom e o pertencimento são do próprio atleta. Além dessas considerações, os espetáculos produzidos para o atletismo (e modalidades individuais) são diferentes dos espetáculos produzidos para os esportes coletivos. Isso é importante para entender a produção de vínculos sociais no esporte.

Para ilustrar, enquanto no futebol (e em outros esportes coletivos) aqueles que quiserem ir aos jogos devem pagar para ingressar no estádio, no atletismo o público “é chamado” por todo um aparato promocional dos patrocinadores. Além de isentar o público do ingresso pago, são oferecidos brindes como camisetas, bonés etc. Diante disso, os espetáculos no atletismo estão em um lugar diferente no campo dos esportes.

A formação de *Pratas da Casa* ou o recrutamento de *Estrangeiros* são fatores diretamente relacionados a um agente importante na configuração do atletismo: o treinador. Na formação, é o treinador quem transfere a razão instrumental dos seus conhecimentos para o atleta, o qual passa a desempenhar uma razão simbólica para a equipe. Já no caso de recrutamento, o treinador identifica no atleta o capital que ele poderá incorporar para a equipe com seus resultados. Mas a lógica do pertencimento, como já salientei, é diferente dos esportes coletivos, e é isso o que agora pretendo aprofundar ao tratar das relações entre atletas e treinadores.

A relação entre treinadores e atletas

Para buscar compreender as configurações do atletismo, interpretar as relações entre os agentes é primordial neste processo. Entendo essas relações no esporte assim como o interpreta Elias (1991, p. 158): “Todas as relações com no mínimo dois indivíduos constituem uma configuração do tipo eu-

ele(ela) ou nós-eles(elas)/outros, de maneira tal que, das peladas ao espetáculo, o jogo propriamente dito pode ser tomado como um conjunto de relações de interdependências face a face.”

Se o atleta é figura central no atletismo e nos esportes individuais de maneira geral, também é importante a figura do treinador, que é quem transfere os seus conhecimentos para o atleta e, como já apontei, a razão instrumental “da técnica” mais apropriada. Assim, a eficiência dos movimentos que buscam maximizar a *performance* é aplicada nos treinamentos que preparam os atletas para as competições.

Além de desenvolver elementos voltados diretamente à *performance* do atleta, o treinador é o responsável pela orientação de outros aspectos importantes para o desenvolvimento esportivo, mesmo que se encontrem, de alguma forma, “fora dos treinamentos”. Assim, cuidados com alimentação, saúde, descanso e outros aspectos que envolvem o “viver de atletismo”, fazem do treinador alguém que cuida do atleta de maneira especial. Por isso, em diversos casos, na relação atleta-treinador, este último é comparado à figura paterna, e, em alguns casos, essa relação pai-filho está presente de maneira concreta. Um exemplo próximo é o da família Peçanha, na qual o pai biológico, Jorge Peçanha, é o treinador do filho, Fabiano Peçanha – atleta de destaque internacional em corridas de 800 e 1.500 metros. Wacquant (2002), em sua imersão no boxe, refere-se ao treinador DeeDee como o “paizão” dos pupilos da academia de boxe de Woodlawn, em Chicago.

Gerenciar os conflitos individuais parece ser uma das atribuições dos treinadores, tanto de modalidades individuais, quanto coletivas. Mas no atletismo essa relação possui algumas particularidades. Um exemplo é quando, em uma mesma equipe, existem atletas treinando para a mesma prova, com objetivos comuns, mas que podem ser conflitantes entre eles. Conflitantes, se entendermos que somente um atleta será o vencedor, e no pódio existem somente três vagas para os medalhistas. Assim, se uma equipe possui, na mesma prova, mais de um atleta com possibilidade de vencer, os interesses de um vão contra os interesses do outro. Com isso, inicia-se a exposição de algumas particularidades do atletismo, que podem se estender para outras modalidades individuais.

Mesmo que pareça semelhante às comissões técnicas de esportes coletivos, uma particularidade é fundamental no atletismo: a responsabilidade pela preparação dos atletas é integralmente do treinador. O treinador é quem organiza tanto a parte de preparação e condicionamento físico (a preparação física em diversas modalidades coletivas é de responsabilidade de outros profissionais) quanto a preparação técnica, além de outras atribuições que o tornam um agente importante nesse campo. Essa realidade parece estar pre-

sente em esportes como natação, ginástica olímpica e outras modalidades individuais. No futebol, Damo descreve esse universo da seguinte maneira:

Nas configurações futebolísticas, há algo mais em jogo além da bola. Trata-se de um universo masculino permeado por intrigas, para não dizer fofocas. O cotidiano do clube é freqüentado pelos seus funcionários administrativos – um tanto marginalizados em relação a essas redes; profissionais da bola, dos jogadores às comissões técnicas; agentes/empresários, jornalistas, dirigentes, além de curiosos de toda espécie. Há, portanto, uma diversidade de agentes e de interesses em jogo. (Damo, 2005, p. 245).

Muitos dos agentes envolvidos no atletismo possuem “funções” distintas e muitas vezes desempenham diferentes atividades de maneira paralela, isto é, simultaneamente. Com isso quero dizer que eles estão nesse universo de maneiras diferentes, mas ao mesmo tempo. Em competições, é possível observar situações em que o treinador de uma equipe pode ser o treinador nacional (equivalente à seleção brasileira) ou até mesmo ser o orientador de atletas de equipes distintas. Também há árbitros envolvidos diretamente com a federação, e atletas mais experientes que são os “treinadores” dos novatos. Ou seja, há diversas possibilidades em que os agentes podem estar envolvidos de maneiras distintas.

O atletismo aproxima-se de outras modalidades de esportes, em que a transmissão dos saberes específicos se dá de maneira coletiva como no boxe, por exemplo, estudado por Wacquant (2002). No atletismo, por existir uma diversidade de provas, nas quais, em alguns casos, atletas mais velhos orientam os mais novos, isso também ocorre, pois existem equipes que não possuem treinadores específicos em suas comissões técnicas. Essas relações ficam claras durante as competições, principalmente em provas de campo (saltos e lançamentos), quando, entre cada tentativa, o atleta procura auxílio na arquibancada e quem o orienta em algum movimento não é necessariamente um treinador.

Mesmo não pretendendo descrever a maneira como os atletas incorporam os saberes específicos do atletismo, as palavras de Wacquant auxiliam para reflexão.

A uma prática essencialmente corporal e pouco codificada, cuja lógica só pode ser apreendida em ação, corresponde um modo de inculcar implícito, prático e coletivo. A transmissão do pugilismo [*e por que não do atletismo*] efetua-se de uma forma gestual, visual e mimética, sob o custo de uma manipulação regulada do corpo que somatiza o saber coletivamente detido e exibido pelos membros do clube a cada patamar da hierarquia tácita que o atravessa. A Nobre Arte apresenta nesse sentido, o paradoxo de um esporte ultra-individual, cuja aprendizagem é totalmente coletiva. (Wacquant, 2002 p. 120, grifos meus).

Assim como o boxe, o atletismo pode ser considerado como um esporte ultra-individual e, como já foi salientado, com uma dependência relativa. Quanto à aprendizagem coletiva, acredito ser mais correto afirmar que, no atletismo, ela se dá de forma mista (coletiva e individual-especialista). É coletiva principalmente na iniciação, quando os mais novos são ajudados pelos mais velhos; entretanto, quando alguns atletas atingem um nível avançado, essa aprendizagem ou aperfeiçoamento é também individual, ultra-especializada, e a relação atleta-treinador torna-se mais estreita (ou dependente).

Uma das particularidades desse aperfeiçoamento é que em provas como corridas de média e longa distância foi observado que atletas de destaque no Brasil recebem seus treinos por correspondência (fax, *e-mail*, etc.), e realizam seus treinamentos individualmente nas suas respectivas equipes. O vínculo do atleta com a equipe é independente do vínculo do atleta com seu treinador e do treinador com a equipe. Algumas equipes até possuem treinadores da especialidade treinada, mas a relação atleta-treinador parece escapar do vínculo com a instituição.

Em algumas das “conversas informais” realizadas nas observações feitas com treinadores, foram relatadas situações em que, por exemplo, em campeonatos mundiais, tínhamos atletas brasileiros (nascidos no Brasil) orientados por treinadores do exterior,⁸ atletas do exterior orientados por treinadores brasileiros,⁹ e atletas brasileiros treinando com treinadores brasileiros, mas estes últimos representavam outros países.¹⁰ Este relato, que parece ser um reflexo das facilidades de comunicação e deslocamento atuais, torna algumas situações curiosas, nas quais emergem particularidades dessa modalidade. Como salientei anteriormente, a relação atleta-treinador escapa a vínculos institucionais ou fronteiras geográficas e culturais.

É importante considerar que o “que está em jogo” no esporte de rendimento são os resultados. Quanto maior a expressão dos resultados, mais prestígio, acessos e oportunidades para os atletas, o que se reflete também em relação aos treinadores. Muitos interesses estão em jogo. Entre eles, a convocação dos melhores atletas para as principais competições, ou seja, com isso os treinadores também estão disputando poder, acessos e privilégios.

⁸ Um exemplo é o saltador Jadel Gregório que é treinado pelo inglês Peter Stanley, que treinou o recordista mundial.

⁹ Irving Saladino, atleta panamenho de destaque internacional no salto em distância, treina em São Paulo com Nélio Moura, treinador brasileiro.

¹⁰ Luis Alberto é treinador do Qatar e treina atletas brasileiros como Osmar Barbosa e Hudson Souza.

Representando clubes, cidades, estados e países: relações de pertencimento dos atletas

Descrevendo as instituições que regulam o atletismo, a maior entidade dessa modalidade de esporte é a Federação Internacional de Atletismo Associado (que possui a sigla IAAF na língua inglesa). A palavra “amador” que estava presente no nome dessa instituição foi substituída recentemente,¹¹ o que aponta para mudanças importantes. A dificuldade sobre a descrição de amadorismo e profissionalismo nessa modalidade é um dos motivos que me levou a adotar a expressão “viver de atletismo” para discutir a maneira como os agentes e instituições se relacionam nesse campo.

Elias (1992) aponta o crescimento da seriedade no esporte, destacando três processos: as redes de interdependência, a formação do Estado e a democratização funcional. Esses processos contribuíram para o aumento da seriedade no esporte moderno, assim como o desenvolvimento dos corpos diretivos que governam o esporte em nível global: as federações internacionais das diferentes modalidades e o Comitê Olímpico Internacional. Essas entidades, que controlam o esporte globalmente, possuem suas afiliadas regionais e inserem o atletismo neste universo.

Discutindo o atletismo na condição de espetáculo e, ainda, suas relações comerciais, Pilatti (2000) salienta que o atletismo brasileiro possui uma *espetacularização* restrita; três hipóteses são apontadas para esse fenômeno: a) incapacidade administrativa da Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt); b) falta de apoio da mídia; c) uma tradição que associa o esporte amador ao apoio do Estado.

Sobre este último ponto uma observação se faz sobre os patrocinadores das seleções de grande parte das modalidades esportivas como atletismo, voleibol, basquete, natação, handebol e judô, as quais possuem como principal mantenedor empresas estatais brasileiras.¹² O Estado também está muito presente nos chamados Jogos Regionais ou Jogos Abertos. Em São Paulo, por exemplo, o Estado é responsável por grandes investimentos e divulgação. Já no Rio Grande do Sul, em relação ao atletismo, sua importância não é tão grande. Aparentemente, nesse Estado, as prefeituras municipais não investem tanto no esporte como as universidades, por exemplo. Com isso, os denominados Jirgs – Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul – ficam em um plano secundário tanto no atletismo como em outras modalidades.

¹¹ Buscamos aprofundar essa discussão no trabalho “Compreendendo o amadorismo no atletismo”, apresentado no X Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança, realizado em Curitiba, em 2006.

¹² Alguns exemplos: os Correios patrocinam a natação; a Caixa Econômica Federal, o atletismo; a Eletrobrás, o basquete; a Petrobrás, o handebol; a Infraero, o judô; e o Banco do Brasil, desde 1991, o vôlei.

Assim, refletindo sobre as *equipes*, estas são as próprias instituições que promovem a prática do esporte de maneira geral. As *equipes* podem ser entidades das mais variadas naturezas, como clubes *tradicionais* formados a partir de pessoas com interesses comuns como imigrantes, membros de uma mesma classe social, categorias profissionais, prefeituras, universidades, escolas, empresas, etc. A *equipe* é a instituição que *filia* os atletas com as entidades de administração do esporte, ou seja, em instância regional, as federações estaduais, e, em instância nacional, as confederações nacionais.

É importante salientar também que, em muitos casos, as equipes surgiram a partir da organização de pessoas em torno de uma modalidade, e, devido a interesses disputados nesse campo, outras modalidades tornaram-se uma prioridade para a entidade. Por exemplo, os “Clubes de Regatas” hoje são mais “Clubes de Futebol”.

A equipe, além do suporte técnico dado pelos treinadores e demais envolvidos na preparação dos atletas, geralmente possui uma sede própria com os equipamentos e tecnologias necessários para a realização dos treinamentos e competições.

A forma de obtenção de recursos para as equipes, de maneira geral, se dá através de patrocínios com empresas que firmam um contrato e que desejam geralmente obter visibilidade na mídia, seja em jornais, televisão ou outros meios. Em muitos casos, as empresas agregam seus nomes à equipe, com uso de barra no nome.¹³ No Rio Grande do Sul, o patrocínio de equipes de atletismo aparece inicialmente como um fenômeno recente; ainda mais recente são os contratos com fornecedores de material esportivo que, do mesmo modo que os patrocinadores, estampam a sua marca nos uniformes usados pelos atletas e outros profissionais do esporte. No entanto o universo das “equipes patrocinadas” parece estar restrito a poucas equipes, mas esse é um assunto que pretendo aprofundar em trabalhos futuros.

Para tentar compreender a complexidade relativa às questões de representação dos atletas, foi observada a seguinte particularidade: quando os atletas participam de competições internacionais, na verdade eles não estão representando a sua equipe, mas sim uma seleção brasileira. Mas há algumas considerações importantes a se destacar, pois defender o Brasil em campeonatos mundiais de atletismo, em jogos pan-americanos ou em jogos olímpicos, não é a mesma coisa. A diferença está na entidade que administra ou gerencia o esporte para aquela determinada competição. Quando um atleta vai participar, por exemplo, dos jogos olímpicos, ele está representando o Brasil através do Comitê Olímpico Brasileiro – COB. Quando defende o Brasil

¹³ Por exemplo, a principal equipe de atletismo do Brasil chama-se BM&F/São Caetano, e uma equipe de destaque no Rio Grande do Sul é a Ulbra/Brasil Telecom.

em campeonatos mundiais de atletismo, ele está defendendo a CBA. Neste mesmo sentido quando um atleta defende uma “seleção gaúcha”, geralmente ele está representando a federação estadual de seu estado, principalmente em campeonatos brasileiros de categorias “menores”, “juvenil” e “sub 23”. Ocorrem casos em que o atleta representa a Secretaria de Esportes ou outras entidades ligadas ao governo e ao sistema esportivo.

Dessa forma, entende-se que o atletismo traz elementos para se interpretar a diversidade de possibilidades, quando se considera o esporte enquanto “algo que se representa”, ou seja, a noção de pertencimento pode ser interpretada como algo relativo e diferente dos esportes coletivos, nos quais a identidade com uma equipe parece estar consolidada.

Conclusões transitórias

Entre os temas tratados, relativos aos esportes individuais e coletivos, cujo olhar esteve voltado para o atletismo, chama a atenção a estreita dependência entre os resultados e o reconhecimento material ou da mídia, e com isso os conflitos se fazem presentes. Os esportes individuais aparentemente são um campo fértil para discussões como pretendi relatar.

Neste fechamento, volto às relações presentes entre atletas de uma mesma equipe, que, em esportes individuais, são diferentes nos esportes coletivos. Quando apontei apontado para as relações *Pratas da Casa* (*estabelecidos*) e *Estrangeiros* (*outsiders*), foi com a intenção de salientar que existem crenças que fazem com que atletas sejam vistos de maneiras diferentes e também que seus vínculos com as equipes e com a torcida (no caso dos esportes coletivos) também são diferentes.

Outro fator importante e que merece destaque é a relação atleta e treinador. Ainda que as limitações desta discussão tenham trazido mais inquietações, espero ter mostrado que essa relação, entre dois dos principais agentes desse campo, supera muitas vezes instituições e seus interesses, mesmo que, em muitos casos, os conflitos não sejam resolvidos e continuem explícitos no cotidiano esportivo.

Treinar com um bom treinador faz com que atletas superem vínculos institucionais ou distâncias geográficas onde as pessoas se agrupam para satisfazerem seus interesses (individuais). Mas, interesses mais amplos (coletivos) como das equipes, investidores e instituições de gerenciamento e outros que busquei apontar, podem não estar de acordo com os interesses dos agentes. Assim, mesmo que os esportes possam ser práticas individuais, os interesses em jogo são coletivos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DAMO, Arlei S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br> (Biblioteca Digital da UFRGS).

ELIAS, Norbert. *Qu'es-ce que la sociologie?* Paris: Éditions de l'aube, 1991.

_____. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992. p. 187-221.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

MARIVOET, Salomé. *Aspectos sociológicos do desporto*. Lisboa: Livros Horizontes, 2002.

PILATTI, Luiz Alberto. *Os donos das pistas: uma efígie sociológica do esporte federativo brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SEGALEN, Martine. *Ritos e rituais contemporâneos*. São Paulo: FGV, 2002.

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

ZERO HORA. Porto Alegre, 13 jan. 2006

A sociabilidade e a ludicidade nos jogos esportivos adaptados para idosos

Eliane Jost Blessmann

Uma das transformações sociais mais importantes observadas no Brasil desde a metade do século passado é o prolongamento da vida, e esse cenário vem provocando mudanças na sociedade que se refletem em novas formas de viver a velhice. A realidade do envelhecimento populacional e da longevidade impõe novas experiências e, conseqüentemente, a revisão de conceitos. Durante muito tempo a velhice foi considerada como sinônimo de doença e de inatividade. Hoje, na perspectiva teórica do curso de vida, emerge uma nova concepção para o envelhecimento, que resguarda o potencial do desenvolvimento dentro dos limites de plasticidade individual, compreendida como a capacidade do indivíduo de gerar mudanças e realizar adaptações de acordo com as suas experiências anteriores. Assim, a velhice passa a ser considerada como uma etapa da vida que pode ser vivida com muita atividade, com satisfação pessoal e com prazer.

Diante da possibilidade de uma contínua expansão da expectativa de vida e suas perspectivas em termos de autonomia física e mental, deve ser considerado que o idoso não vive isolado e que o seu bem-estar depende, em parte, do que a sociedade tem a lhe oferecer, isto é, da abertura de espaços para que as experiências heterogêneas de envelhecimento possam ser vividas de maneira gratificante.

As primeiras iniciativas de programas de atendimento a idosos no Brasil, por volta de 1970, estavam diretamente relacionadas ao surgimento de um novo fato social que era a aposentadoria, na perspectiva de ocupação do tempo livre, e consistiam, basicamente, na nucleação de grupos de convivência com atividades recreativas, culturais e sociais. As atividades físicas foram introduzidas nos grupos muito lentamente, pois era crença popular que, com o processo de envelhecimento, a intensidade e a quantidade de atividades deveriam ser reduzidas.

No Rio Grande do Sul, em 1996, acompanhando o desenvolvimento de uma nova concepção de envelhecimento, a qual reconhece que a velhice não implica, necessariamente, dependência física, e que o idoso tem potencial para desenvolver novas habilidades, foram introduzidas as atividades esportivas nos grupos de convivência de idosos que já contavam com educadores físicos para o desenvolvimento de atividades físicas sistemáticas. Chamados

Eliane Jost Blessmann, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestre em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da UFRGS.

pelo Conselho Estadual do Idoso, os professores de educação física das universidades, prefeituras municipais e demais entidades que trabalhavam com idosos,¹ envolveram-se no planejamento e na execução de um projeto que tinha por objetivo a inclusão desse segmento populacional como beneficiário na política pública de esporte e lazer.² Como a prática de esportes não era comum entre idosos, e podemos dizer que ainda hoje não o é, os jogos foram adaptados, por esse grupo de técnicos, de forma a reduzir a intensidade e oportunizar a participação até mesmo daqueles que não se consideravam aptos para jogar.

Os jogos esportivos adaptados para idosos foram, então, incorporados às atividades de algumas prefeituras municipais como uma ação de política pública, constando também na programação de universidades em seus projetos de extensão e de outras instituições prestadoras de serviços como o Serviço Social do Comércio (SESC).

Sendo a prática esportiva para idosos uma realidade pouco explorada em estudos e pesquisas, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão sobre os jogos esportivos adaptados inseridos no contexto esportivo, evidenciando o caráter lúdico da atividade e o espaço de sociabilidade em que pode se constituir.

A noção de sociabilidade que norteia este trabalho deriva do sociólogo e filósofo, alemão, Georg Simmel que, na primeira década do século XX, preocupou-se com as mudanças que poderiam ocorrer no estilo de vida e que poderiam advir da nova economia monetária, racionalista, intelectualista, baseada no cálculo e na abstração, com prejuízo do primado dos sentimentos e da imaginação e que influenciariam a sociedade. Para ele a sociedade resulta das ações e reações dos indivíduos entre si, isto é, das interações, daí o seu interesse pelo estudo da forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfaçam seus interesses (Simmel, 1983).

As diferentes formas de ser com e para um outro, ou seja, as interações, constituem a *sociação*, que para o autor é a base das sociedades humanas, e todas as sociações caracterizam-se por um sentimento, entre seus membros, de estarem *sociados* e pela satisfação derivada disso. Mas esses elementos

¹ As instituições envolvidas no planejamento e na primeira etapa com vistas a execução dos jogos esportivos adaptados para idosos eram: Secretarias de Estado do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS) e de Educação/Departamento de Esportes (SE/DESP); Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Fundação de Educação Social e Comunitária (PM/FESOC), Serviço Social do Comércio Regional do Rio Grande do Sul (SESC/RS); Universidades de Caxias do Sul (UCS), Cruz Alta (Unicruz), Ijuí (Unijui), Santa Cruz do Sul (Unisc), do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Federal de Pelotas (UFPEl) e de Santa Maria (UFSM), Luterana do Brasil (Ulbra), Faculdade de Ciência da Saúde do Instituto Porto Alegre (FACCS/IPA) e Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (Feevale).

² Sobre esse tema ler o trabalho "Os jogos desportivos adaptados como alternativa para a inserção do idoso na política social de esporte e lazer" (Blessmann; Silveira, 2006).

não são suficientes para caracterizar a sociabilidade que é definida por Simmel (1983, p. 169) como a “forma lúdica da socição”. Na sociabilidade o alvo não é nada além do sucesso do momento sociável e, quando muito, a lembrança dele; ela é, portanto, destituída de interesses práticos. Sabemos que interesses e necessidades específicas fazem com que os homens se unam em associações, entretanto, para Simmel, as motivações da *socição*, condicionadas pela vida, não têm importância para a sociabilidade, o que interessa é que o prazer de cada um, na interação, depende do outro.

Maffesoli, também sociólogo, tem a mesma preocupação de Simmel, qual seja, compreender os estilos de vida, porém, já no final do século XX. Apontando para uma tendência em romper com o individualismo e o racionalismo da modernidade, considera necessário compreender a emergência das redes e dos pequenos grupos no âmbito da sociedade de massa. Desenvolveu a noção de tribalismo, onde na linguagem de “tribos” o estar-junto não tem um objetivo a ser atingido, mas a busca do encontrar o outro e partilhar com ele algumas emoções e sentimentos comuns. No culto do corpo que se conhece hoje em dia, ele destaca que “a busca do prazer, a epifanização do corpo, a valorização do tempo livre, a preocupação com a qualidade de vida e outras formas de ‘cuidado de si’ só adquirem valor à medida que favorecem o desejo do outro, o prazer de estar com o outro” (Maffesoli, 1995, p. 57). O autor identifica muitos exemplos na vida cotidiana que criam um ambiente específico, um clima abrangente, do qual é difícil separar-se, onde se evidencia um estilo, denominado por ele de “estético” e que serve de suporte às diversas formas de sociabilidade.

Na “sociabilidade” de Simmel e no “estilo estético” de Maffesoli o que encontramos em comum são as interações que caracterizam a sociedade e que dão sustentação à vida social, e que têm por base não só interesses, mas também prazer e emoção.

Os jogos esportivos adaptados para idosos no contexto esportivo

A forma como o esporte se desenvolveu através dos tempos (ou na sociedade em diferentes épocas) evidenciou aspectos que ignoraram suas dimensões sociais para além do esporte espetáculo e do alto rendimento, privilegiando a competitividade e o rendimento, movimentando massas, indústria, comércio e meios de comunicação, situação que contribuiu para colocá-lo no patamar de fenômeno sociocultural da atualidade. No seu desenvolvimento, segundo Bracht (2005), o esporte assumiu características básicas que podem ser sumariamente resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, recorde, racionalização e *cientifização* do treinamento. Assim, só poderíamos considerar esporte, de verdade, a atividade que é praticada sob

o signo do rendimento. Essa é uma visão hegemônica do esporte, diante da qual se coloca como questionamentos: é possível pensar em jogos esportivos adaptados para idosos no contexto esportivo? É possível pensar em esporte como atividade lúdica e como espaço de sociabilidade? Para desenvolver essa reflexão que, certamente, nos conduzirá aos jogos esportivos para idosos como atividade lúdica e como espaço de sociabilidade, não pretendemos usar como referência uma definição de esporte, até mesmo porque não há consenso entre autores, mas sim, suas características transpostas para um campo específico.

O reconhecimento das dimensões sociais do esporte e seu movimento de reconceitualização, que segundo Tubino (2001) deixou de se perspectivar apenas no rendimento, absorvendo os sentidos educativo e de bem-estar social, foi por ele atribuído à Carta Internacional de Educação Física e Desportos da Unesco, de 1979, que introduziu o pressuposto do direito de todos à prática esportiva e a sua conseqüente incorporação na Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988.

Com o pressuposto do direito de todos à prática esportiva, a Unesco recomendou aos Estados que se responsabilizassem pelas estratégias político-esportivas relacionadas com a população em geral, portanto, também para os idosos. Essa recomendação associada ao “discurso da vida ativa contemporâneo”, para usar as palavras de Fraga (2006b, p. 2), de certa forma, pode ter influenciado os educadores físicos que trabalhavam com idosos, motivando-os a criarem alternativas para o envolvimento deste segmento populacional em atividades esportivas. Até mesmo porque com a difusão de programas como “Esportes para Todos” e campanhas de saúde, divulgadas no âmbito macrosocial, pessoas de todas as idades e de diferentes níveis sociais passaram a incorporar a atividade física em seu cotidiano. Portanto, a participação de idosos em atividades esportivas que não se caracterizam somente pelo rendimento e onde a competitividade não tem o papel principal, bem como, a de jovens e adultos que as praticam tão-somente como lazer, caracterizam novas dimensões sociais para o esporte.

No âmbito microssocial é possível observar que os esportes passam a ser apropriados com sentidos diferentes daqueles relacionados com o esporte de rendimento. É o que ocorre nos momentos de lazer, como diz Melo (2004), quando a prática esportiva pode adquirir características próprias que não reproduzem a mesma lógica do esporte de alto nível. Em outras palavras, podemos dizer que a organização em federações ou em outras formas similares de associativismo, o envolvimento de um corpo técnico especializado e o espetáculo como consumo passivo, por exemplo, são características do esporte moderno, mas que não estão, necessariamente, presentes no esporte de lazer. Assim como a vitória a qualquer custo, que tem um papel central no

esporte de alto nível, pode não ser a lógica em algumas formas do esporte praticado no lazer. Por isso é que podemos dizer, de acordo com Stigger, que no processo de identificação das novas dimensões sociais do esporte deve ser levado em consideração que o esporte também é “*locus* de significativas e diversificadas formas de sociabilidade” (Stigger, 2005, p. 1), tendo em vista as distintas formas pelas quais é vivenciado e as relações sociais que oportuniza.

Estas distintas formas são expressas por Tubino (2001) em diferentes denominações como esporte rendimento, esporte de lazer, esporte popular, esporte participação e esporte na escola. Tal classificação teve grande difusão no mundo esportivo e no universo da educação física brasileira, e o esforço de Tubino, segundo Stigger (2005, p. 75), “veio a preencher uma lacuna, já que, até então, não havia uma formulação efetivamente reconhecida pela comunidade da área, por meio da qual se pudesse dizer sobre o que se falava, quando alguém tivesse a intenção de se referir ao esporte, em alguma das suas particularidades”. Ainda que essa classificação ou categorização, como alerta Stigger, não consiga dar conta da realidade concreta, na sua totalidade, pois pode não abranger todas as formas de prática esportiva, pelo menos ela auxilia na compreensão sobre o que estamos falando. Independentemente de classificação o que importa é que, para Tubino, são as expressões vinculadas ao esporte de lazer as que contemplam uma maior diversidade na sua prática, acolhendo não só todas as faixas etárias, como os diferentes segmentos populacionais, tais como os idosos, mas, também, as diferentes formas de apropriação.

O esporte-lazer ou esporte comunitário, no âmbito da política do esporte, é um serviço público importante, mas para que assim seja considerado exige referência em dois princípios: o da inclusão e o do prazer, como destaca Tubino (2001, p. 84). Esses também são princípios para os jogos esportivos adaptados para idosos. O princípio da inclusão visa o acesso do idoso a uma atividade esportiva e também como beneficiário de uma política pública de esporte e lazer. A atividade deve ser, acima de tudo, prazerosa, na qual a dinâmica social que se estabeleça em torno dos jogos se sobreponha aos aspectos que possam colocar em evidência melhores desempenhos em detrimento dos demais. Estruturado por regras, valores e cenários simbólicos, o esporte pode ser manipulado de forma lúdica e consciente por parte desse grupo social e das realidades locais, assim como outras formas de apropriação de uma prática esportiva institucionalizada, como refere Stigger (2005, p. 71) baseado em Padiglione (1995).

Situados no âmbito do esporte-lazer, os jogos esportivos adaptados para idosos constituem uma forma de apropriação de práticas esportivas institucionalizadas, estruturadas por regras. Como exemplo, podemos citar o jogo desportivo adaptado denominado “câmbio”, o qual deriva da modalida-

de institucionalmente conhecida como “voleibol”. Nessa modalidade jogam nove pessoas em quadra e três reservas, os quais entram no jogo, seqüencialmente, em cada movimento de rotação. Outras adaptações são a substituição do toque na bola por bola presa e saque do centro da quadra. O jogo dessa forma favorece a participação dos idosos em diversos aspectos: não precisam esperar, na condição de reserva, por uma eventual substituição de jogador; o deslocamento na quadra é reduzido ante o número maior de jogadores, e as recepções de bolas lançadas sem toque, que são substituídas por bola presa, reduzem o risco de lesões nas mãos.

Com a adaptação nos jogos esportivos o objetivo é oportunizar a participação dos idosos, independentemente de terem ou não praticado esportes em outras etapas de vida. Reconhecemos que a prática esportiva pode ter sido uma das atividades às quais nem todos tiveram acesso na infância, na adolescência ou na vida adulta, por ter sido elitizante ao requerer associativismo ou *performance*, ou por ter sido sobrepujada por outras necessidades vitais, tais como, dedicação aos cuidados familiares ou profissionais. Por isso é que acreditamos que possa ser uma das experiências almejadas para ser vivenciada nessa etapa da vida e que exatamente por esse motivo deva ser oportunizada.

A prática dos jogos esportivos adaptados para idosos

A promoção de jogos desportivos adaptados para idosos vem caracterizando mais um espaço de sociabilidade para esse segmento populacional. Como dizem Telles e Mourão (2006, p. 1), “as atividades físicas para idosos no Brasil já são uma realidade dentro do contexto esportivo, tanto em caráter competitivo, como na busca incessante pela melhora da qualidade de vida”. De fato, constata-se uma expansão massiva de ofertas de programas de atividades físicas para esta população. Entretanto, ainda não é muito expressivo o número de idosos adeptos ao esporte, embora essa prática venha crescendo gradativamente, pois é preciso vencer preconceitos – às vezes do próprio idoso – tais como o de que o esporte é atividade inadequada às pessoas que estão envelhecendo. Nesse sentido, a linguagem corrente que divulga a importância da atividade física para idosos ainda está muito voltada a uma perspectiva utilitária, “cujo valor maior está cada vez mais vinculado aos propalados rendimentos orgânicos” (Fraga, 2006a). Isto é, são cada vez mais enunciados os benefícios de uma hidroginástica ou de um alongamento – atividades freqüentemente recomendadas pelos médicos – do que o prazer de se movimentar e de se relacionar ludicamente com os amigos. E o esporte praticado no lazer situa-se entre as atividades não-sérias da vida pelo caráter lúdico da atividade que se opõe ao utilitário referido por Fraga.

Por serem poucos os idosos que continuam praticando esportes, e menos ainda competindo, é que Spirduso (2005, p. 437) refere-se aos idosos-atletas como a “elite física idosa”, para descrever a pequena percentagem de adultos idosos que consegue manter ótimas capacidades físicas após os 60 anos de idade. São atletas mais velhos que continuam treinando e competindo em torneios aos 60, 70 e 80 anos. Embora os motivos pelos quais os idosos-atletas sejam minoria tenham origens diversas, predominam idéias preconcebidas sobre as limitações físicas de adultos mais idosos.

Idéias preconcebidas sobre o envelhecimento, de maneira geral, podem ser explicadas através do paradigma de curso de vida que serve de base para a teoria da estruturação etária em gerontologia. Segundo essa teoria, informa Neri (2001), as pessoas fazem parte de um determinado estrato etário se exibem os comportamentos, se desempenham os papéis e se ocupam os lugares que lhes correspondem na estrutura social. Como cada fase – infância, adolescência, vida adulta e velhice – é construída socialmente por meio de normas reguladoras que determinam as exigências e as oportunidades de cada segmento etário na ordem social, há expectativas quanto ao comportamento do idoso de acordo com as normas etárias. Por outro lado, do fato de estar em dia com o cumprimento das normas etárias deriva o senso de normalidade. Para tal, é importante que o indivíduo possa espelhar-se no outro, daí a importância da convivência entre iguais que a participação em grupos proporciona e da sociabilidade que dela advém.

Durante muito tempo foi norma que os idosos não poderiam se expor a atividades de risco, como o esporte, por exemplo, que assim é visto por muitas pessoas. Mas as normas etárias mudam no tempo e hoje os idosos já fazem exercícios e estão aderindo à prática esportiva.

Acompanhamos essas mudanças no comportamento dos idosos no Projeto de Extensão Celari – Centro de Esportes, Lazer e Recreação do Idoso da Escola de Educação Física da UFRGS. O projeto oferece diversas oportunidades de práticas corporais: natação, hidroginástica, *jogging* aquático, alongamento, ginástica localizada, musculação, *yoga*, dança, tênis e jogos desportivos adaptados, como também, atividades culturais e sociais

Dentre os participantes do projeto, que são 170 pessoas dos 54 aos 84 anos, identificamos quatro grupos distintos quanto às vivências anteriores com atividades físicas. Um grupo é constituído de pessoas que, com certa regularidade, só praticaram atividades físicas em determinado período da vida, muitas vezes de maneira obrigatória, como nas escolas ou nas Forças Armadas. Outro grupo é formado por aquelas pessoas que praticaram esporte na juventude, abandonando-o na vida adulta por diferentes motivos – o mais comum, a falta de tempo disponível, já que privilegiaram a dedicação à vida familiar e profissional. Os outros dois grupos, com menor representativi-

dade, são constituídos por idosos que não tiveram experiências com atividades físicas na infância e ao longo da vida – neste caso são mulheres –, ou por aqueles poucos que não abandonaram o esporte praticado no lazer, sendo o voleibol a atividade mais comum.

No que diz respeito ao esporte, convém lembrarmos que o acesso a essa atividade em épocas passadas era restrito à elite e direcionado, principalmente, ao público masculino, o qual participava de esportes como remo, natação e futebol. O Sr. João, por exemplo, que hoje está com 83 anos, praticou remo, porque era, segundo ele, “a única forma para poder participar dos bailes, tinha que ser do clube social”.

Da metade ao final do século XIX, observamos que, inicialmente, houve restrições quanto à prática de ginástica pelas mulheres, formalmente regulamentada para as escolas. Já no final do século, a ginástica foi inserida nos currículos escolares, contudo a que era destinada à mulher deveria acentuar as formas femininas e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem (Soares, 2004). Por isso D. Maria nos diz que “na escola só tinha ginástica”; ela está com 77 anos e, até então, não tinha nenhuma experiência de prática esportiva; estudou somente até o terceiro ano do ensino primário e depois começou a trabalhar. Depois de muitos anos sem oportunidade de se envolver com qualquer outra atividade que não fosse cuidar da casa e trabalhar como meio de sobrevivência, agora ela diz: “tenho que experimentar tudo o que antes não pude fazer, e jogar é muito bom”.

Com relação ao envelhecimento, para retratar uma época, julgamos interessante a referência feita por Alves Junior (1994) aos ensinamentos propostos pelo Dr. Peter Steinchon (1950), que publicou o livro intitulado *O repouso começa aos quarenta*, com a recomendação de que não era preciso fazer ginástica, pois com ela seriam gastas as poucas reservas energéticas que ainda sobriariam para enfrentar os últimos anos de vida. Muitas pessoas que hoje estão envelhecendo ainda têm essa idéia preconcebida, impregnada de restrições à prática esportiva.

Esses fatos relacionados ao esporte e ao envelhecimento são elementos que podem nos auxiliar na compreensão das diferentes situações encontradas no grupo de pessoas que participa do Projeto Celari e que estão relacionadas com a prática esportiva pelos idosos.

Os adeptos ao esporte adaptado, nesse Projeto, não se identificam como um grupo, em especial, no que diz respeito a experiências anteriores com práticas corporais. Independente de já terem tido ou não uma vivência esportiva, aderem aos jogos, o que lhes é possibilitado porque a atividade não tem como pré-requisito a habilidade ou a condição física, estando a prática esportiva ao alcance de todos, sendo que o importante é participar. Tal situação pode ser verificada através dos comentários feitos: “não importa

se somos os melhores, o que importa é que estamos participando e eu nem me considerava capaz, até que acerto algumas muitas vezes”.

Dessa forma, os jogos esportivos adaptados para idosos aproximam-se da classificação de Tubino (2001) como esporte-participação. Para ele, o esporte-participação é a dimensão social do esporte referenciado pelo princípio do prazer lúdico, que tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações entre as pessoas. Esses elementos estão presentes nas referências que os idosos fazem aos jogos quando dizem: “o que mais gosto é que me divirto muito”, “esqueço de tudo, não penso no que vou fazer, me atiro para pegar uma bola”, “faço novos amigos, me encontro com outros grupos e conheço mais pessoas”, “é uma atividade gostosa porque um procura ajudar o outro, as vezes esbarramos, nos tocamos, nos abraçamos, pedimos desculpas, é a questão do toque, enfim, aproxima as pessoas”, “quando um acerta, todos festejam”.

Mas, não podemos pensar que uma prática esportiva tenha o mesmo objetivo, sentido e motivação para todos os participantes; há diferentes propósitos que podem ser de divertimento para uns e de competição para outros, porém, dificilmente, são divergências de interesses que deixam de considerar o jogo como um fim em si mesmo, ou seja, o importante é que se encontram para jogar. É dessa forma que podemos compreender as diferentes manifestações: enquanto um participante dos jogos diz “sexta-feira é dia de treino”, o outro diz “eu fico esperando o dia dos jogos porque eu sei que vou rir muito com as bobagens que faço”.

Podemos antever pela fala dos participantes que a ludicidade e a sociabilidade são elementos, senão constitutivos dos jogos, pelo menos existentes no imaginário de seus praticantes.

Os jogos esportivos adaptados para idosos como espaço de sociabilidade e o caráter lúdico da atividade

As interações referidas por Simmel (1983) e Maffesoli (1995) também se dão no esporte, o qual é apontado como um fenômeno social de grande relevância nas sociedades contemporâneas e que vem suscitando estudos com diferentes enfoques e abordagens nas mais diversas áreas, sendo que a sociabilidade que se estabelece em torno do mesmo já aparece como tema em alguns trabalhos. Dentre eles, podemos citar “O complô da torcida: futebol e *performance* masculina em bares”, de Édison Gastaldo (2005) e “Espaço de jogo – espaço de envelhecimento: sociabilidade lúdica na Sociedade Esportiva Recanto da Alegria”, de Silveira; Stigger; Blessmann (2006). Um é voltado aos aspectos da interação social ocorrente em bares onde são transmiti-

das partidas de futebol, ou seja, entre expectadores; o outro, às interações no grupo estudado, tendo o jogo como elemento catalisador.

Como podemos ver pelos estudos citados, nas interações esportivas, o prazer do indivíduo também pode depender do outro, como referiu Simmel (1983), ou seja, de quem joga com ele, de quem com ele assiste a um jogo, enfim, daqueles que com ele partilham daquele momento, e as interações que nestes espaços se dão, é que fazem dele um espaço de sociabilidade.

O que importa no esporte praticado no lazer é que os praticantes estabelecem uma relação destituída de interesses, sendo o jogo encarado como um fim em si mesmo e sustentado pela ludicidade do momento, expressa de diferentes formas – alegria, prazer e divertimento. A ludicidade, nesse caso, pode ser compreendida como uma construção que se efetiva a partir das interações sociais.

Nos jogos esportivos adaptados, a sociabilidade e a ludicidade assumem um papel relevante por constituírem um espaço de retorno ou de iniciação da prática esportiva pelos idosos. Caracterizado como um ambiente de descontração e expressividade, favorece as interações e a vivência lúdica, compreendida como forma viva e como ação sentida apreendida pela fruição, mais do que pelas palavras que tentam expressá-la (Santin, 1996, p. 28). Para melhor compreendermos Santin, reportemo-nos às palavras de Alzira: “só quem participa é que sabe o quanto é bom jogar”.

No plano social, destacamos a possibilidade de novos vínculos sociais e de pertencimentos que levam ao reconhecimento e ao prestígio social. Isso acontece porque, com a prática esportiva, os idosos vinculam-se a um grupo, e a experiência em grupo também pode contribuir para ampliar seus horizontes sociais, conforme o que foi constatado por Stigger nos grupos investigados na cidade do Porto, e por (Zaluar, 1994, apud Stigger, 2002) no contexto de jovens da periferia do Rio de Janeiro. Segundo Stigger (2002, p. 223), “a prática esportiva acaba por ampliar os horizontes sociais, inserindo-os noutras redes de sociabilidade, que irão integrá-los noutros contextos da sociedade em que vivem”. No caso dos jogos esportivos adaptados, eles criam um espaço de vivência coletiva para os idosos ao propiciar-lhes novas experiências sociais, experiências para além das suas relações familiares e do seu bairro e que não estão limitadas ao grupo com o qual praticam os jogos, pois há momentos de encontro com outros grupos de praticantes. Esses momentos de encontro estão assegurados pela realização dos “Jogos de Integração do Idoso” promovidos pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, anualmente, desde 2002, e pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul através da Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul – Fundergs, também, anualmente, desde 1998.

Considerações finais

Para desenvolver uma reflexão sobre a participação do idoso no contexto esportivo, evidenciando a ludicidade e a sociabilidade nos jogos esportivos adaptados para idosos, por certo, não consideramos a realidade esportiva como consensual e constituída por um único padrão, mas sim, como um campo que possibilita a construção de modelos esportivos alternativos, absorvendo as diferentes práticas e apropriações do esporte institucionalizado que passou a ser manipulado de forma lúdica por diferentes grupos sociais.

Assim como as demais práticas de lazer, entendemos que os jogos podem proporcionar “oportunidades para experiências emocionais que estão excluídas dos setores altamente rotineiros da vida das pessoas”, como dizem Elias e Dunning (1992, p. 150) ao referirem-se ao lazer no espectro do tempo livre, e que são partilhadas com outros, gerando novas formas de estar com o outro para com ele compartilhar tensões, emoções e o prazer de estar junto, valores que consideramos essenciais na época atual e que estão presentes na sociabilidade.

Consideramos os jogos esportivos adaptados para idosos um espaço de sociabilidade por oportunizar o encontro entre as pessoas numa relação destituída de interesses e na qual o ambiente coletivo é valorizado, e ainda, por ser uma relação sustentada na fruição prazerosa do jogo e que é característica da ludicidade.

Referências

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Procurando superar a modelização de um modo de envelhecer. *Movimento*, Porto Alegre, Escola de Educação Física, UFRGS, v. 1, n. 1, set. 1994.

BLESSMANN, Eliane Jost; SILVEIRA, Raquel da. Os jogos desportivos adaptados como alternativa para a inserção do idoso na política social de esporte e lazer. In: X CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA E II CONGRESO LATINOAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Anais...* Curitiba, 2006. CD-ROM.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FRAGA, Alex. Estilo de vida ativo x sedentarismo: emergência de uma nova ordem físico-sanitária. In: X CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA E II CONGRESO LATINOAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Anais...* Curitiba, 2006a. CD-ROM.

FRAGA, Alex. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados, 2006b.

GASTALDO, Édison. O complô da torcida: futebol e *performance* masculina em bares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 24, 2005.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Trad. de Francisco Franke Settinieri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MELO, Victor Andrade de. Esporte. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NERI, Anita Liberalesso. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em psicologia e em sociologia. In: _____. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

PADIGLIONE, Vincenzo. Diversidad y pluralidad en el escenario deportivo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, Barcelona, INEF de Catalunya, n. 41, p. 30-35, 1995.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 2 ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1996.

SILVEIRA, Raquel da; STIGGER, Marco Paulo; BLESSMANN, Eliane Jost. Espaço de jogo – espaço de envelhecimento: sociabilidade lúdica na Sociedade Esportiva Recanto da Alegria. In: X CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER. EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA E II CONGRESO LATINOAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Anais...* Curitiba, 2006. CD-ROM.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Georg Simmel: sociologia*. Trad. de Carlos Alberto Pavanelli et. al. SP: Ática, 1983. p. 165-181.

SOARES, Carmen. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SPIRDUSO, Wannan Wyrick. *Dimensões físicas do envelhecimento*. Trad. de Paula Bernardi. Barueri (SP): Manole, 2005.

STIGGER, Marco Paulo. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

STEINCHRON, Peter. *O repouso começa aos quarenta*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1950.

TELLES, Silvio; MOURÃO, Ludmila. Primórdios do movimento de teorização do campo da intervenção das atividades físicas para idosos: o artigo documento de Fernando Telles Ribeiro. In: X CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA E II CONGRESO LATINO-AMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. *Anais...* Curitiba, 2006. CD-ROM.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Dimensões sociais do esporte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Esporte e estilo de vida: a trajetória social de *skatistas* patrocinados

Billy Graeff Bastos
Fernando Bruno Rieth

Introdução

A intenção deste texto é apresentar discussões específicas sobre o universo social do *skate*, considerado como referência para um estilo de vida, abarcando as trajetórias sociais de *skatistas* que lograram estar no espaço dos patrocínios.¹ A constituição de um gosto é identificada como a mola inicial do movimento de apropriação e construção do estilo de vida dos *skatistas*. Por sua vez, o estilo de vida caracteriza-se por um conjunto de disposições e capitais; disposições para pensar e para agir; capitais específicos ao campo, mas também oriundos das vivências dos sujeitos em outras esferas do social, como a escola e o ambiente familiar. Mostrou-se como se dá a entrada no subuniverso do *skate* patrocinado e as exigências do campo para a permanência e a “evolução” nas modalidades de patrocínio. Foi objetivo do trabalho evidenciar as questões levantadas com dados de campo, articulando-os com reflexões teóricas, sem perder de vista os limites de sua abrangência.

No princípio era o gosto

O modo de pensar relacional e analógico favorecedor do conceito de campo outorga a faculdade de apreender a particularidade dentro da generalidade e a generalidade no interior da particularidade [...].

Bourdieu; Wacquant (1995, p. 48).

Consideramos o gosto como o que principia a diferenciação dos *skatistas* no espaço social, seu estilo de vida, ou seja, que a “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida” (Bourdieu, 1983, p. 83).

Uma vez que se reconhece que não a “contragosto” houve o interesse e a permanência no *skate*, poder-se-ia dizer que isso se deu “a favor” do

Billy Graeff Bastos e Fernando Bruno Rieth integram o Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS). Ambos são mestres em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física da UFRGS.

¹ O trabalho desenvolveu-se a partir de dados coletados para a confecção da dissertação de mestrado de Billy Graeff Bastos e da discussão dos autores no Gesef/UFRGS, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.

gosto. Quando perguntados sobre o motivo pelo qual haviam iniciado a andar de *skate*, os entrevistados deram respostas como:

– Daf, bah! Eu fiquei viciado, né, meu? Olhava os maluco andar no bagulho, o bagulho era o que eu queria fazer. Não sei por quê...

– Ah, não sei. Uns bagulho² estranho. O bagulho foi muito forte.

– Eu também não sei... [risos]. Porque... Ah, não tem nem como explicar, um negócio meio estranho. Quando eu botei o pé em cima do *skate*, já veio tipo uma paixão assim muito forte... já ficou.

– Putz, sei lá. Eu achei que eu tinha uma afinidade, não sei porque. Mas eu curti pra caramba os *skatistas*, também, que é muito *style*.

Essa é a questão: embora não possamos regredir ao “nascimento” do gosto (e nem pensamos que seja necessário), não há como não localizá-lo na gênese do estilo de vida. Esse gosto pelo *skate* é também um gosto pelo espaço de sociabilidade que o universo do *skate* proporciona.

Aludimos ao fato de que, mesmo identificado um gosto também pela convivência, não podemos considerar que isso implique obrigatoriamente o extrapolamento do que se incorpora no *skate* para além dele. Sobre esse aspecto, nenhuma das pesquisas das quais tomamos conhecimento se preocupou em tratar especificamente da transferibilidade ou da transponibilidade de disposições incorporadas em práticas esportivas para outras dimensões da vida. Fazemos essa consideração mesmo observando que há uma tendência geral em pensar que “o espaço dos esportes é simplesmente ‘homológico’ aos outros espaços sociais...”, que “explorá-lo leva-nos a melhor compreender esses espaços, exatamente como explorá-los leva-nos a melhor compreendê-los” (Vigarello, 2005) e que, quando se utilizam referências bourdianas,

[...] outra palavra dá mais sentido ainda a essas convergências, aquela do *habitus*, “uma subjetividade socializada”, diz Bourdieu, ou ainda “social incorporado”, lei “inscrita” no corpos [sic] (*lex insita*), dispositivo sociocultural feito corpo, aquele que todas as influências sociais introduzem no organismo para fazer dele uma delimitação de referência que estrutura e é estruturada. (Vigarello, 2005, p. 190-191).

Na primeira oportunidade em que pudemos ter contato com a noção de disposição, a primeira idéia que nos ocorreu foi a de estar *disposto a, tender a, e*

² “Bagulho” é um termo nativo que pode ser usado em quase qualquer situação para representar quase qualquer coisa. Em “olhava os maluco andar no bagulho”, significa o próprio *skate*. Em “uns bagulho estranho”, pode significar sentimentos.

acreditamos que após termos conhecido de forma mais aprofundada aquela noção, essa idéia não nos parece destoar. Diversos são os indicativos de que assim o seja, tanto advindos dos textos acessados quanto do trabalho de campo.³

Assim pensado, sendo o *habitus* um conjunto de disposições, escapa da possibilidade de servir a algum determinismo, pois que “é um mecanismo estruturante que opera de dentro dos agentes, ainda que seja... nem estritamente individual nem por si só completamente determinante das condutas” (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 25).

Em Bourdieu, o capital, além de receber especificidade (social, cultural, econômico, simbólico, etc.), ganha a característica de existir sob a forma incorporada, sobretudo o capital corporal.⁴ Sua incorporação é decorrente da experiência social, intimamente ligada e correlacionada com as posições ocupadas nos campos, palcos dessas vivências. A especificidade do capital em voga, uma modalidade de capital cultural, é corporal ou, nas palavras de Wacquant (2002), “capital esportivo”. Mas seria insuficiente dizer apenas isso sobre ele. Preferimos falar em capitais, em que um deles e talvez (apenas talvez⁵) o corporal⁶ (técnico) seja o mais importante.

Essas duas noções (disposição e capital) estão imbricadas entre si e com a de *habitus* e a de campo: “os conceitos de *habitus* e campo são relacionais, posto que só funcionam plenamente um em relação com o outro” (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 25). Assim, só podemos entender as particularida-

³ Em linhas gerais, poderíamos dizer que o trabalho de campo consistiu em entrevistas, coleta de documentos e observações.

⁴ O capital corporal é um capital apreendido na cultura e “o capital cultural tem por propriedade específica a de existir sob o estado incorporado, sob forma de esquemas de percepção e de ação, de princípios de visão e de divisão, de estruturas mentais.” (Bourdieu, 1991, p. 117).

⁵ Trecho da entrevista com Rodrigo, representante de uma marca de abrangência nacional, na qual tratamos dos atributos esperados/buscados em um pretendente a patrocinado: “Billy: Mas, de certa forma, tu sabe como funciona o esquema, de como escolhem os caras. / Rodrigo: Isso varia de empresa pra empresa. Eu sei como funciona na nossa empresa. Primeiro, assim, tem que andar muito de skate. Não pode ter vícios, ser aquele cara que só consegue... que é muito bom em algum tipo de manobra, não. O cara tem que ser aquele *skatista* completo. Principalmente... nós temos bem mais atletas de *street* do que de *vert*, porque também é o que a cena oferece... / Billy: Noventa por cento, é o que estima a Confederação Brasileira de Skate... / Rodrigo: É, deve ser. Dentro da Drop deve ser essa proporção... é, mais ou menos essa proporção. Mas dentro da empresa, depois de ter tudo isso, a gente olha a atitude. Eu acho assim, no momento em que alguém tá vestindo a camiseta da marca, ele tá representando... as atitudes dele vão representar, pro cliente final, as atitudes da marca. Se ele faz determinada coisa de bem ou de mal... a... o simpaticante ou o atleta amador, aquele que está se espelhando naqueles profissionais, ele tá olhando aquilo e entendendo que não só a figura do *skatista* tá a favor daquela atitude positiva ou negativa, como a marca também. Então, a marca se preocupa com ter *skatistas* com determinado tipo de atitude. É uma característica muito da Drop. As vezes, até não acontece muito isso nas outras marcas. As outras marcas pensam assim: ‘Ah, é o cara que ganha todos os campeonatos’. Tão pouco se importando se o cara... Falando bom português, se é um cara bundão, se é um cara legal, se é um cara que se dá bem... Sangue bom, que se dá bem com todo mundo, que trata igual o moleque que veio pedir um autógrafo e o cara dono da marca. Se é um cara gente boa pra caramba, ajuda todo mundo, se veste a camisa... é um profissional também na hora de vestir a camiseta, saber das obrigações dele também perante a marca. Porque ele tá ali também, recebe pra fazer alguma coisa acontecer. Quer dizer, é um *mix*. De profissionalismo, de skate, de profissionalismo e de sangue, né? Atitude.”

⁶ O capital corporal, sem dúvida, é o que constrói a especificidade do campo, o mais relevante na configuração mais ampla do skate, mas tratamos de um subespaço do campo, o subuniverso do skate patrocinado.

des de um conjunto articulado de disposições se o pensarmos contextualizado numa rede de posições relativas entre agentes afins.

Uma determinada posição no campo depende de um determinado conjunto de capitais (volume e especificidade). O *skate*, no que se refere às competições e aos patrocínios, é uma prática bastante individual, até solitária, às vezes. Diversos *skatistas* tratam eles mesmos de todos os seus acertos com quem quer que seja (mídia, empresários, etc.) e não raro os *skatistas* andam de *skate* com fones de ouvidos, até certo ponto isolando-se assim nos momentos de prática. Por conta disso e de algumas outras determinantes é que se verifica com clareza a correlação entre a incorporação de capitais (trajetória), determinadas posições e o desenrolar de fatos sociais no universo estudado.

Nesse sentido, o *skate* diferencia-se de outras práticas individuais que em suas configurações profissionais contam com uma estrutura disciplinadora que abarca uma série de atividades que no caso do *skate* são levadas a termo pelos próprios *skatistas*. Também se diferencia das práticas coletivas, nas quais essa estrutura se torna ainda mais abrangente (o caso do futebol).

Diferentes trajetórias, diferentes histórias: implicações das diferenças e das desigualdades, e as características particulares do *skate* como um mundo social peculiar

Dos entrevistados, apenas dois eram negros. Ambos provenientes de famílias sem pai, um deles é filho de um mecânico com uma empregada doméstica desempregada, mãe de vários filhos; o outro, filho de uma funcionária de hospital com um motorista de ônibus aposentado. As características de suas primeiras vivências diferem um tanto, mas guardam semelhanças. Ambos estudaram em escolas públicas, sendo que um deles terminou o ensino fundamental em uma espécie de supletivo, interrompendo seus estudos posteriormente; o outro terminou o ensino médio, chegando a obter êxito em um concurso vestibular, em uma escola particular, não tendo cursado a faculdade por motivos econômicos. Suas trajetórias por dentro do subuniverso do *skate* patrocinado são diferenciadas; entretanto, ambos enfrentaram/enfrentam dificuldades em função do baixo capital cultural e escolar.

O mais novo, com dezessete anos, foi-nos indicado por outro informante, da seguinte maneira: “é... um cara legal pra ti entrevistar era o Felipe, ele tá estourando e tá morando ali com os guris. Os caras tão dando uma força pra ele, tiraram ele de uma casa que era de chão batido, tão ajudando ele, ensinando, sabe?”. Aos poucos, obtivemos outras informações e decidimos entrevistá-lo. A impressão que tivemos durante o início da entrevista foi a de que ele poderia ter o mesmo destino do outro negro que entrevistamos (o ostracismo), salvo se sua rede de relações intervisse. A relação entre o baixo

capital cultural, o alto nível de seu *skate* (alto capital corporal) e o desenvolvimento de sua carreira pode ser ilustrada pelos trechos da entrevista a seguir, combinados com algumas reflexões:

Billy: Tu estudou, cara? Em escola pública ou particular?

Felipe: Estudei. Estudei até a... em escola pública até a quinta e depois fiz o EJA ali no Monteiro Lobato. Depois parei.

Billy: Como tu era na escola?

Felipe: Ah, sei lá. Faltava bastante, né? Viajava direto...era meio preguiçoso assim...

Billy: E as notas como eram?

Felipe: Normal... nunca a máxima...

Billy: Mas passava? Pegava recuperação?

Felipe: Passava, mas pegava recuperação, normal...

Billy: E o comportamento, como era?

Felipe: Ah, sei lá, só quando eu era mais pequeno fazia zoeira bastante. O cara vai crescendo e o cara vai amadurecendo.

De posse das informações anteriores e sabendo das condições de sua escolarização, podemos depreender que o volume do capital cultural e escolar do informante não era alto. Além disso, diversas vezes os informantes nos interpelaram para relatar casos, ora em tom de brincadeira, ora com pesar, sobre sua falta de organização ou higiene, da má administração dos recursos provenientes do patrocínio ou do assédio da família pelo seu dinheiro. Com poucas variações, as conversas enveredavam por duas possibilidades de desfecho: ou ele “se endireitava” ou “ia perder tudo”. O tudo, no caso, seria o patrocínio. A causa do temor dos colegas era a não-observância de um dos acordos entre patrocinados e patrocinadores, qual seja, a ocupação de espaços privilegiados. O informante havia recentemente deixado escapar duas oportunidades de fazê-la. Fica, portanto, muito claro que ele detinha em volume muito maior o capital corporal que o cultural, como podemos verificar nos diálogos a seguir, embora muitas vezes a diferença entre o saber e o não-saber não seja questão fundamental.

Oportunidade 1:

Billy: Tu ganhou vários campeonatos? Quais foram os mais recentes?

Felipe: O Circuito Freeday, ano passado, ganhei uma passagem. Ganhei o Nike lá, cinco mil reais... lá em São Paulo... era só convidados. Tinha só uns quatro amadores e o resto era profissional.

Billy: E tu ganhou dos profissionais?

Felipe: Ganhei [risos].

Billy: Cinco mil, cara? É um monte de grana. O que tu fez com a grana?

Felipe: Ah, paguei uma contas... mas, na moral, viajei! Eu gastei, tá ligado?

Billy: Torrou?
Felipe: Torrei a grana.

Oportunidade 2:

Billy: Pra onde tu vai agora com a tua passagem?
Felipe: Pois é... eu quero... eu pretendo ir pra Europa esse ano...
Billy: Mas a tua passagem não é pra América Latina?
Felipe: Não... na real não era... era pra Flórida... mas eu não fui... aquela lá já era... da Freeday, né?
Billy: É, mas por que tu não foi?
Felipe: Porque daí eu fui pra fazer o passaporte, daí tinha que fazer um corre com o meu pai. Daí, eu não fiz. Daí eu fiz, daí, na hora do visto... eu não fui... acabei não indo e acabei gastando o bagulho...
Billy: Ah! Te deram a grana da passagem e tu acabou gastando também...
Felipe: Gastei. Agora, eu tenho que ir. De qualquer jeito.
Billy: Tu fala outra língua, cara?
Felipe: Não.
Billy: Como tu vai fazer pra te virar?
Felipe: Ah, isso aí, os guris falam... vou me virar também...

O entrevistado disse-nos que havia tentado efetivar sua ida ao exterior, mas que não foi capaz de organizar seus documentos, para o que necessitaria da ajuda de seu pai, coisa que ficou dificultada e que terminou por ser esquecida. O informante não estava “preparado” para enfrentar as situações que envolviam atividades como falar outra língua, tratar de documentos (passaporte, por exemplo), marcar passagem aérea, agendar hotéis. Jamais havia feito algo parecido antes, ou seja, não tinha em seus repertórios de disposições a perspectiva de encaminhar burocracias e lidar com coisas como hotéis e empresas aéreas – enfim, com os costumes burgueses.⁷ Assim como Bourdieu e Wacquant (1995, p. 92) afirmam que

⁷ “Burgueses” aqui no sentido daqueles que têm uma relação privilegiada com a cultura legítima (Lahire, 2006). Sobre isso, um dos entrevistados, *skatista* de 26 anos, profissional com diversos patrocínios, ao falar de suas rotinas, localizou num mesmo espaço de realizações uma série de atividades ligadas à vida com os recursos financeiros e com andar de *skate*. Esse assunto será tópico mais adiante, porém não poderíamos deixar de atentar para a construção dessas disposições para lidar com questões monetárias/financeiras, que serão retraduzidas no subuniverso do *skate* patrocinado no sentido de possibilitar ao *skatista* lograr êxito em seus “negócios”, nas transsubstantializações de seus capitais e dar conta do “corre”, da “correria”: “Billy: que que houve quando tu decidiu levar a sério? O que mudou... parece ter sido nesse período.../Goró: Não. Eu sempre levei a sério.../Billy: Digo, priorizar mesmo.../Goró: Mudou é que as contas começaram a aparecer... com vinte anos. Aliás, sempre tive, sempre fui de fazer conta pra caramba, gastar. Dinheiro é feito para isso aí mesmo, não tem que ficar segurando muito...mas com o dinheiro entrando certo, tu começa a assumir outras contas que tu não tinha... daí a bola começa a crescer...daí tu já não pensa assim...[pausa] quer dizer, diversão, é. O negócio vira porque é diversão. Mas só que aí tem aquele lado, trabalho. Tem hora de levar mais na brincadeira e tem hora de levar mais no trabalho. Então, nesse momento, eu comecei a pensar nisso, até então eu não pensava que podia ter um lado trabalho e um lado diversão, era só diversão. E tudo que ia virando, ia virando em consequência do meu trabalho, que pra mim é diversão. E eu sou total rua! Não adianta, tá ligado? Eu não consigo acordar às oito da manhã e ir pra uma musculação, meu. Pra cuidar do meu corpo ou fazer algo do gênero, porque eu tenho que estar bem pra andar de

Toda vez que o *habitus* enfrenta condições objetivas idênticas ou semelhantes àquelas das quais é produto, está perfeitamente adaptado a elas sem necessidade de fazer nenhum esforço de adaptação consciente e intencional, e podemos afirmar que o efeito do *habitus* é, em certo sentido, redundante como efeito do campo.

também podemos afirmar que um determinado conjunto de disposições incorporado, quando não redundante com o campo, quando não encontra condições sequer semelhantes com as quais se construiu, se traduz em uma inaptidão.

A seguir, um trecho de entrevista que auxilia o entendimento dessa discrepância entre o volume de capital cultural e escolar, e o corporal. O entrevistado relata, como nos depoimentos anteriores, seu sucesso em competições (a qualidade e o volume de seu capital corporal) e se mostra inclusive entendedor das atribuições legadas por seu papel de patrocinado, algo que poderia parecer inusitado, uma vez que ele não levou à prática oportunidades como as exemplificadas anteriormente.

Billy: Tu tá passando pra profissional agora, né? Como foi esse processo? Por que tu passou pra profissional?

Felipe: Tipo, meio que os cara tavam querendo me passar, os cara da Qix. E daí, teve o circuito da Nike e eu nem aí, os cara botaram umas pilha em mim. Daí, o *skatista* X me deu um dinheiro e o Y também me ajudou lá. Daí eu fui, fui na parada, ganhei, tá ligado? Já voltei, já tinha anúncio pra mim. Eu tava contente. Já tava querendo passar, o bagulho foi um passo a mais...

Billy: O que determina o cara passar ou não passar?

Felipe: Que nem eu falei. Tem que tá vendo... tem que aparecer, tem que tá ali, entre os cinco, pra mostrar o nome da marca...

skate na tarde. Eu vou fazer o que eu tiver que fazer na noite seguinte... vou dar um rolê, se eu achar que é legal dar um rolê. Sair num bar prá trocar uma idéia com os terror e voltar a hora que eu quiser. Porque isso faz eu me sentir bem. Tudo é de acordo com o que faz um cara se sentir bem. Se um cara se sente bem malhando e tomando vitamina, cuidando da saúde...então, é óbvio...é consequência que ele vai tá bem para andar de *skate*. Se eu fizer isso, eu não vô tá bem. Porque eu vô tá cansado. Se eu fizer musculação, eu vô tá cansado pra andar de *skate*. Pra outros, já não. Eu já vou curtir, sair numa balada, curtir até umas quatro, cinco da manhã, dormir e acordar umas onze e eu vô tá zerado, tá ligado? E vô tê curtido uma balada da hora com a galera e ter dado risada pra caramba e eu vô tá zerado pra andar de *skate*. O meu corpo funciona assim...ainda! [risos] com vinte e seis anos, ele ainda funciona assim, sempre funcionou assim. Desde que eu comecei a andar de *skate*, eu faço isso, e continuo fazendo há treze anos. Nunca foi prejudicial... não dá pra se estragar, né? Quem se estraga demais...[risos]...af, não dá. Mas, tipo, dentro de um parâmetro normal de curtição, pra mim faz bem isso. Então, eu acordo, vejo o que tenho que fazer, sempre tem um rolinho pra fazer, um rolinho de moto, um rolinho de carro...que eu sempre compro um carro, vendo. Compro uma moto, vendo. Casualmente, hoje, vendeu o carro e a moto que eu tava. Os dois venderam. Vendi o carro ontem... eu tô com a outra moto... eu tava com duas. Daí...a pé não dá, né? A pé éosso. Imagina, eu vivo na zona norte...imagina sair lá da zona sul, de busão é duas horas. Aí éosso. A minha vida é mais ou menos isso aí. Eu acordo, vejo uns rolinhos que tem que fazer...se tem alguma coisa pra ver de documento. Aí ando, pelo menos umas duas ou três vezes por semana. Se andar mais, pra mim já não funciona. Meu corpo começa a ficar cansado e, ao invés de eu aprender a dar manobras, eu não consigo dar as que eu dou. Entendeu? Eu não consigo executar o que eu já sei. Eu começo a travar...ou a fadiga do músculo, ou de alguma coisa já começa a bater. E daí já me dá um ah! [Fazendo cara de cansado]."

O mais velho dos negros que entrevistamos tem 27 anos e nós nos conhecemos há mais de dez anos. Conhecemos sua trajetória inicial e um pouco de sua história recente. Se precisássemos resumir sua situação atual, diríamos que ele viu o trem passar. Está há cinco anos sem patrocínio e sequer entende o motivo. Foi ao transcrevermos sua entrevista que notamos duas peculiaridades: a importância do volume de capital social (rede de relações, *status*) e do volume de capital cultural e escolar, nesse ambiente. Carlinhos foi um dos melhores *skatistas* do Rio Grande do Sul, capa da principal revista de *skate* do país, e um dos primeiros gaúchos a se profissionalizar. Porém, há algum tempo, teve problemas com seu patrocínio e então não pôde mais voltar ao universo do *skate* patrocinado. Perguntado por que não conseguira mais patrocínios, ele respondeu “não consegui... não peguei mais nenhum patrocínio... e isso já faz desde 2001... e nós tamo em 2006...”. Notável a clareza que ele tem sobre seu capital corporal em contraste com a falta de clareza que tem sobre outros capitais necessários à prática do *skate* patrocinado. Entretanto, por conta de um desentendimento com um companheiro de equipe, na época em que ainda contava com patrocínio, ele parece entender a necessidade de pertencimento a uma determinada rede de relações (capital social):

Carlinhos: É, principalmente. *Eu sempre andei com todo mundo*, com o pessoal... e sempre se deu bem. O pessoal tá sempre, cada vez se elevando mais. Patrocínios, viagens... e, tipo, a única coisa que falta para mim é patrocinar tudo isso, né?... *Porque o skate no pé*, bah! *Continuo a mesma coisa*, né? Volta e meia eu faço umas fotos, umas filmagens [...] Patrocínio, às vezes, eu acho que funciona assim, ó: tu... tem que ter... [pausa]... tu vai entrar para uma equipe, mas tu tem que ser daquela tribo... se tu não se encaixa naquela tribo, ou tu não é da mídia, né? Como eles gostam, assim... eu acho que fica bem difícil. (Grifos meus).

Por outro lado, sem faltar nenhuma naturalidade, outros informantes contaram sobre suas experiências com viagens:

– Que lugares tu conheceu cara, aqui no Brasil, fora do Brasil?
– Ah! O Brasil inteiro quase, o Brasil muitos lugares já, onde dá pra andar de *skate*, né? Todos lugares que possui *skate* aí eu passei. Fora, pô, viajei pra vários países já, Uruguai, Chile, Argentina, Paraguai, Canadá, Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Dinamarca, República Tcheca, Espanha, França, Colômbia, Portugal, Itália... Holanda...

Essa naturalidade expressa bem a diferença entre lidar com situações dessa natureza contando com disposições burguesas ou sem capital cultural e escolar. O *skatista* Polaco, de 24 anos – cuja “mãe é contadora de várias empresas, assim... são várias empresas juntas... várias empresas, tem o Rissul

(supermercados), a Central de Esteio (empresa de ônibus)...” e cujo pai “tem uma fundição de alumínio” –, já visitou, entre outros países, “Alemanha, França, Espanha, Dinamarca, Portugal... Suíça, República Tcheca...”. Embora declare não falar a língua inglesa, ele não teve problemas em se comunicar, como atesta o excerto da entrevista:

Billy: Tu falava inglês antes de ir pra Europa?

Polaco: Não, não falo até hoje... [risos]

Billy: Não fala até hoje?

Polaco: Não. Ah, mas eu consigo, tipo, me virar assim, se eu precisar comer, viajar, assim, comprar passagem, eu consigo. Mas conversar... trocar uma idéia, não... que eu nunca fiz curso e tal. Mas dá... eu me viro, né, meu?

Acreditamos que o alto nível de escolarização foi o diferencial nesse caso. Estudando em boas escolas, o *skatista* pôde desenvolver o idioma estrangeiro, mesmo sem tê-lo estudado especificamente em um curso extra-escolar. Ele relatou, quando perguntado sobre sua vida escolar, que foi “até a faculdade”, fez “o primeiro semestre de desenho industrial na Ulbra.” Porém, “foi o primeiro ano que” passou “pra ‘pro’ [profissional], aí tinha que viajar direto”. Então, teve que “trancar”.

O *skatista* Magrão, de 23 anos – filho de um chefe de gabinete aposentado da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul e de uma professora de nível superior também aposentada –, pôde viajar o suficiente para esgotar as possibilidades de anotações em seu passaporte, documento que Felipe sequer conseguiu obter. Chegou a ir três vezes para o exterior no mesmo ano, enquanto Carlinhos não foi sequer uma única vez, como pode ser verificado no seguinte diálogo:

Billy: Você viajou bastante já?

Magrão: Já. Já viajei. Pelo Brasil, eu conheço quase todo. Acho que falta Mato Grosso e umas coisas lá pra cima, depois do Ceará... América do Sul, conheço quase toda... Uruguai, Paraguai, Argentina, Chile... quase toda a América do Sul... A gente tá programado pra ir pra Colômbia, agora. Vou com a Nike. América do Norte, conheço bem... Canadá eu não fui, mas fui do lado ali, no Oregon, que é do lado do Canadá.

Billy: Quantas vezes tu foi pros Estados Unidos?

Magrão: Seis.

Billy: E pra Europa?

Magrão: Cinco.

Billy: Quanto tempo tu fica quando tu vais pros Estados Unidos ou pra Europa?

Magrão: Depende... já fiquei de três, quatro meses.. Europa, o máximo que eu fiquei foi um mês e meio.

Billy: E tu foi pra Europa cinco vezes, tu disse?

Magrão: Isso, no mínimo... no mínimo... eu não sei, tem que olhar o passaporte, mas eu troquei de passaporte que não tinha mais lugar...

Billy: E chega a ir pra Europa duas vezes no mesmo ano?

Magrão: Sim. Esse ano de 2005, eu fui duas vezes pra Europa e uma vez pros Estados Unidos.

Contudo, estar “preparado” para, disposto a, tender a dar conta de burocracias e viagens, não são as únicas nem as principais atividades necessárias à entrada, tampouco à permanência no subuniverso do *skate* patrocinado. O início da aproximação com os patrocínios, quase que invariavelmente passa pelo sucesso em competições. Diversos informantes percebem assim. A especificidade do capital corporal confere especificidade ao campo, causando as particularidades desse subespaço (patrocínios, competições, viagens, fotos e filmagens) ocupado por alguns dos que detêm tal capital em maior volume.

O que legitima o direito de ingressar em um campo é a posse de uma configuração particular de características. Uma das metas da investigação é identificar estas propriedades ativas, estas características eficientes, quer dizer, estas formas de capital específico. (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 87).

Porém, mesmo a entrada ao subuniverso não depende unicamente das competições nem do capital corporal. A própria configuração do campo movimenta-se no sentido de atribuir maior valor aos filmes e revistas do que às competições – dois instrumentos que recebem maior relevância, paulatinamente. O *skatista* Magrão explica o sistema:

Billy: Magrão, como é que funciona os esquemas dos patrocínios? Como é que se consegue patrocínio, quem dá patrocínio, por que que dá patrocínio?

Magrão: Hoje em dia, tem duas maneiras de se destacar pra ganhar patrocínio, sabe? Tipo, é competição... amadoras e tal, que tu vai tá nas competições... e aparecer nos vídeos e nas revistas, tipo, apavorando.

Billy: Como se consegue aparecer em vídeos e revistas? Porque em competição é divulgado, tu vai lá e te inscreve... mas foto e vídeo não é.

Magrão: Foto e vídeo vai do empenho teu, mesmo. De olhar e sei lá, pô, tu é um moleque novo, não tem patrocínio, tu vai ter que fazer uma foto muito boa. Achar um fotógrafo e tal, né, e fazer uma foto muito boa pra sair numa revista.

Billy: Tu vai ter que pagar pra ele?

Magrão: Não, pagar não...

Billy: Achar o fotógrafo da revista?

Magrão: Achar o fotógrafo da revista.

Billy: Saber o lugar onde ele vai tá em tal lugar e tal...

Magrão: Legal que se tu começar a entrar no mundo do *skate*, tu vai ver que pô, tal fotógrafo é tal cara de tal revista. Tem esse fotógrafo que é dessa revista menor, tem fotógrafo que é de revista... entendeu? Pegar as oportunidades certas e...

O caso do *skatista* Barriga é um bom exemplo; ele jamais ganhou uma competição e mesmo assim tem um dos melhores patrocínios do Estado, de uma marca de tênis, entre outros. O diálogo, a seguir, parece-nos bastante esclarecedor e precede uma discussão vindoura: a da necessidade de pertencer a uma rede específica para “conseguir” patrocínio.

Billy: Como é que se consegue um patrocínio?

Barriga: No Brasil, se tu não ganhar campeonatos ou se tu não aparecer em revista, tu não vai conseguir. Ninguém vai tá na pista te olhando e vai te oferecer coisas...

Billy: Como é que é o teu lance com os campeonatos, cara?

Barriga: Os meus lances com campeonatos... eu acho que eu tenho capacidade de ganhar algum campeonato...

Billy: Tu já ganhou algum campeonato?

Barriga: Nunca ganhei um campeonato. Fiquei em terceiro... mas pra Qix, eu fiz uma boa divulgação em vídeo e revista. Apareci no vídeo da The Best Dagger, no vídeo da Cemporcento, o Sem Planos, apareci no vídeo da Matriz 3 e 4, no vídeo Fusão, um vídeo de Santa Catarina, já tive espaço amador na *Revista Tribo*, já saiu foto minha na revista *Skater Magazine*, saiu foto minha na... *Vista*, na *Revista Vista*. Agora saiu... um amigo meu, o Alex Queixada, ele mora em Nova Iorque, ele veio aqui pro Brasil um tempo, tirou uma seqüência de fotos minhas e saiu numa revista de Nova Iorque também. Eu tirei umas fotos com o fotógrafo agora... da *Vista* e da *SKT*, que é o fotógrafo da Nike SB e... com certeza vai sair daqui a um mês... uma ou outra foto vai sair, ele já tinha me dito. E agora, eu tô fazendo uma entrevista prum jornal aqui do sul, o *Solto*.

Billy: Como tu acha que foi possível isso de tu ter tantos patrocínios sem nunca ter se dado bem em campeonatos?

Barriga: Cara! Com certeza, foi por influência, não foi do nada... de amigos, né, que são... que tão mais na mídia, que são considerados no meio do *skate*.

Billy: No sentido de avalizar e tal?...

Barriga: É. E também pelo esforço, né? Tu tá sempre ali, aí tu conhece um cara, ele vê que tu tá sempre empenhado... ele vê uma foto tua, uma manobra que outra...

A entrada no subuniverso do *skate* patrocinado não implica uma mudança radical na vida dos *skatistas*. Em princípio, eles seguem mais ou menos com as mesmas atividades, sobretudo porque esse subuniverso está inserido num universo maior que não lhes é desconhecido, cujos símbolos e signos não lhes são estranhos. Porém, a permanência nesse subuniverso exige profundas transformações. O mais comum é o *skatista* “ganhar” ou “conseguir” patrocínio(s) nas categorias amadoras, quando ainda consegue conciliar a vida escolar e o *skate*, mesmo que precariamente.⁸ Depois, uma

⁸ Nenhum dos entrevistados terminou um curso superior e todos referiram certo desengajamento entre suas atividades como *skatistas* e como escolares. O conjunto dos dados suscita um estudo sobre essa característica, o precoce abandono da escola e as dificuldades escolares, mesmo quando não se ouve ainda falar sobre patrocínios. Esta pesquisa, no entanto, não se atará a essa peculiaridade, salvo quando implicar em seus objetivos.

série de injunções⁹ (renúncias por um lado, acessos por outro) coloca-se em curso, articulando-se com o capital corporal específico do campo e chamando ao repertório mais estável e ao recrutamento mais circunstancial uma gama específica de disposições. Dessas renúncias, acreditamos ser mais relevante aquela que diz respeito ao nomadismo. O excerto de entrevista a seguir (continuação da entrevista com Magrão, transcrita anteriormente, quando o entrevistado falava de suas viagens pelo país e fora dele) elucida bem o significado desse nomadismo:

Billy: Quanto tempo tu fica aqui e quanto tempo tu passa fora?

Magrão: Em seis meses, eu fui duas vezes pra Europa e uma pros Estados Unidos... Em Porto Alegre?... Passo mais tempo fora...

Billy: Tipo sete pra cinco, oito pra quatro?

Magrão: Deixa eu ver... Em que mês a gente tá?

Billy: Abril...

Magrão: Deixa eu ver, eu passei a semana inteira em casa... que nem... abril... em março, eu fui cinco vezes pra São Paulo.

Billy: Foi e voltou...

Magrão: Fui e voltei cinco vezes pra São Paulo.

Billy: Dá, então, sete por cinco, oito por quatro, quatro meses aqui, oito fora?

Magrão: É, por aí.

É necessário que se aceite (ou mesmo que se deseje) a frequência de viagens visando competições, filmagens, demonstrações e sessões de autógrafos, o que implica o abandono à escola, a distância da família e de outras relações afetivas, entre outras coisas.

Também se mostra necessário à permanência nesse subuniverso o domínio dos conhecimentos referentes a viagens ao exterior, conforme anteriormente exposto, pois sem ele o *status* (capital social) do *skatista* pode ser questionado. Igualmente necessários são: a gestão da própria imagem¹⁰ – do que depende também o interesse de patrocinadores –, o encaminhamento das atribuições individuais em vistas de “fazer o corre”,¹¹ o conhecimento e o efetivo sucesso nas relações com empresários¹² – sem o que ficam dificultados os patrocínios –, e a relação com as pessoas da mídia especializada – um dos canais de conhecimento e de propaganda mais relevantes.

⁹ Injunção é uma situação criada pelas circunstâncias, em que o ator, obrigatoriamente, tem de escolher um caminho a seguir, como em uma bifurcação.

¹⁰ É importante atentar que, por conta da característica individual (e do individualismo prático) da modalidade esportiva, é necessário que se tenha “cuidado” com a imagem, inclusive porque ela estará sempre ancorada na representação de uma marca.

¹¹ Termo explicado a seguir.

¹² A relação “marcas (empresários) – *skatistas* profissionais (ou em vias de sê-lo)” é fundamental para o universo em questão, haja vista que dessa relação dependem exclusivamente os *skatistas* para sobreviverem.

Pretendemos, com essa incursão no tema das disposições e capitais, tanto do ponto de vista teórico quanto da especificidade do universo estudado, mostrar como se engendra uma determinada gama de conhecimentos práticos (disposições) necessários à entrada e à permanência no subuniverso do *skate* patrocinado. Melhor dizendo, pretendemos explicitar como, a partir da constituição de um gosto, se incorpora um determinado conjunto de disposições e capitais. Então, faz-se mister reconhecer que, sem um engendramento, as disposições não poderiam funcionar, isto é, serem eficazes.¹³ Por isso também se tornou necessário localizar essas disposições engendradas como um estilo de vida, peculiarizado em um e a partir de um campo, repletas de sentido e exigentes quanto à integralidade da imersão para a eficácia de seu uso e incorporação. Fazemos coro com as construções teóricas de Damo, para quem o universo do futebol profissional pode ser acessado quando se observam três características: “os princípios da voluntariedade – tem que querer ser, da elegibilidade – tem que ser escolhido, e da integralidade – tem que ‘respirar’ futebol” (Damo, 2005, p. 241). Chama muito a atenção o grau de envolvimento exigido nesse subuniverso do *skate* patrocinado (princípio da integralidade), o que se torna uma disposição diferenciadora. Alguns dos entrevistados relataram sobre isso:

Billy: Como é teu dia-a-dia?

Caco: Ah, eu acordo... e aí, tipo... tomo um café e vou andar de *skate*. Se eu tô em casa... às vezes a gente viaja muito também... tem que tirar foto também, filmar... mas é isso aí. [...] O *skate* sempre entrou como um *hobby* para mim. Mas esse *hobby* é, para mim, muito mais que um *hobby*, assim. Na real, é minha vida. O *skate* me ensinou muita coisa, até a pessoa que eu sou, o jeito que eu sou.

Billy: Nunca pensou em fazer faculdade?

Caco: Penso... em fazer faculdade. O problema é tempo.

Billy: Muita correria?

Caco: É que... é. É que eu penso em fazer uma coisa bem.

Billy: Tu ainda consegue andar por andar? Ou quando tu vai andar tu sempre acaba filmando ou fotografando?

Caco: Agora, ultimamente, eu tenho filmado mais. Porque depois que acabou o vídeo, eu fiquei uns três anos, dois anos, só andando por andar... muito pouco, muito pouco trabalho... porque o *skate* exige muito de ti. Tu faz imagem, filmes, por causa dos patrocínios, eles exigem isso.

¹³ Marcel Mauss escreveu que um ato somente poderia ser considerado eficaz se localizado numa tradição. Por isso o autor se utilizou da noção da “natureza social do *habitus*”, em que os “‘hábitos’ variam não simplesmente com as modas e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios” (Mauss, 1974, p. 214), ou seja, com os universos sociais, com as tradições, mediados pelo *habitus*.

A disposição para o encaminhamento das atribuições individuais também é uma característica diferencial e diferenciadora. Os nativos chamam a essa característica de “fazer o corre”. Significa ser responsável e capaz de dar conta de seus próprios movimentos por dentro do campo. Recentemente, surge nas empresas patrocinadoras a figura do *team manager*, uma espécie de gerente da equipe de *skatistas* de uma marca, o que está provocando uma maior organização coletiva, chegando a parecer a alguns *skatistas*, que sua vida está cada vez mais controlada. Porém, essa realidade se aplica a um pequeno número de *skatistas*. Ainda é o próprio *skatista* o responsável por escolher as atividades em que vai se envolver, na maior parte das vezes. Deriva-se dessa condição que aqueles que não *se dispuserem* a “fazer o corre” estarão sempre mais suscetíveis a terem dificuldades em obter patrocínios e/ou mantê-los. A seguir, o excerto de entrevista em que esse aspecto apareceu de forma mais sintética:

Caco: Ah, o *skate* me ajudou muito... porque sempre pude... coisa de viagem, assim... muita viagem que eu fiz, conheci muita coisa, aprendi a me virar sozinho... o *skate* foi uma maneira de aprender a se virar... porque assim, ó, o *skate* é um esporte de rua, é um esporte independente. Só depende de ti, não depende de tudo, não depende de uma coisa que tu tem que seguir. Depende só de ti, é um esporte individual. Então, tu tem que ser forte, tu tem que acreditar... não é só seguir um caminho que ele vai ir... não. Depende muito de ti, depende muito da tua força de vontade.

Billy: O que quer dizer “sabe se virar sozinho”?

Caco: Que não fica dependendo dos patrocinadores pra fazer as coisas. Que sabe onde é que tem que ir, que sabe o que tem que fazer... sabe... o que tem que fazer! Sabe com quem tem que falar pra aparecer nas revistas. Porque, hoje em dia, tem muita gente que anda muito de *skate*. Mas não tem patrocínio... vou dar o caso do Mamá. O Mamá é um cara que anda muito de *skate*, tem muita facilidade pra andar. Só que ele é meio quietão, não gosta muito de se envolver com as coisas... só quer saber de andar de *skate*. Então, tu tem que fazer umas correrias, tem que se agilizar, fazer uns contatos, pegar e ligar pras revistas. “Pô, e aí? Vamos fazer umas fotos?” ficar em cima pra fazer. Liga pros caras pra filmar, fazer essas correrias. Não adianta só andar de *skate*. Tem muita gente que anda pra caralho de *skate*, mas não faz a “correria”.

Conclusões

Para concluir, diríamos que, levada em consideração a genética do campo, suas características históricas, ou seja, as condições de sua produção e reprodução, partimos para a localização de um caráter específico dessa gênese, do ponto de vista dos atores desse campo, o gosto. Esse gosto, por sua vez, caracteriza-se, para além da prática em si, também pela socialização. Então, nos pontos centrais (configurações acessadas, no caso dos informantes

desta pesquisa, após o conhecimento da prática num ambiente de vizinhança e/ou familiar) ao *skate*, desenvolveu-se um sentido coletivo para a prática e para uma maneira de estar no mundo, incorporada e construída paulatinamente junto com o campo.

O recorte desta pesquisa focou especialmente um grupo que se diferencia no mundo social do *skate* por uma característica principal: ter patrocínio, receber dinheiro (ou outras vantagens materiais) para andar de *skate*. As características (condições) históricas e o gosto forjaram junto com os agentes um conjunto de disposições e uma classe de capitais específicos. A especificidade do capital em voga, uma modalidade de capital cultural, é corporal. Mas seria uma simplificação dizer apenas isso sobre ele.

Apresentando casos provenientes de observações e entrevistas, tentou-se mostrar como se dá a relação capital global e capital específico, e a importância do volume de capital social (rede de relações, *status*) e do volume de capital cultural e escolar, nesse ambiente, além do capital corporal atinente ao *skate*.¹⁴ Evidenciou-se que o início da aproximação com os patrocinados quase que, invariavelmente, passa pelo sucesso em competições, mas que a entrada no subuniverso do *skate* patrocinado não depende unicamente das competições nem do capital corporal, aparecendo aí vídeos e revistas competindo com as competições, e outros capitais (como o social e o escolar) competindo com o capital corporal.

Vimos que a permanência no subuniverso exige profundas transformações nas rotinas de vida dos agentes. Que essa permanência é construída em uma série de injunções (renúncias por um lado, acessos por outro). Também se mostra necessário à estada continuada no subuniverso o domínio dos conhecimentos referentes a viagens ao exterior – sem o que o *status* (capital social) do *skatista* pode ser questionado –, a gestão da própria imagem – do que depende também o interesse de patrocinadores –, o encaminhamento das atribuições individuais em vistas de “fazer o corre”, o conhecimento e o efetivo sucesso nas relações com empresários – sem o que ficam dificultados os patrocínios –, a relação com as pessoas da mídia especializada – um dos canais de conhecimento e de propaganda mais relevantes –, e um alto grau de envolvimento, a integralidade.

¹⁴ Ou seja, como se dá a relação entre volume e estrutura dos capitais, algo que é determinante para entender uma configuração particular e o papel dos agentes. “Dois indivíduos possuidores de um capital global aproximadamente equivalente podem diferir, tanto em sua posição como em suas tomadas de posição, pelo fato de que um tem (relativamente) muito capital econômico e pouco capital cultural (por exemplo, o proprietário de uma empresa privada), e o outro, muito capital cultural e pouco capital econômico (como um professor).” (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 65).

Referências

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.

_____. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. Trad. de Paula Monteiro e Alcília Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc, J. D. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Traducción de Heléne Levesque Dion. Miguel Hidalgo. México: Grijalbo, 1995.

DAMO, Arlei S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <http://www.biblioteca.ufrgs.br> (Biblioteca Digital da UFRGS) >.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia, com "Uma introdução à obra de Marcel Mauss", de Claude Lévi-Strauss*. Trad. de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974.

VIGARELLO, Georges. Sistemas de esportes, esportes concorrentes. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. *Trabalhar com Bourdieu*. Trad. de Karina Janini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

Atividades de aventura e risco: uma corrida no meio natural

Raphael Loureiro Borges

Era quase 1 hora da manhã quando terminei meus últimos preparativos para a corrida. O despertador irá tocar às 3h e 30 min. O corpo está agora esticado sobre a cama numa tentativa de relaxar os músculos, que serão muito exigidos daqui a algumas horas. Nessa hora não existe sono, o corpo é tomado pela ansiedade da antecipação, pela angústia, pelos medos e pela curiosidade do que está por vir. Uma forte energia parece tomar conta do corpo e da alma, mas esses sentimentos são sentidos com prazer. Na hora em que o relógio despertar, não existirá mais lugar para o medo, porque agora o imaginado se tornará real, o risco verdadeiro se fará presente para poder vencer os desafios da aventura [...].

Foram essas as palavras que escrevi a lápis, num papel, para tentar transmitir os momentos que antecederiam a terceira corrida de aventura que eu participava. Sob a forma de diário, isso foi escrito no momento em que eu me esforçava para que meu corpo descansasse. Precisava repor minhas energias, dormir nem que fosse por alguns minutos, e confesso que o máximo que consegui foi *pensar em nada* por alguns instantes, o que já foi bastante.

Introdução

Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado em andamento, desenvolvida dentro do contexto da análise sociocultural das práticas de aventura, e tem como objetivo desvendar os sentidos de aventura e risco nas atividades realizadas por praticantes de corrida de aventura na perspectiva “competitiva”, bem como compreender como essas atividades se inserem em seus modos de vida. Outrossim, visa analisar e interpretar as representações que determinados indivíduos e grupos sociais constroem acerca das suas práticas, e refletir sobre elas através de confrontos de análises e teorias vinculadas ao tema.

Para tanto, serão adotados procedimentos metodológicos da investigação etnográfica e comparação antropológica. Essa opção de análise busca compreender uma determinada prática cultural, privilegiando o entendimento das particularidades e das diferenças entre contextos culturais. Para atingir os objetivos das questões propostas, as ferramentas de pesquisa a utilizar serão: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Raphael Loureiro Borges, integrante do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (Gesef/UFRGS), é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

Dentro desse contexto, o objetivo geral deste artigo é inserir o leitor no universo das corridas de aventura, através de uma discussão mais geral dessas provas. No decorrer deste trabalho, serão apresentadas algumas questões relacionadas às atividades de aventura desenvolvidas no meio competitivo, e algumas relações com risco. Serão destacadas algumas descrições dos diários de campo por mim realizados desde 2004,¹ e uma crônica escrita pela capitã da equipe Buff Nike ACG.²

A corrida de aventura caracteriza-se por ser uma competição esportiva de longa distância. Algumas chegam a 500 quilômetros ou mais, como é o caso da prova do Eco-Challenge e do Ecomotion Pro. Envolve múltiplas modalidades de aventura na natureza, como *rafting*, *duck*, rapel, *cascading*, canoagem, tirolesa, *mountain bike*, *trekking*, *canoeing*, orientação,³ entre outros, onde os atletas utilizam além dos equipamentos específicos de cada modalidade, apenas o mapa e a bússola para auxiliá-los na escolha do trajeto. Essas corridas caracterizam-se por serem provas de resistência física, onde o espaço de jogo não está totalmente demarcado. O trabalho em equipe é essencial e cada uma pode estabelecer sua própria estratégia. As equipes são mistas, compostas por quatro pessoas.

Os competidores devem percorrer o trajeto no menor tempo possível, e avançar através dos postos de controle (PC) e áreas de transição (AT) com a equipe completa. Caso haja uma desistência de um dos atletas por algum motivo, seja ele um ferimento, uma contusão, ou outro fator qualquer que o impeça de continuar, toda a equipe será desclassificada. Negar ajuda a alguém que esteja em perigo, ou não passar por algum posto de checagem, são consideradas infrações graves e também desclassificam a equipe.

A determinação para vencer as dificuldades dos desafios, os perigos, as regiões mais inexploradas com seus terrenos árduos, são elementos enraizados nessas atividades que formam o espírito de aventura, ingrediente fundamental para resisti-la. Mas existe muito mais para ser desvelado, absorvi-

¹ Desde 2004 venho realizando diários de campo de diferentes corridas de aventura (circuito Ecoatitude, Ecomotion Pro, Desafio dos Epigêos, Famstil Adventure) e de algumas outras atividades ligadas às corridas, em especial da equipe Caverá que compõem o foco deste estudo.

² Emma Roca, capitã da equipe BUF Nike ACG, escreveu uma crônica ao ser campeã do Ecomotion Pro 2005, a maior corrida de aventura da América Latina, na qual eu e o Prof. Oscar Pignone Silva fizemos parte da equipe de apoio.

³ *Rafting* – descida de corredeiras com bote inflável (capacidade: de 4 a 8 pessoas); *duck* – descida de corredeira com caiaque inflável (capacidade: 2 pessoas); rapel – descida de paredes naturais utilizando técnicas de montanhismo; *cascading* – descida de cachoeiras por cordas com ou sem *trekking*; canoagem – travessia de rios e lagoas com canoas ou caiaques; tirolesa – travessia de dois pontos elevados por cabo (cordas) aéreo; *mountain bike* – trajeto feito de bicicleta por estradas ou trilhas; *trekking* – caminhada por trilhas ou estradas em ambientes naturais; *canoeing* – travessia de *canyon* pelo rio com ou sem atividades de montanhismo; orientação – na corrida de aventura pode ser entendida como uma atividade ao ar livre que combina movimentos, habilidades de navegação e intensa percepção espacial; o praticante deve visitar vários postos de controle, utilizando uma bússola para auxiliá-lo na escolha das rotas.

do, entendido e explicado. Não é apenas uma competição que está em jogo, tampouco seu objetivo limita-se a chegar entre os primeiros. Trata-se de um quadro bastante complexo. Huizinga apresenta algumas relações interessantes referentes aos jogos em que existe competição:

Jogamos ou competimos “por” alguma coisa. O objetivo pelo qual jogamos é antes de mais nada e principalmente a vitória, mas a vitória é acompanhada de diversas maneiras de aproveitá-las – como por exemplo a celebração do triunfo por um grupo, com grande pompa, aplausos e ovações. Os frutos da vitória podem ser a honra, a estima, o prestígio. Via de regra, contudo, está ligada à vitória alguma coisa mais do que a honra: uma coisa que está em jogo, um prêmio, o qual pode ter um valor simbólico ou material, ou então puramente abstrato. (Huizinga, 2001, p. 58).

São nessas corridas que podemos destacar algo “a mais” para se chegar ao final, o que muitas vezes não significa a vitória. Apesar de as modalidades dessas corridas serem as mesmas praticadas no âmbito do lazer, suas atividades diferem de outras modalidades de aventura praticadas no meio natural, principalmente por estarem inseridas em uma competição, ou seja, os que tiverem o melhor desempenho recebem gratificações de valores monetários. Esse fator limita em alguns aspectos o campo das similaridades, no que se refere às formas de praticá-las (lazer e competitivo), pois influencia de forma direta nas questões relacionadas à motivação, à qualificação e nos investimentos em treinamentos e equipamentos.

Um aspecto relacionado à vivência competitiva é apresentado por Spink, o qual menciona a descrição feita por Mueller, referindo-se à corrida de aventura do Eco-Challenge:

[...] o espírito de aventura é outro integrante fundamental. Mueller assim o reconhece: obviamente este evento não se limita apenas a chegar primeiro, ou até mesmo conseguir acabar a prova. Atinge o cerne da motivação humana, uma força convencionalmente atribuída a partes específicas da anatomia – coração, vísceras, coluna –, mas na verdade muito mais difícil de ser localizada com precisão. Suscita algumas questões interessantes. Seria esta uma corrida contra os outros ou contra mim mesmo? O que significa ganhar? (Spink, 2003, p. 77-78).

As questões destacadas por Spink, que foram abordadas por Mueller, constituem o universo das corridas de aventura e apresentam a complexidade e a diversidade desse campo. Os trabalhos escritos, relacionados com as atividades físicas de aventura na natureza, vêm crescendo consideravelmente nos últimos anos. Apesar de serem realizados em diferentes perspectivas, a grande maioria desses estudos situa-se nas atividades realizadas no âmbito do lazer, ou em práticas isoladas de aventura.

O presente estudo diferencia-se por abordar as modalidades de aventura quando inseridas no contexto competitivo “mais sério”,⁴ e tem por objetivo compreender com profundidade o sentido que os praticantes atribuem a elas.

A corrida

Após a checagem de equipamentos, ocorre o *breffing*.⁵ É o primeiro momento em que todos os atletas estão reunidos, e quando se conhece alguns detalhes importantes da prova. É o instante em que a curiosidade e a ansiedade do que está por vir começam a ser sentidas com maior intensidade. É um momento de muita tensão. Os olhares concentrados entre os atletas expressam uma certa desconfiança, tentam “radiografar” quais equipes estão presentes, quais estão desfalcadas ou com atleta novo, enfim, quem são os melhores. Existe uma atenção especial para as equipes mais conhecidas, uniformizadas, que possuem patrocinadores conhecidos.

Essa parte da competição é muito marcante. É a primeira dose de adrenalina,⁶ de emoções fortes, de excitação. Elias e Dunning (1992, p. 176-177) destacam que existe “grande prazer na excitação proporcionada pelo jogo e pela diminuição das restrições”, referindo-se às atividades de lazer. Nessas corridas, as restrições durante a prova são mínimas, e a excitação provocada pela prática torna-se visível mesmo antes de começar a corrida. Os autores complementam, afirmando que:

[...] as pessoas esperam das suas atividades de lazer não só, como muitas vezes se afirma, // relaxação// mas antes estimulação e alegria [...] neste tipo de atividade de lazer as pessoas procuram um despertar emocional agradável e excitação, em resumo, a produção de tipos específicos de aumento de tensão em companhia dos outros. (Elias; Dunning, 1992, p. 182).

Depois de uma noite árdua (geralmente com poucas horas de sono, pois ansiosos, alguns ficaram até tarde estudando o mapa elaborando estratégias), toma-se o último café da manhã, com as comodidades da vida moderna (mesa, xícara, prato, comidas quentes, talheres, banheiro...). A roupa ainda está limpa e seca, e imagina-se quando será a próxima refeição.

⁴ Expressão apresentada por Elias e Dunning (1992), referindo-se às formas de desporto que se orientam para os resultados e que desenvolveram esforços no sentido da luta e da identidade e de recompensas pecuniárias.

⁵ *Breffing* é uma reunião que antecede a prova, quando todos os competidores devem estar presentes. É nesse momento que a organização apresenta a corrida para os competidores e esclarece dúvidas quanto a prova. São entregues os mapas e o resto do material para a corrida.

⁶ Este termo é muito utilizado pelos praticantes dessas modalidades. Adrenalina é um hormônio produzido pela parte medular das glândulas supra-renais, e que tem numerosos efeitos no organismo (circulatórios, metabólicos e outros).

Na largada, os minutos que antecedem a prova são repletos de energia, ansiedade e nervosismo. Alguns se alongam, outros olham o mapa. Existem pequenas discussões entre membros da mesma equipe e algumas conversas de compadres entre os que estão mais calmos. Cerca de duzentos atletas aglomeram-se em volta do arco da largada. Algumas vezes estão montados em bicicletas disputando os lugares da frente, outras vezes a pé no empurra-empurra. Usando roupas coloridas e mochilas carregadas de equipamentos e alimentos, esperam ansiosos a contagem regressiva: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, e o sinal da largada é acionado. A gritaria é geral; as pessoas que assistem a largada ficam emocionadas e arrepiadas. Os atletas partem para a aventura. Neste momento, a adrenalina está por todo corpo, o batimento cardíaco acelera, a “emoção” faz-se presente.

As equipes começam a colocar em prática suas estratégias. Os passos são em direção ao próximo posto de controle e área de transição. As melhores equipes começam a se distanciar das menos preparadas. É o que demonstra o atleta da equipe Caverá, ao destacar que:

Procuramos estar em algum momento na frente da corrida. Para não ter nenhuma influência de outra equipe na hora da orientação... se tiver alguma saída da estrada, a gente entra, para as pessoas que vem atrás não verem que nós saímos da estrada [...] (Macuco)

Essa estratégia se parece, em alguns fatores, com a estratégia do navegador da equipe Buff Nike ACG:

Gostaria que estivesse chovendo nos primeiros dias, que daí existiria uma seleção natural, e depois tempo bom, e poderíamos fazer uma boa corrida com os melhores, sem que eles nos atrapalhassem [...] (Benjamin)

Aos poucos, os duelos começam a ser formados, pois a disputa pelos primeiros lugares tende a ser acirrada, principalmente no começo da prova quando os atletas ainda estão descansados. As equipes, ao se dissiparem, começam a formar diferentes grupos. O primeiro escalão é formado por equipes mais competitivas, que possuem mais experiência e estratégias bem definidas. O outro escalão vem num ritmo mais lento, mas também é competitivo. Geralmente nos primeiros PCs, esse grupo anda muito próximo das primeiras equipes. O pessoal que vem atrás preocupa-se mais em acertar o percurso e adquirir experiência nesse tipo de prova. Conversam com outras equipes sobre o trajeto, sobre o melhor caminho, e se está correto ou não. Muitos não tem experiência nas corridas, e não é difícil encontrar algum atleta que nunca participou das modalidades exigidas durante a prova. Ao realizar uma cami-

nhada⁷ com as equipes de corrida de aventura, pude observar como é comum essa situação.

[...] a primeira vez que eu participei de uma corrida, era um outro colega que fazia orientação. Mas ele não sabia. Na largada a gente nem sabia para onde ir... a gente seguia os outros... houve uma corrida em que nós perdemos o mapa, a gente tava quase perdido, então no meio do campo, vimos uma equipe correndo e fomos atrás... quando chegou no PC eles desistiram, então nos deram o mapa deles e pudemos acabar a prova [...] (Vinil)

Mais grave que a situação descrita, observei no último desafio dos espigões, relatado em meu diário de campo:

Quando chegou a equipe LESMA LOUCA, parecia estar tudo bem. Estavam bem atrasados em relação aos primeiros. A menina da equipe disse: “não sei colocar a cadeirinha”. Isto já me chamou a atenção. Desceram primeiro os dois rapazes. Ela seria a terceira a descer. Quando seus companheiros de equipe começaram a descer, ela disse que estava nervosa. O outro atleta disse: “se acalme que não dá nada, não fica nervosa”. Então ela informou para o pessoal da organização (responsáveis pelo rapel) que nunca tinha feito rapel, e não participou da oficina da organização (antes da prova é feita uma oficina que explica e ensina a fazer as modalidades que serão exigidos durante a prova. Tem uma parte teórica e outra prática. Não é obrigatória a presença). Pude observar que ela estava muito nervosa e ansiosa. Seu companheiro de equipe tentava acalmá-la. Quando prenderam a menina na corda, tremia e estava com a boca rocha, meio esbranquiçada. Dizia que estava com muito medo. Seu colega de equipe dizia que não era para ela se preocupar que era seguro. Algumas instruções de como fazer o rapel foram passadas na hora de descer. Quando começou a descer, disse: “eu não vou conseguir! Eu não tenho coragem! Estou com medo!” Seu colega estava ansioso, e dizia: “vamos lá, coragem. Não precisa ter medo!” Quando ela desceu cerca de um metro, disse que “não vai dar, estou com muito medo”, nisto ela já começou a gritar, e com voz de desespero disse: “Ai gente, eu acho que vou chorar!”. Seu colega de equipe dizia: “calma, calma, não olha para baixo”. Então, muito nervoso pediu para a organização para descer pela corda do lado, junto com sua companheira (o que não poderia pelas regras da prova). A organização disse que não. Então ele começou a insistir bastante, e também gritava para que ela ouvisse, pois estava muito nervosa. Dizia para descer. A menina começou a chorar e disse que não iria descer. Estava com uma expressão de desespero. Estávamos todos ficando apreensivos. Então ele disse de novo: “não olha para baixo, e vai descendo bem devagarinho”. Ela respondeu: “não consigo, eu quero sair!”. O companheiro de equipe ainda insistia, e disse que se ela não descesse, eles estariam desclassificados. Devido a pressão que seu companheiro de equipe estava exercendo sobre a atleta, e o desespero que ela aparentava, o pessoal da organização

⁷ Fui convidado para participar de uma caminhada onde estariam reunidas várias equipes de corrida de aventura, foi em 4 de junho de 2005 – caminhada de Tainhas (RS) à Praia Grande (SC).

resolveu interceder. Disseram para ela se acalmar, e disseram para ele parar: “calma cara, não é bem assim. É melhor ela não descer, isto pode traumatizá-la. Ela pode não querer fazer nunca mais só por tu forçar”. Então eu disse que eles não estariam desclassificados, apenas tomariam uma penalização de meia hora por atleta que não descesse. Af ele disse: “então tá, te acalma, que não tem mais problema.” [...].

Nessa passagem, podemos destacar algumas questões. É fácil observarmos alguns riscos existentes através desse relato, não apenas da modalidade praticada (rapel), mas dos aspectos fisiológicos (batimento cardíaco, perder a consciência...) e psicológicos.

Outro ponto a ser destacado relaciona-se à falta de experiência, ou seja, uma atleta que entrou na corrida sem nunca ter praticado uma das modalidades de risco exigidas na prova.

E por último, um fator de grande importância que se relaciona com a competição. Por alguns momentos, a insistência de seu companheiro de equipe demonstra o grau de competitividade que existe nessas corridas. Apesar da atleta não estar em condições de realizar a atividade, ele estava mais preocupado com a prova e com a desclassificação da equipe. O fator competitivo “falou mais alto” e tornou-se mais importante do que o risco de ocorrer algo com sua companheira de equipe.

Essa tensão, ocasionada devido à emoção vivida em algumas circunstâncias durante a corrida, relaciona-se com que Huizinga (2001, p. 59) descreveu: “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando”. Esses aspectos são alguns dos fatores importantes que “nutrem” esses aventureiros a passar dias sem descanso, numa competição árdua em meio aos desafios da natureza. Depois de algumas horas de prova, muitas equipes ficam isoladas, sem contato com outros competidores. Quando chegam em alguma AT, elas encontram os apoios. É o momento de saber a colocação da equipe, há quanto tempo estão distanciados das outras, reabastecer a comida, bebida e outros suplementos, fazer curativos nos ferimentos e outras necessidades que julguem necessárias. Nessas transições também existem estratégias bem definidas. Na corrida do Ecomotion Pro 2005 eram 35 PCs: “Vamos ficar o mínimo possível em cada PC. Porque se for calcular, cinco minutos a mais em cada PC, no final são algumas horas, o que pode ser decisivo na prova [...]” (Emma Roca).

Ao final dessa corrida, depois de quase quatro dias, a diferença entre a Buff Nike ACG e a segunda colocada era de aproximadamente 1 hora e 40 minutos, o que demonstra a eficiência da estratégia tomada pela equipe. Algumas equipes aproveitam o apoio para descansar um pouco, fazer alon-

gamento e estudar o mapa. O apoio auxilia até na hora de comer, dando comida na boca, amarrando o tênis, ajudando a colocar uma roupa seca.

Essas corridas ocorrerem num contexto competitivo, e são realizadas em equipes. É exigido que, para avançar de um PC a outro, as equipes estejam completas, ou seja, não adianta um atleta chegar antes de seus companheiros em um PC, porque ele só poderá seguir sem desclassificar sua equipe, na hora em que todos estiverem juntos. Ter habilidade e destacar-se em uma modalidade, não representa muita vantagem, se não existir um conjunto, pois todos terão de realizá-la e completá-la. Nenhum atleta de uma mesma equipe deve distanciar-se de seu grupo, pois pode se perder. Além disso, existem muitas decisões a serem tomadas durante a prova, e muitas vezes devem ser decididas em grupo. Spink (2003, p. 2), ao referir-se a esse aspecto, destaca um fator de suma importância e, de certa forma, curioso: “O espírito de equipe manifesta-se também na habilidade de tomar decisões de forma democrática; uma espécie de liderança às avessas que faz com que justamente as equipes de militares, provenientes de tropas de elite, tenham péssimo desempenho.

Além disso, dentro de uma equipe, existem divisões de papéis bem definidas, como pode ser verificado na crônica de Emma Roca:

Shane nos enseñó como portear los caiacs con las cuerdas de seguridad y avanzamos muchísimo en los tramos de porteo. Era el crac de las actividades de agua. David era el de la bici, Benja el del mapa y yo aguantaba como podía, siempre con la moral alta y apretando los dientes [...].

As corridas de aventura são provas longas, que podem durar dias. O final dessas competições é marcado pelo sacrifício, conquista e superação de limites, algo que muitas vezes se torna agonizante. Para Huizinga existe uma relação muito próxima entre a competição e esses sentimentos. O autor destaca que:

Há aqui uma união entre as idéias de competição, luta, exercício, aplicação, resistência e sofrimento. Se nos lembrarmos que na sociedade primitiva a maior parte das atividades agonísticas são na realidade “agonizantes”, implicando severas provações tanto física quanto espirituais [...] (Huizinga, 2001, p. 59).

Essas questões se estendem a todos os atletas que competem, independente do escalão em que se encontram. Os primeiros buscam uma boa colocação e os últimos tentam concluir a prova. Além do preparo físico para agüentar horas de competição, o fator psicológico dos atletas é muito exigido. Talvez este último explique a razão pela qual os atletas das melhores equipes do mundo, que competem em provas de 600 km ou mais, têm, em média, idade próxima dos trinta anos, fator que se diferencia de outras práticas esportivas que exigem muito do condicionamento físico.

Muitas equipes se emocionam ao cruzar a linha de chegada. Os choros, gritos, abraços emocionados são muito comuns, geralmente intensificados com a presença do público que os espera na chegada: “o sentimento de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores, embora esta não seja essencial para esse prazer” (Huizinga, 2001, p. 57). Chegar ao final de uma corrida, independente da colocação, depois de superar os desafios, passar fome, sede, comer com a mão embarrada os alimentos esmagados e molhados da chuva ou dos rios que atravessaram, fazer as necessidades no mato, ter sentido angústia e passado por atividades de adrenalina, resistir à vontade de parar em um PC e abandonar tudo, manter a equipe unida e ajudar seus companheiros a dar o máximo de si, são fatores associados ao prazer de se chegar ao final. Atravessar o arco de chegada é como um segundo batismo, uma forma de nutrir a alma e dizer: “quero competir de novo”. Entretanto, acredito serem muitos os motivos que impulsionam os atletas a superarem os obstáculos, como a competição, a superação de limites, ou mesmo a motivação por um espírito lúdico, como Huizinga assim o reconhece:

A essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas esse “alguma coisa” não é resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. (Huizinga, 2001, p. 57).

No caso das corridas, o simples fato de conseguir acabar a prova, de chegar ao final depois de longos dias, de superar os desafios, é algo levado muito a sério, diferentemente de outras modalidades esportivas em que o foco principal é a vitória. Além disso, é compensador saber que depois de todos esses esforços existirá um “retorno higiênico”, ou seja, voltar às comodidades da civilização: comer bem e devagar, tomar um banho com água quente, dormir numa cama limpa e, principalmente, descansar o corpo e o espírito.

Yo sólo llegar al hotel me puse debajo la ducha durante más de 20 minutos y casi me duermo. Cuando me estiré en la cama ya limpia y aseada casi no me lo creía. Como se valoran los pequeños detalles de la vida cotidiana después de 3 días sin dormir, comiendo mal y sin parar de caminar, pedalear, remar, ... pero valió mucho la pena! [...] Emma Roca

Estas foram as palavras que terminaram a crônica escrita pela capitã da equipe Buf Nike ACG.

As corridas de aventura e o “fator R”

As práticas deste estudo são geralmente descritas ou conhecidas como: atividades físicas de aventura e risco na natureza. Para desenvolver este tópico, irei abordar o risco nas corridas de aventura, designando-o como “fator R”. Nessa perspectiva, apresentarei alguns significados da palavra risco, para posteriormente relacioná-la às atividades de aventura.

Segundo Spink (2003, p. 1), o “risco” que caracteriza essas atividades, “implica a reorientação das relações das pessoas com os eventos futuros”, e o conceito de risco moderno “emerge em oposição ao de fatalidade e destino”,⁸ como se acreditava antigamente. A autora destaca ainda que:

A palavra risco tem seu primeiro registro no século XIV. Inexistia em grego, em árabe e no latim clássico. Tem registro em espanhol desde o século XIV, mas ainda sem a clara conotação de “risco que se corre”. É no século XVI que adquire o significado moderno. E apenas em meados de do século XVII tem registro nos léxicos da língua inglesa. Etimologicamente, suscita mais hipóteses do que certezas. A mais plausível é que risco seria um derivativo de *resecare*, ou seja, cortar. A palavra parece ter sido usada para descrever penhascos submersos que cortavam os navios, emergindo daí seu uso moderno de risco como possibilidade – mas não como evidência imediata. (Spink, 2003, p. 1).

Dentro desse foco, Bernstein escreveu um livro sobre a história do risco, e aborda o tema sob diferentes aspectos. Para ele,

[...] a idéia revolucionária que define a fronteira entre os tempos modernos e o passado é o domínio do risco: a noção de que o futuro é mais do que um capricho dos deuses e de que homens e mulheres não são passivos ante a natureza. (Bernstein, 1997, p. 1).

Entre as diversas atividades de aventura, existem muitos fatores que se relacionam com o risco. Podemos destacar, entre eles, uma diferença muito significativa relacionada ao espaço onde as atividades dessa natureza são praticadas e que reflete diretamente nesta questão. Nas atividades realizadas ao ar livre, como *rafting*, montanhismo e rapel, entre tantas outras, mesmo com a tecnologia dos equipamentos e dos profissionais especializados, os praticantes estão expostos ao risco. Diferente disso, as atividades em ambientes artificiais possuem uma maior segurança, pois não sofrem influência do meio natural.⁹ O risco, praticamente inexistente, adquirindo sentidos mais apa-

⁸ Em “Risco como repertório linguístico” (Spink, 2003).

⁹ “Se poderia dizer que o conceito de aventura nos recónditos artificiais de escalada, se aproxima mais de um tipo singular de vivência lúdica, manifestada por um jogo de movimentos corporais, em que os companheiros e equipamentos compõem o cenário.” (Marinho; Bruhns, 2001, p. 107).

rentes que reais. O espaço de jogo encontra-se domesticado. Nessa perspectiva, Marinho e Bruhns (2001b, p. 110) afirmam que:

[...] desta forma, as atividades, vividas nos ambientes naturais e artificiais, devem ser compreendidas cada uma em seu contexto, de acordo com seus diferentes códigos, comportamentos e sentidos de aventura, pois as formas de experimentação de emoções compartilhadas serão sempre diferentes.

A distinção relacionada ao ambiente de prática, na maioria das vezes é descrita como *outdoor* e *indoor*. Esse quadro é apresentado por Marinho e Bruhns (2001a) com diferente terminologia. As autoras distinguem essas nomenclaturas como “pólo selvagem” e “pólo domesticado”: “O pólo selvagem corresponde a um meio não condicionado, incerto e instável, no qual se requer, constantemente, tomadas de informação e decisão motoras dotadas de riscos da improvisação” (Marinho e Bruhns, 2001a, p. 44). Para exemplificar, utilizam a escalada em rocha, na qual sua prática se dá no meio natural.¹⁰ O outro pólo, chamado de “pólo domesticado”,¹¹ corresponde ao meio estável e previsível, ou seja, um espaço mais controlado, em que os equipamentos e a interferência humana conseguem minimizar (praticamente eliminar) o risco.

De acordo com esses pressupostos, podemos observar no que se refere ao risco, que essas atividades formam uma contraposição com a tendência do esporte, até hoje fundamentada em reduzir a incerteza e domesticar o espaço do jogo, o que se torna muito difícil, em se tratando de um território a céu aberto e muitas vezes inexplorado.

Nessas competições, mais do que nas atividades vividas no âmbito do lazer, os riscos se fazem presentes. Digo isso, não apenas por se tratar do meio natural e das questões ligadas às modalidades de aventura, mas por estar em uma competição em que, muitas vezes, existe uma superação de limites.

Esses aspectos nos fornecem um conteúdo importante para entendermos a relação do risco nessas atividades. A participação nessas competições surge como um sentido positivo de vivência do risco, de crescimento pessoal, como apresenta Spink (2003, p. 3):

Correr riscos assume assim a positividade da energia e das emoções que fazem emergir o sentido da existência. Ressurge, dessa forma, a velha figura do risco

¹⁰ Na escalada esportiva realizada nas rochas, na natureza, apesar de certo controle, possibilitado pelo equipamento, não se pode, previamente, deduzir seqüências motoras, muito menos controlar, totalmente, os fatores externos. (Marinho; Bruhns, 2001a, p. 44).

¹¹ “[...] meio estável e previsível. Nesse espaço mais controlado, é possível programar as seqüências de comportamento em formas de estereótipos motores eficazes. Os aspectos de informação e decisão da conduta motora, em resposta a esse meio ‘imutável’, reduzem-se a sua expressão mais simples.” (Marinho; Bruhns, 2001a, p. 44).

como possibilidade de crescimento pessoal – figura antiga, mas nem por isso desgastada, que volta a circular nas práticas discursivas ciclicamente.

Neste tópico, foram destacadas algumas relações do “fator R” com as atividades de aventura. Mas há que ir mais além, e entender a ligação do “fator R” com os aventureiros/indivíduos. Como entender essa relação quando existe uma procura por atividades de risco? Como se desenvolve essa questão quando os elementos ligados ao risco situam-se dentro de uma competição?

O sujeito e o “fator R”

Apesar das atividades de aventura na natureza possuírem tecnologias avançadas relacionadas às técnicas e equipamentos para praticá-las, o risco está presente de forma concreta, e relaciona-se diretamente com questões referentes à postura de seus praticantes.

A palavra *risco* deriva do italiano antigo *risicare*, que significa *ousar*. Nesse sentido, Bernstein defende que o risco é uma opção, e não um destino: “É das ações que ousamos tomar, que dependem do nosso grau de liberdade de opção, que a história do risco trata. E essa história ajuda a definir o que é um ser humano” (Bernstein, 1997, p. 8).

Se relacionarmos essa afirmação com os riscos presentes nas atividades de aventura, originamos uma ferramenta de grande utilidade para nos ajudar a compreender esses “novos aventureiros”. Apesar de o termo risco possuir uma variante muito grande relacionada a questões probabilísticas (cálculos), esses esportes destacam uma ramificação voltada para as relações humanas, ampliando este entendimento:

[...] uma coisa é estabelecer um modelo matemático que parece explicar tudo. Mas quando enfrentamos a luta do dia-a-dia das constantes tentativas e erros, a ambigüidade dos fatos, assim como o poder das emoções humanas, pode destruir rapidamente o modelo. (Bernstein, 1997, p. 6).

Cabe aduzir que as questões apresentadas apontam para o que pode ser chamado de sentido polissêmico do risco. Isso se encontra em Spink, quando se refere a uma polissemia de sentidos e de posições de sujeito:

[...] há riscos que assumimos individualmente, comportando-nos com base na racionalidade clássica: valorizamos positivamente a ousadia que nos leva a encarar certos riscos e confiamos na informação e na capacidade racional de avaliar os riscos para sobreviver a eles. O exemplo prototípico são os esportes radicais. (Spink, 2003, p. 1).

Esse aspecto relacionado à escolha pessoal, também é abordado por Costa (2000), quando descreve a sociedade como promotora de prevenção de riscos, mas menciona uma relação dúbia, destacando a existência de uma procura individual que se volta à exposição voluntária ao risco, principalmente nas práticas físicas e esportivas. Nessas práticas é que se situam as atividades de aventura, em especial as corridas de aventura, em que existe uma exposição deliberada ao risco por vontade própria. Para exemplificar essa questão, apresento um diálogo que descrevi e que aconteceu em torno das quatro horas da manhã:

Era visível o *stress* da equipe, e eu tinha a impressão de que eles às vezes não falavam “nada com nada” (parecia que estavam em transe, só falavam dos equipamentos e pediam comida. Eu tinha a impressão de que eles só estavam presentes com o corpo, e que a cabeça estava descansando).

Tinham muitas pessoas na nossa volta, a maioria da organização. Então Shine começou a falar (tinha um papel bem específico dentro da equipe quando a modalidade desenvolvia-se na água).

Shine – Acho que deveríamos descansar umas duas horas, e quando amanhecer, descemos o rio.

Emma – Não temos tempo. Se não descermos agora, as outras equipes vão nos alcançar.

Shine – Eu só desci uma vez um rio à noite, e nunca desci de noite um rio que eu não conhecesse.

Emma – Se a organização escolheu este rio, é por que não têm perigo. Eles são responsáveis pelo que acontecer com a gente. O que acha Benja? David?

David – Acho que Shine tem razão, podemos descansar um pouco.

Benjamin – Não sei buffffff, acho que devemos descer.

Shine – O que acha Rapha? (foi a primeira e última vez que fui solicitado para ajudar em uma decisão tão importante)

Raphael – Este rio é tranquilo, eu já desci muitas vezes, não precisam se preocupar. Eu desço seguido de bóia. Para vocês vai ser tranquilo.

Todas estas falas, no meio de um “buruburim” do pessoal que estava em volta. Então Emma pediu para chamarem alguém da organização. Na verdade ele já estava lá e pediu para que eu e Oscar servíssemos de intérprete.

Emma – Como é o rio, muito perigoso?

Homem – Não, o rio é tranquilo, é de grau 3. Nós operamos sempre neste rio. Este aqui (apresentando um rapaz que estava ao seu lado) é o campeão brasileiro de canoagem e pode falar melhor.

Campeão – Podem ir tranquilo, o rio é bem seguro, não vão ter problemas. As bifurcações estão bem sinalizadas onde vocês devem entrar. Tem bastante luz nestes trechos.

Shine insistia em não ir, e me perguntou de novo. Eu falei só com ele, abraçando e dizendo para irem tranquilo, mas que eles é que tinham que decidir. David e Benjamin não estavam opinando muito, mas ninguém parava de se arrumar, colocando os equipamentos para a descida. Emma insistia que tinham que ir.

Neste momento, algumas luzes começam a chegar, alguns gritos e uma correria do nosso lado: era outra equipe. A expressão da Emma era de horror,

ela arregalou os olhos e disse: “vamos, vamos”. Eles não demoraram nem dois minutos. Pegaram tudo e saíram correndo. Ninguém hesitou. Não esperavam outra equipe tão próxima. Desde o início da corrida, mais precisamente desde o segundo PC que eles não encontravam nenhuma equipe. Foi um desespero. Foi o ponto crucial para que eles descessem o rio. Não pensaram em mais nada e se foram corredeira abaixo. [...] (diário de campo, Ecomotion Pro 2005).

Para tornar mais amplo o entendimento, apresento a descrição da mesma situação, escrita na crônica de Emma Rocca:

Llegamos a las 4 de la noche, faltaban 2h para que se hiciera de día y no teníamos claro de entrar en el agua. Como hacía dos días que no había parado de llover el cauce del río había aumentado mucho y los rápidos de clase III habían pasado a ser de clase IV+... y de noche! Estuvimos discutiendo con la organización la seguridad que tenía el río y que responsabilidades tenían ellos y nosotros, no sacamos el agua clara y de pronto vino Merrell. Eso sí fue un cubo de agua fría, no esperábamos a ningún equipo a menos de 1h! Nos decidimos rápido, nos vestimos y con los frontales Tikka salimos al río. [...] No se veía casi nada y las piedras aparecían como por arte de magia. Pocas veces he pasado tanto miedo, esta es una de ellas. Fue una hora y media de rápidos continuos, algunos de ellos peligrosos, no había descansos en el río, estaba lleno de vegetación y árboles en los lados, el ruido era ensordecedor...

Ao observarmos esses parágrafos, os papéis dos atletas dentro da equipe ficam em evidência. Esses diálogos demonstram como são negociadas algumas decisões do grupo, e destacam a liderança da capitã. Apesar da indecisão dos atletas, foi apenas aparecer outra equipe para que todas as outras questões fossem deixadas de lado e o “competir” falou mais alto.

Nesse sentido, Huizinga (2001) esclarece que a competição possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo. Revela, ainda, que entre as características gerais do jogo estão a tensão e a incerteza.

A tensão e a incerteza, segundo Elias e Dunning (1992) são entendidas nas atividades de lazer como um desenvolvimento incontrolado das emoções, uma forma de excitação e/ou tensão vividas nessas atividades, mas sentidas com prazer.¹²

Essas questões referentes às atividades de lazer, podem ser relacionadas às corridas de aventura: “Já referimos que numerosos tipos de lazer integram, como uma das suas características principais, um elemento de ris-

¹² “[...] nas ocupações de lazer, sentimentos aparentemente antagônicos como o medo e o prazer, não são apenas opostos um ao outro (como /logicamente/ parecem estar) mas partes inseparáveis de um processo de satisfação de lazer [...] alternância – medo e alvoroço – resultando num clímax catártico, no qual todos os medos e ansiedades podem resolver-se temporariamente, deixando só por breves momentos o gosto da fruição da agradável satisfação”. (Elias; Dunning, 1992, p. 160).

co, um / brincar com o fogo/” (Elias; Dunning, 1992, p. 176). Esses autores também abordam o elemento do risco, como parte integrante dessas atividades: “O risco – indo até ao limite – é essencial para inúmeras atividades de lazer. Com frequência constitui parte integrante do lazer” (Elias; Dunning, 1992, p. 151).

Se as questões abordadas forem entendidas numa perspectiva de função sanitária (ligada à saúde), podemos identificar que esses atletas possuem o que poderíamos designar de “comportamento de risco”, ou seja, as escolhas ligadas ao seu estilo de vida aumentam consideravelmente as possibilidades de algo danoso ocorrer. Essa observação não se limita apenas às escolhas relacionadas às práticas, mas podem ser estendidas às relações com o corpo, às roupas, ao entretenimento, à alimentação, ao carro, às opções de férias etc. Esses fatores relacionados ao estilo de vida, pontuando para um estilo de risco, é observado por Castiel (2003, p. 91):

Se são atribuídas às pessoas suas escolhas de estilo de vida [...], estão embutidos fatores/elementos considerados responsáveis por possibilidades de ocorrências danosas à saúde. Então, não é absurdo supor este subconjunto como o estilo de risco, como se, de alguma forma as pessoas também “escolhessem” exposições a riscos como formas de levar suas vidas [...].

Nessa perspectiva, podemos destacar a existência de uma relação de causa e efeito de acordo com certas escolhas, no caso deste estudo, de algumas “escolhas de risco”. Se o risco está presente nas atividades de aventura, e optamos por realizá-las, existe uma probabilidade de ocorrência de fatores que podem vir a causar danos, ou seja,

Traduzidas como uma probabilidade de ocorrência, tais relações de causa-efeito fornecem explicações parciais dessas chances de adoecimento, permitindo que, aplicadas aos comportamentos relacionados à saúde, sejam descritas como “um risco que as pessoas [ou grupos] decidem correr” por ignorância, por irresponsabilidade ou por livre escolha. (Castiel, 2003, p. 6).

De acordo com o que foi até aqui apresentado, e considerando que as atividades de aventura na natureza estão repletas de riscos e que seus “aventureiros” optam por praticá-las, seus promotores, no decorrer de seu desenvolvimento, têm estabelecido algumas ações e elaborado algumas questões para que os fatores ligados ao risco nessas atividades possam ser melhor entendidos.

Algumas empresas que organizam as provas já realizam seguro (de vida, de danos pessoais), além de fornecerem (é obrigatório estar preenchida e assinada) uma declaração de isenção de responsabilidade civil. Para destacar algumas questões, apresentarei apenas os itens 1, 2, 3, e 7 dessa declaração.

**DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE CIVIL
TERMO DE RESPONSABILIDADE E ACORDO DE IMPLICAÇÃO DE
RISCOS** do participante da **IV CORRIDA CANELA AVENTURA – 2005.**

(Leia atentamente antes de assinar)

1 - Minha inscrição para a IV CORRIDA CANELA AVENTURA – 2005 dá-se por minha livre e espontânea vontade nesta data, na qualidade de participante; e 2 - Os riscos de acidentes nas atividades envolvidas nesta competição são significativos e envolvem possibilidade de deslocamentos, luxações, fraturas, queimaduras, mordidas, picadas de animais, de insetos, contato com plantas venenosas, acidentes nas modalidades de técnicas verticais, ciclismo, marcha, risco de possível paralisia permanente e morte. Apesar de regras específicas, equipamentos e disciplina poderem reduzir os perigos inerentes, o risco de sérios danos existe; e 3 - EU RECONHEÇO E ASSUMO LIVREMENTE TODOS OS RISCOS, CONHECIDOS OU NÃO, mesmo os originados por negligência dos Organizadores ou outros e assumo total responsabilidade pela minha participação; e 7 - Eu, por mim mesmo, meus herdeiros, representantes legais, responsáveis e parentes próximos, isento e desobrigo a ORGANIZAÇÃO da IV CORRIDA CANELA AVENTURA – 2005, seus funcionários sob qualquer vínculo, autoridades, agentes ou empregados, outros participantes, entidades patrocinadoras, patrocinadores, anunciantes, voluntários, e, se aplicável, proprietários de locais usados para realizar o evento, de qualquer responsabilidade legal, COM RESPEITO A QUALQUER E TODO DANO, INVALIDEZ, MORTE, perda ou dano a pessoa ou propriedade, mesmo que originadas pela negligência dos organizadores; e

Esse termo de responsabilidade e implicação de riscos destaca a seriedade com que devemos tratar das questões relacionadas a essa temática, e que os organizadores estão cientes das implicações que podem acarretar um acidente. Esse termo apresenta um quadro bastante diferente daquele apresentado para as atividades turísticas e de lazer de aventura. Cabe destacar que os riscos presentes nas atividades de aventura realizadas no contexto competitivo são mais presentes, e as responsabilidades mais voltadas para o praticante, pois as habilidades individuais devem ser entendidas como fatores de distinção para ocorrência de acidentes. Essa é uma das questões que exige um estudo de maior profundidade.

Conclusão

Essas provas fazem parte de práticas bastante distintas e em processo de consolidação. Quanto ao “fator R” nas corridas de aventura, não há o que discutir quanto a sua presença, e talvez nunca chegaremos a um nível de segurança considerado satisfatório nessas modalidades competitivas.

No decorrer deste artigo, procurei apresentar uma discussão mais geral das corridas, a fim de inserir o leitor no universo da aventura, e compreender

essa prática cultural, privilegiando o entendimento das particularidades. Nas entrelinhas que seguiram, foram apresentadas relações de convivência, destacando como são negociadas e definidas as decisões durante a prova, e como se desenvolve a dinâmica das relações em uma equipe (grupo).

Nessa perspectiva, a intenção deste trabalho foi a de situar essas modalidades no universo da aventura, diferenciando os espaços onde são praticadas, as relações com a competição e com o risco. Entretanto, para abordar as questões relacionadas ao risco, foram destacados dois tópicos.

O primeiro relaciona a corrida de aventura ao fator risco. Nele, foram registrados os significados da palavra, a diferença de ambientes em que são praticadas (natural e artificial), e as diferenças entre as formas de vivenciar as atividades (lazer e competição).

No segundo tópico, foram apresentadas as relações do sujeito com o risco. Assim, o enfoque recaiu sobre os elementos ligados ao sentido polisêmico do risco, os fatores ligados às escolhas pessoais (exposição voluntária ao risco), ou melhor, os aspectos que compõem o comportamento de risco.

Ao final do trabalho, foi destacado um termo de responsabilidade e implicação de riscos para ressaltar algumas diferenças entre as atividades vividas no lazer (na qual as entidades promotoras possuem maior responsabilidade com os sujeitos que participam) e as corridas de aventura em que as empresas, por estarem cientes dos riscos, estabelecem estratégias para tentar diminuir suas responsabilidades.

Através de depoimentos e dos diários de campo, relacionados às idéias de diferentes autores, procurou-se apresentar a “relação micro” do universo das corridas de aventura. Os aspectos ligados à emoção, sentimentos antagônicos, prazer, tensão, risco, perigo, enfim, elementos que formam a aventura, foram apresentados para afirmar que existe risco “verdadeiro”, e que os atletas e as empresas estão cientes desse aspecto. A questão é entender essa concepção de risco, em que os atletas procuram atividades de risco, vivenciando emoções fortes e sentindo prazer.

Referências

- BERNSTEIN, Peter L. *Desafio aos deuses: a fascinante história do risco*. Trad. de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CASTIEL, L. D. *Quem vive mais, morre menos? Estilo de risco e promoção de saúde*. Blumenau: Edibes, 2003. p. 79-97.
- COSTA, Vera Lúcia Menezes. *Espportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário*. São Paulo: Manole, 2000.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa. Escalada urbana – faces de uma identidade cultural contemporânea. *Revista Movimento*, Porto Alegre, Ano VII, n.14, p.37-48, jul. 2001a.
- _____. La escalada y las actividades de aventura: realizando sueños lúcidos y lúdicos. *Apunts: Educación Física y Deportes*, Barcelona, INEF de Catalunya, n. 65, p. 105-110, 2001b.
- SPINK, Mary Janr P. *Suor, arranhões e diamantes: as contradições dos riscos na modernidade reflexiva* (2003). Portal Esterisco. ENSP / Fiocruz. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/projetos/esterisco/inicio1.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2005.

Esporte, Lazer e Saúde **investigação, documentação e impacto social**

Em dezembro de 2005 foi celebrado o convênio entre o Ministério do Esporte (ME) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para implantação, na Escola de Educação Física (ESEF), do Núcleo UFRGS da Rede Cedes – Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer. A iniciativa interinstitucional teve por objetivo geral “estimular e fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico voltadas à gestão do esporte recreativo e do lazer, tendo como horizonte a (re) qualificação e a formação continuada dos gestores de políticas públicas” (ME, 2006).

Três projetos deram início às atividades do núcleo: “*O esporte na cidade*: um estudo sobre as sociabilidades esportivas, a caracterização sociocultural e a apropriação dos espaços públicos urbanos”, “*Garimpando memórias*: esporte, lazer e educação física em Porto Alegre”, e “*Estilo de vida ativo versus sedentarismo*: efeitos de um programa de promoção de atividade física e saúde na cultura corporal urbana”. Os três projetos estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/ESEF/UFRGS), área de concentração “Movimento humano, cultura e educação”, linhas de pesquisa “Representações sociais do movimento humano” e “Formação de professores e prática pedagógica”.

Esses projetos inaugurais permitiram agregar ao núcleo outros trabalhos e atividades de pesquisa articulados teórica e metodologicamente ao campo das representações sociais, da etnografia, da historiografia cultural e da análise de discurso midiático, os quais deram sustentação às análises sobre fenômenos contemporâneos do esporte recreativo e do lazer na cidade. Outrossim, oportunizaram estudos sobre a recuperação e documentação da memória das práticas esportivas regionais, bem como reflexões sobre as crenças circulantes em programas de promoção da saúde acerca dos benefícios da prática física e sua repercussão na cultura do movimento humano.

A série Esporte, Lazer e Saúde conta com textos provenientes dos trabalhos de investigação realizados em cada um dos três projetos, além de trabalhos que não estão diretamente ligados, e sim articulados teórica e metodologicamente com os estudos desenvolvidos pelo Núcleo UFRGS da Rede Cedes.

*Editoração eletrônica, Fotolitos,
Impressão e acabamento:*

Gênese Artes Gráficas e Editora Ltda.

Rua Carlos Von Koseritz 878/101 - Porto Alegre - RS
Fone (51) 3342.1808
atendimento@genese.com.br

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645 – editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • *Direção:* Jusamara Vieira Souza • *Editoração:* Paulo Antonio da Silveira e Luciane Delani (coordenadores), Carla M. Luzzatto, Maria da Glória Almeida dos Santos e Rosângela de Mello; *suporte editorial:* Fernanda Kautzmann, Gabriela Carvalho Pinto, Janaina Horn (bolsista) e Tales Gubes (bolsista) • *Administração:* Najára Machado (coordenadora), Angela Bittencourt, Laerte Balbinot Dias e Renita Klüsener; *suporte administrativo:* Janer Bittencourt • *Apoio:* Idalina Louzada e Laércio Fontoura.

Ana Cecília de Carvalho Reckziegel
Arlei Sander Damo
Billy Graeff Bastos
Carlos Fabre Miranda
Eliane Jost Blessmann
Fernando Bruno Rieth
Fernando Jaime González (Organizador)
Ileana Wenez
Luís Eduardo Cunha Thomassim
Marco Paulo Stigger (Organizador)
Raphael Loureiro Borges
Raquel da Silveira (Organizadora)


UFRGS
EDITORA

ISBN 978-85-7025-930-1



9 788570 259301