



Renata Parente Garcia

**Ambiente esportivo e cuidado:
Repercussões no amadurecimento pessoal**

DISSERTAÇÃO de MESTRADO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt

Rio de Janeiro
Março de 2016



Renata Parente Garcia

**Ambiente esportivo e cuidado:
Repercussões no amadurecimento pessoal**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt
Orientadora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Profa. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Carlos Eduardo Veiga da Silva
UNI - IBMR/RJ

Profª. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de março de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Renata Parente Garcia

Graduou-se em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2010. Tem como principal interesse acadêmico as influências do esporte no desenvolvimento psicossocial infanto-juvenil. Atua como psicóloga esportiva em projetos sociais e psicóloga clínica de adultos e crianças desde 2010.

Ficha Catalográfica

Garcia, Renata Parente

Ambiente esportivo e cuidado: repercussões no amadurecimento pessoal/ Renata Parente Garcia; orientadora: Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt. – 2016.

105 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2016.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Esporte-educação. 3. Infância. 4. Adolescência. 5. Ambiente facilitador. 6. Amadurecimento pessoal. I. Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Dedico este trabalho àquelas que há anos me inspiram a continuar: as “meninas”
da VemSer.

Agradecimentos

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha orientadora, Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt, pelo apoio, confiança e grandes ensinamentos nesses dois anos de convivência.

Ao meu marido, Roberto Braga de Carvalho Brasil, que sempre me apoiou e me incentivou a seguir adiante buscando meus objetivos, muitas vezes acreditando mais em mim do que eu mesma.

À Maria Helena Zamora, pelos ensinamentos em aula e oportunidades inenarráveis de aprendizado ao me aceitar como auxiliar de ensino em uma de suas disciplinas da Graduação.

Ao amigo, chefe e grande inspiração, Raphael Sacchi Zarembo, pela oportunidade de estar há dez anos fazendo parte da equipe VemSer, podendo acompanhar de perto o sucesso de muitas meninas fora das quadras.

À amiga Isabela Junqueira, que foi mais do que companheira de aulas e cafés nesses dois anos de mestrado, tendo dedicado seu tempo a dividir seus conhecimentos e a acolher meus sofrimentos.

À minha irmã, Gabriela Parente Garcia, pelo carinho e incentivos de sempre. Sua existência me dá forças para querer ir sempre mais longe.

Aos meus pais, Roberto de Almeida Garcia e Maria Beatriz Rabelo Parente, por seu amor, torcida e suporte.

Às amigas Juliana Castro, Paula Salamonde e Larissa Motta pelo companheirismo de anos e, especialmente, pelo apoio indispensável na fase final.

Ao amigo Bernardo de Senna pelo cuidado de sempre, refletido em sua grande ajuda na finalização deste trabalho.

Às atletas, ex atletas e para sempre “meninas” da VemSer, com as quais eu aprendi a ser psicóloga e, principalmente, cresci como ser humano vendo-as conquistar seus espaços na sociedade.

Resumo

Garcia, Renata Parente; Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas. **Ambiente esportivo e cuidado: repercussões no amadurecimento pessoal.** Rio de Janeiro, 2016. 105p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O trabalho “Ambiente esportivo e cuidado: repercussões no amadurecimento pessoal” trata da facilitação ambiental ao processo de desenvolvimento do ser humano, proveniente de ações de cuidados advindas de fora do núcleo familiar. Tendo por base a teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott, com ênfase em seus conceitos de ambiente facilitador e cuidado, buscou-se evidenciar as possibilidades que um ambiente esportivo tem de contribuir positivamente para a vida de crianças e adolescentes. Para tanto, elegeu-se um projeto social esportivo cuja filosofia preza pela formação de cidadãs, e não de atletas. Foram, então, selecionadas dez ex-participantes de suas atividades esportivo-educativas que tenham passado, no mínimo, cinco anos frequentando o projeto, e que tenham seguido carreiras diversas da esportiva. Realizou-se, então, uma entrevista com roteiro oculto semiestruturado, abordando os temas: histórico no projeto social, motivos de entrada, de permanência e de saída, aprendizados e o ambiente esportivo-educacional. Constatou-se, em seus discursos, que apesar de valorizadas, as questões esportivas são menos enfatizadas do que aquelas concernentes ao ambiente relacional do projeto. Estas, por sua vez, motivaram sua permanência e são responsabilizadas pelos aprendizados que as entrevistadas relatam terem tido. São também enfatizadas as repercussões da participação no projeto fora das quadras, em sua autoestima e sentimento de empoderamento perante a vida, no relacionamento interpessoal (em casa, no trabalho, na faculdade) e em seu senso ético. Para fins de análise dos dados das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin.

Palavras-chave

Esporte-educação; infância; adolescência; cuidado; ambiente facilitador; amadurecimento pessoal.

Abstract

Garcia, Renata Parente; Bittencourt, Maria Inês Garcia de Freitas (Advisor). **Sports environment and care: effects on maturational process.** Rio de Janeiro, 2016. 105p. MSc. Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The work "Sports environment and care: effects on maturational process" deals with environmental facilitation: from care actions arising outside of the family environment, to the human development process itself. Based on Winnicott's theory of personal maturation, with emphasis on the concepts of facilitating environment and care, it sought to highlight the possibilities through which a sporting environment can positively contribute to the lives of children and adolescents. To achieve this goal, a specific sports social project whose philosophy values the formation of citizens, not athletes, was analyzed. Then, ten former participants of the social project's sporting and educational activities, who have spent at least five years attending the project, and who have followed different careers rather than becoming professional athletes, were selected and submitted to a semi-structured interview, with hidden script, on the following themes: personal records and history within the social project; input on reasons for enrolling, staying and leaving the project; personal growth and learning; and the sports-educational environment. It was found in their answers that, although cherished, the sports issues are less stressed than those concerning the relational aspects of attending a sports-educational environment. Such relational aspects, in fact, led to the respondents' permanence in the project and were, according to them, responsible for the learning that they report having had. The impact of participation in the project off-court is also emphasized, especially concerning their self-esteem and sense of empowerment towards life, interpersonal relationships (at home, at work, in college) and in their sense of ethics. To analyze the interview data, content analysis, as proposed by Laurence Bardin, was used.

Keywords

Educational sports; childhood; adolescence; care; facilitating environment; maturational process.

Sumário

1. Introdução	09
2. Esporte e desenvolvimento na infância e na adolescência	12
2.1. Para além do rendimento	12
2.2. Contribuições da Psicologia do Esporte	17
2.3. Esporte, desenvolvimento e saúde	24
3. Ambiente e cuidado	27
3.1. Winnicott e um novo paradigma na Psicanálise	27
3.2. A tendência inata ao amadurecimento e o papel do cuidado ambiental	31
3.3. O ambiente nas diferentes etapas do amadurecimento pessoal	36
3.3.1. Do estágio de dependência absoluta à independência	37
4. Ambiente esportivo e cuidado	54
4.1. A ONG VemSer – histórico e caracterização	55
4.2. Metodologia e filosofia de trabalho	56
5. Dando voz às “meninas” da VemSer	62
5.1. Crescendo em um ambiente esportivo	63
5.2. O que buscavam na VemSer	69
5.3. O esporte em segundo plano	72
5.4. O processo de saída	78
5.5. Valorizando o ambiente	81
5.6. Reflexos da participação na vida pós-VemSer	85
6. Conclusão	91
7. Referências bibliográficas	94

Introdução

Atualmente, vive-se, no Brasil, um momento importante no âmbito esportivo, já que, além de sediar a Copa do Mundo de 2014, o país – mais especificamente a cidade do Rio de Janeiro – prepara-se para receber os Jogos Olímpicos ainda este ano. Tal contexto, acrescido da cultura esportiva que permeia o país, possivelmente repercutirá no aumento da busca por atividades esportivas para crianças e adolescentes (SANCHES; RUBIO, 2011). Motivados, muitas vezes, pelo desejo de ser um atleta profissional, esses pequenos aspirantes acabam esbarrando em limitações diversas (físicas, financeiras, etc.) que impossibilitam que este desejo possa ser alcançado por todos. Por outro lado, conforme apontam Weinberg e Gould (2008) e Scalon (2004a), há quem busque os clubes ou instituições esportivas apenas pelo lazer, para divertir-se, pela saúde ou pelo simples fato de participar de um grupo (no caso dos esportes coletivos).

De um jeito ou de outro, o que se sabe é que o esporte organizado (oferecido por clubes, escolinhas, projetos sociais, etc.) costuma fazer parte da vida desses sujeitos por um tempo limitado, ocupando apenas parte de sua infância e/ou adolescência (TODT, 2004). Diante disso, defende-se que mais do que tirar das ruas e/ou ensinar as competências atlética-técnica-táticas de determinada modalidade, os profissionais envolvidos nestes espaços deveriam preocupar-se com o desenvolvimento global das crianças e adolescentes com os quais trabalham. Em outras palavras, deveriam utilizar-se do esporte como meio de preparação desses jovens para a vida fora do ambiente esportivo (DIAS; CRUZ; DANISH, 2001; FORNERIS et al., 2014; SANCHES; RUBIO, 2011; SILVA, 2007). É notório, também, o crescimento de projetos sociais esportivos no país, dedicados, de forma geral, a oferecer os mais diversos esportes às camadas da população menos favorecidas economicamente (HIRAMA; MONTAGNER, 2012; SILVA, 2007). Com o discurso comum de tirar as crianças da rua, estes projetos angariam recursos e atraem, de fato, um número alto de jovens para suas quadras, piscinas, campos, etc. Mais do que tirá-las das ruas, porém, faz-se necessário refletir sobre que ambiente deseja-se

oferecer a elas. Afinal, não há nada de intrinsecamente saudável na prática esportiva. Tudo depende da forma como ela é conduzida, ou, ainda, nas palavras de Parlebas (1980 apud SILVA, 2007, p. 55), “o desporto não possui nenhuma virtude mágica. Ele não é em si nem socializante, nem anti-socializante. Ele é aquilo que se fizer dele”.

Neste sentido, Silva (2007) salienta que estes projetos, apesar de, em sua maioria, defenderem a garantia do direito ao esporte, conforme imposição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) – acabam colaborando para a exclusão daqueles pouco ou nada talentosos. Isto se deve ao fato de que muitos replicam a metodologia de clubes e voltam suas atividades à especialização precoce, preparando os jovens para competir e objetivando criar talentos. Com isso, deixam de lado aquele que deveria ser o seu principal papel: o de contribuir para a formação integral do sujeito e para seu exercício da cidadania.

Tendo isto em vista, a presente pesquisa teve como principal objetivo verificar as repercussões da prática esportiva na vida de ex-atletas. Mais especificamente, seu foco foi o levantamento e a análise das influências da participação em um projeto social esportivo-educacional no desenvolvimento psicossocial individual. Para tanto, buscou-se uma fundamentação teórica capaz de dar conta da compreensão dos efeitos de um ambiente facilitador através da prática esportiva, tomando-se como objeto de estudo a Organização Não Governamental (ONG) VemSer– Esporte & Psicologia.

Fundamentou-se, portanto, na teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott (WINNICOTT, 1990a), por suas considerações acerca da participação dos cuidados ambientais, por toda a vida do sujeito, na atualização de suas tendências herdadas. A escolha da VemSer, por sua vez, deveu-se à sua proposta filosófica e metodológica de utilização do esporte como contexto para a formação de cidadãos conscientes e atuantes, em vez de focar-se no desempenho atlético. Para atingir os objetivos propostos foram, então, entrevistadas dez mulheres que participaram das atividades da instituição por um período mínimo

de cinco anos em sua infância e/ou adolescência e que não tenham seguido a carreira de atleta.

No primeiro capítulo deste trabalho é apresentado o cenário esportivo infanto-juvenil no Brasil e o desenvolvimento da conceituação das diferentes formas de manifestação esportiva, dentre as quais encontra-se o esporte-educação, no qual depositamos o enfoque desta pesquisa. Além disso, discorre-se sobre o papel do psicólogo desportivo neste contexto, principalmente, naqueles onde prevalecem atividades de cunho educativo. Por fim, trata-se da aproximação e relações entre saúde, esporte e desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo versa sobre a teoria do amadurecimento pessoal de D.W.Winnicott, com enfoque no papel do cuidado na atualização das tendências herdadas e da importância do ambiente nas diferentes fases do desenvolvimento.

O terceiro capítulo trata do ambiente esportivo enquanto um possível provedor de cuidados. São apresentadas as ideias contidas na literatura específica, de como o esporte pode ser um meio facilitador para o desenvolvimento psicossocial saudável de crianças e adolescentes e, por fim, introduz-se o exemplo da ONG VemSer – Esporte & Psicologia. Esta, apesar de utilizar-se do esporte como ferramenta de trabalho, não o tem como principal foco de suas ações, mas sim, o desenvolvimento global de suas participantes, buscando contribuir para a formação de cidadãs conscientes e atuantes.

Por fim, no quarto capítulo são realizadas a análise e a discussão dos dados da pesquisa realizada com ex-participantes da ONG VemSer, com o intuito de identificar as principais características deste ambiente no qual elas passaram alguns anos de sua infância adolescência, além de compreender os reflexos da participação neste contexto em suas vidas pós esporte.

2

Esporte e desenvolvimento na infância e na adolescência

2.1.

Para além do rendimento

Enquanto um dos fenômenos de maior impacto social do mundo, o esporte vem atraindo cada vez mais crianças e adolescentes para seus espaços (MARQUES; KURODA, 2000; SANCHES; RUBIO, 2011). Conforme ressalta Rubio (2002a), grande parte dos jovens, e também dos adultos, espelham-se nos atletas profissionais do esporte contemporâneo, tomando-os como ídolos, heróis e ideal de ego. Assim, esta carreira aparentemente promissora acaba por associar-se, facilmente, no imaginário social, à fama, ao sucesso, a vitórias, etc., valores estes cultivados e almejados pela nossa sociedade.

A questão que se coloca, porém, é que, apesar da grande quantidade de jovens envolvidos, e que ainda envolver-se-ão, em atividades esportivas, somente uma pequena minoria deles conseguirá entrar para a almejada categoria dos atletas de elite (DANISH; NELLEN, 1997). Aos demais resta, muitas vezes, a exclusão deste contexto cujas possibilidades transcendem a da profissionalização esportiva, apontada por Danish e Nellen (1997) como um sonho de carreira frequentemente irreal para os jovens. Por estas razões, defende-se a importância pedagógica e social do esporte, argumentando-se que, para além da formação de atletas, é preciso ocupar-se da formação de indivíduos (BRUNELLE; FORNERIS; DANISH, 2007; DI PIERRO; SILVA, 2010; DIAS; CRUZ; DANISH, 2001; PAPACHARISIS et al., 2005; SANCHES; RUBIO, 2011; SCALON, 2004a; WEINBERG; GOULD, 2008).

No Brasil, vive-se, atualmente, a expectativa pelos Jogos Olímpicos que serão aqui sediados no ano em curso. Segundo Sanches e Rubio (2011), esta situação constitui-se como uma excelente oportunidade não só para o incentivo à prática de esportes, mas também para divulgar e implementar nas escolas e

instituições esportivas os valores olímpicos idealizados por Pierre de Freddy, conhecido como Barão de Coubertin.

De acordo com Rubio (2009a), este educador, pensador e historiador resgatou a concepção dos Jogos na Grécia Antiga e reinventou os Jogos Olímpicos da Era Moderna, propondo, em 1894, a criação de uma competição esportiva internacional, “espelhada nos Jogos Olímpicos gregos, com caráter educativo e permanente” (p. 74). Assim, mais do que a promoção de vitórias e quebra de recordes, Coubertin almejava reavivar os aspectos pedagógicos do esporte grego.

A filosofia defendida pelo Barão, que subjaz aos Jogos Olímpicos, é conhecida pelo nome de Olimpismo. Este refere-se ao conjunto de valores pedagógicos e filosóficos do Movimento Olímpico, como a promoção da cultura de paz, o esporte como uma filosofia de vida, buscando equilíbrio entre corpo, mente e espírito, o valor educacional dos exemplos positivos, a rejeição de qualquer discriminação e a exaltação do espírito de amizade, solidariedade e *fair play* (RUBIO, 2009b; SANCHES; RUBIO, 2011).

Rubio (2002b) salienta, porém, que as transformações pelas quais o esporte passou ao longo dos anos resultaram na substituição do amadorismo – importante característica do Olimpismo que qualifica o esporte como prática de tempo livre – pelo profissionalismo e no conseqüente estabelecimento de uma nova moral, pondo à prova os ideais olímpicos coubertinianos.

O esporte Antigo, conforme descreve Rubio (2006), era caracterizado pela superação dos próprios limites e não de um adversário. Assim, alcançar o seu máximo em uma competição resultava na experimentação de uma condição divina, a afirmação da permanência. A moral do homem grego antigo era baseada nessa sua busca e superação de limites, além de sua perseverança na procura pela melhor forma atlética. Estas eram qualidades importantes na construção da moral do homem grego antigo.

Após 1820, o esporte Antigo foi sucedido pelo Moderno, quando teve início a institucionalização das práticas esportivas, as quais foram codificadas por meio de regras e entidades (TUBINO, 2010). A restauração dos Jogos Olímpicos pelo Barão de Coubertin foi um grande estímulo ao esporte Moderno, que teve, durante certo período, o Olimpismo como guia. A partir das Olimpíadas de Berlim (1936), contudo, a filosofia que preconizava o amadorismo e valorizava a participação mais do que medalhas foi, paulatinamente, sendo substituída pela mentalidade da “vitória a qualquer custo.” (TUBINO, 2010, p. 26). Este período, diz o autor, tornou o esporte uma atividade para aqueles que tivessem o talento necessário e que fossem anatomicamente indicados para sua prática.

Esta perspectiva excludente do esporte como um espaço para poucos começou a ser questionada na década de 1960, quando começaram a eclodir, internacionalmente, movimentos contestadores do esporte associado unicamente ao rendimento, defendendo a ampliação de sua prática para aqueles que não se encaixavam neste perfil (TUBINO, 2010). Estas manifestações culminaram na publicação da Carta Internacional de Educação Física e Esporte, em 1978, de autoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, que consolida o esporte como um direito de todos (TUBINO, 2010), característica do esporte Contemporâneo. Esta perspectiva, por sua vez, aproxima-se do proposto por Coubertin, que valorizava não só o resultado final de uma competição, ou seja, aqueles que foram mais rápidos, mais ágeis, etc., mas também a participação esportiva, que independe de talento (SANCHES; RUBIO, 2011).

No Brasil, este posicionamento internacional influenciou a formação da Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, instituída pelo Decreto Presidencial nº 91.452 de 1985, conforme comenta Mendes (1990). Mendes (1990) e Tubino (2010) relatam que esta comissão propôs mudanças referentes ao conceito de esporte, sugerindo que este deveria abranger, também, suas dimensões educativas e de lazer, além do desempenho. Na visão de Tubino (2010), esta nova compreensão mais ampla do fenômeno esportivo foi consolidada pela constituição de 1988, ao priorizar recursos públicos para o

esporte educacional e estabelecer como dever do Estado o fomento das práticas esportivas formais e não formais, como direito de todos.

O direito ao esporte ganha ainda mais ênfase ao ser especificado como algo a ser garantido às crianças e adolescentes, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O documento em questão indica ser dever não só do poder público, mas também da família e de toda a sociedade, assegurar (dentre outros) o direito de acesso das crianças e adolescentes ao esporte. Explicita-se, aí, a necessidade de se oferecer a este público espaços para a prática esportiva, independente de seu talento para tal.

Em 1993, o conceito de esporte foi definitivamente ampliado, no Brasil, passando a abranger suas outras práticas, além daquela cujo objetivo principal é a vitória no placar final. Segundo Tubino (2010), a Lei nº 8.672/1193 (conhecida como Lei Zico) oficializou a existência de três formas de manifestações esportivas. Além do conhecido esporte-performance, reconheceu-se a existência e relevância do esporte- participação e do esporte-educação.

O esporte-performance caracteriza-se como aquele que obedece a regras e códigos estabelecidos por entidades internacionais e tem como principais objetivos a vitória, melhores resultados, títulos, recordes, etc. O esporte-lazer, por sua vez, é definido como aquele que é praticado espontaneamente, relacionando-se com a saúde e com as regras que podem ser oficiais, adaptadas ou criadas pelos próprios participantes. Tem como princípios a participação, o prazer, a inclusão e o bem-estar social. Por fim, tem-se o esporte-educação, que tem por objetivo principal a formação da cidadania e divide-se em esporte escolar e esporte educacional (TUBINO, 2010). A respeito do primeiro, o esporte-escolar, Tubino, Garrido e Tubino (2006) afirmam que envolve as competições escolares e é praticado por alunos que apresentam talento para alguma modalidade esportiva.

É, porém, ao esporte educacional que a presente pesquisa dará especial atenção. Esta dimensão abrange as atividades esportivas ofertadas aos jovens, tanto dentro do sistema escolar quanto em formas assistemáticas de

Educação, como em alguns projetos sociais que evitam a seletividade de seus participantes e, também, a hiper-competitividade entre eles (DÓRIA; TUBINO, 2006). Para serem compreendidas como educativas e saudáveis, tais atividades devem estar referenciadas, segundo Dória e Tubino (2006), nos princípios de inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade, conforme destacado na Conferência Brasileira de Esporte Educacional, em 1996. Bittar (1996) acrescenta, ainda, a relevância dos princípios de totalidade, emancipação e regionalismo. Vilela, Costa e Tubino (2009) explicam que inclusão e participação dizem respeito a não seleção de participantes, ou seja, à aceitação e incorporação de todos que desejem engajar-se nas atividades oferecidas. Participação também está ligada, conforme definição de Bittar (1996), à valorização da ação do sujeito em seu ambiente e à sua compreensão como um ator-construtor de sua realidade, exercendo seus direitos e assumindo responsabilidade por suas ações. Assim definido, este princípio aproxima-se do princípio da co-responsabilidade, apresentado por Vilela, Costa e Tubino (2009) como a importância de assumir responsabilidades dentro do grupo, interagindo, propondo mudanças e adaptando-se quando necessário.

A cooperação diz respeito ao incentivo a ações conjuntas em prol de um objetivo comum e objetiva fomentar o sentimento de solidariedade e fortalecer as habilidades de perseverar, de compreender os sucessos e fracassos como resultados compartilhados e de reconhecer e aceitar o outro como elemento importante no processo de crescimento pessoal.

A co-educação, por sua vez, diz respeito à concepção de educação como um processo de integração e transformação recíproca, ou seja, mestre e aprendiz são vistos como educandos e educadores ao mesmo tempo (BITTAR, 1996).

A oferta de atividades esportivas pensadas sob o princípio da totalidade do ser humano representa entendê-lo como uma unidade inter-relacionada com o ambiente e por meio das quais se busca facilitar o autoconhecimento, a autoestima e a autosuperação, além da preservação da individualidade em meio a um universo de diferenças. Por fim, Bittar (1996)

descreve o princípio do regionalismo como a preservação e valorização da herança cultural, a fim de resgatar e preservar a identidade cultural.

Assim, segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), para além de privilegiar vitórias e troféus, os profissionais envolvidos com o esporte educacional devem ter como objetivo de suas ações o favorecimento do desenvolvimento integral do indivíduo e seu exercício da cidadania. Barbieri (2001) defende que, quando conduzido nesta perspectiva, o esporte pode ser um ambiente apropriado ao desenvolvimento da individualidade e da socialização, além de contribuir para a saúde, autoestima, autoconhecimento e para o seu fazer no mundo.

2.2

Contribuições da Psicologia do Esporte

A importância da atuação do psicólogo em contextos esportivos foi ressaltada por Silva (2007) quando este anunciou como novo paradigma da Psicologia do Esporte a ideia de que onde houver ser humano desenvolvendo-se no e pelo esporte, a presença do psicólogo será de fundamental importância. Este pensamento contribui para a ampliação do conhecimento acerca das diversas possibilidades de atuação do psicólogo esportivo, as quais ultrapassam, e muito, o alto rendimento.

É fato que o trabalho com atletas em busca de sua melhor performance faz parte dos primórdios da Psicologia do Esporte no Brasil e no mundo, mas, com o passar do tempo, outras áreas de inserção deste profissional foram também reconhecidas e por eles ocupadas (RUBIO, 2000). Assim como o esporte não se manifesta de uma única forma – o rendimento – também não poderiam os profissionais que a ele se dedicam atuar sem levar em conta as particularidades e objetivos do contexto específico.

A história da Psicologia do Esporte no Brasil inicia-se na década de 1950, com a entrada de psicólogos em contextos esportivos (HERNANDEZ, 2011; RUBIO,

2002a). Foi apenas no ano 2000, porém, que o Conselho Federal de Psicologia – CFP – reconheceu a Psicologia do Esporte como uma especialidade da Psicologia, por meio da Resolução nº 014/00 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2000), alterada pela Resolução nº 02/01 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001).

Atualmente, a Psicologia do Esporte divide-se em três grandes áreas: ensino, pesquisa e intervenção. Segundo Gabarra, Rubio e Angelo (2009), a primeira área refere-se ao ensino da Psicologia do Esporte em cursos de graduação de Psicologia e de Educação Física, enquanto a segunda é a responsável pelo suporte teórico da intervenção. A intervenção, por sua vez, será caracterizada de acordo com o seu campo específico de atuação, que pode ser, dentre outros: o alto rendimento; a reabilitação; o esporte escolar; ou o esporte recreativo (GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009; SAMULSKI, 2000).

Apesar da diversidade de campos de atuação, os psicólogos esportivos atuam, prioritariamente, no esporte de alto rendimento, ocupando-se do aumento ou melhora do rendimento esportivo dos atletas (RUBIO, 2007). Este fato se deve, segundo Gabarra, Rubio e Angelo (2009), a três fatores principais: a) a inserção da Psicologia em contextos esportivos ter-se dado junto a atletas de alto rendimento; b) aos grandes interesses políticos e econômicos no esporte de alto rendimento; e c) ao espaço ocupado por esta manifestação esportiva na mídia.

No campo da produção acadêmica também é possível notar a prevalência de assuntos relacionados ao alto rendimento, com grande enfoque dado a estudos psicométricos que objetivam indicar o tipo ideal para cada modalidade esportiva ou para diferentes posições na equipe, além da identificação da melhor intervenção em prol da vitória (RUBIO, 2007). Os demais campos de atuação do psicólogo do esporte acabam sendo deixados de lado, em nome da proliferação de estudos e práticas que contribuam para a conquista de medalhas e troféus.

Este desinteresse temático engloba, dentre outros assuntos, aqueles relacionados às influências da participação esportiva no desenvolvimento afetivo e social de crianças e adolescentes. A este respeito, Weinberg e Gould (2008) afirmam que apenas um pequeno número de psicólogos dedica-se ao estudo das importantes questões psicossociais relacionadas à participação infantil em atividades desportivas. Esta afirmação é corroborada por pesquisas recentes dedicadas à análise da produção científica em Psicologia do Esporte no Brasil nos últimos anos. Sanches (2004, 2009), Vieira et al. (2010) e Vieira, Junior e Vieira (2013) revelam, em suas pesquisas, um enfoque mínimo da psicologia desportiva, por exemplo, às questões concernentes ao esporte infanto-juvenil como um ambiente potencialmente educativo.

Ao contrário da produção acadêmica sobre o tema, cresce o número de crianças e jovens que passam boa parte de seu tempo, de sua infância e/ou adolescência, nesses espaços esportivos. Segundo Todt (2004), a popularidade do desporto infanto-juvenil se expressa pela crescente adesão de crianças e adolescentes a programas de treino organizados.

Nesta mesma direção, Scalon, et al. (2004) afirmam que o esporte e as atividades físicas vêm ganhando cada vez mais espaço dentro da sociedade e observam que nas escolas é grande a procura pelos esportes apresentados pela mídia diariamente.

Neste sentido, Sanches e Rubio (2011) chamam atenção, ainda, para os megaeventos esportivos que foram ou serão sediados no Brasil nos últimos anos, como a Copa do Mundo de Futebol (ocorrida em 2014) e os Jogos Olímpicos (que ocorrerão em 2016). Tratados pelas autoras como eventos de grande impacto social, eles contribuiriam para a produção de um contexto favorável à utilização da atividade esportiva como ferramenta eficaz de intervenção psicossocial com crianças e adolescentes.

Consideram-se relevantes, também, os motivos que costumam levar a criança a buscar uma atividade esportiva. Além da influência midiática, que constrói ídolos/heróis (RUBIO, 2001) no imaginário infanto-juvenil, com os

quais eles desejam parecer-se, devem-se considerar os demais motivos que levam esse público a procurar o esporte. Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, Ewing e Seedfeldt (*apud* WEINBERG; GOULD, 2008) identificaram que foi a busca por diversão que embalou o ingresso da maioria das crianças (meninos e meninas) em atividades desportivas (tanto dentro quanto fora da escola).

No Brasil parece ocorrer algo semelhante. Scalon (2004a) apresenta os resultados obtidos em pesquisa realizada em 1998, nos quais se evidencia a busca infanto-juvenil por saúde, divertimento, alegria e prazer como os motivos mais relevantes na adesão ao esporte. O autor salienta, no entanto, que nos estudos a respeito da participação de crianças e adolescentes nos programas esportivos, o divertimento aparece como principal fator motivacional, sendo, também, a sua falta o maior motivo de abandono do esporte.

Além disso, Scalon (2004a) destaca outros motivos importantes para o ingresso no esporte, como o interesse na aquisição de habilidades esportivas, encontrar e/ou fazer amigos e participar de um grupo esportivo. Estes achados são corroborados por Paim (2001) e Machado, Piccoli e Scalon (2005), que identificaram a busca por saúde e diversão como aspectos importantes da participação esportiva de adolescentes. As amizades e a participação em um grupo de semelhantes também são almejadas pelos jovens participantes das pesquisas (MACHADO; PICCOLI; SCALON, 2005; PAIM, 2001).

Segundo Belló (1999 *apud* GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009), o fator mais importante para a criança praticar esportes é a determinação dos pais. Sobre a escolha da modalidade, o autor revela que esta depende das condições financeiras e de horário, das instalações, dos gostos e da moda presente, além da influência da mídia e do círculo de amizades. É claro, contudo, que os motivos que levam os pais a inscreverem seus filhos em clubes ou escolinhas esportivas muitas vezes diferem do desejo da criança ou do adolescente.

Gotze e Becker Jr. (2004) fizeram um levantamento junto a pais de crianças em programas esportivos e identificaram que seus principais motivos

para a matrícula foram: ocupação do tempo livre; busca por uma atividade motora; preocupação com a obesidade infantil; satisfação de desejos próprios; e vontade da própria criança. Além disso, constataram, também, que a grande maioria dos pais desconheciam os desejos de seus filhos.

Esta divergência motivacional não raro acarreta em cobrança excessiva por parte dos pais muito focados em resultados esportivos, o que pode gerar grande estresse e ansiedade no praticante infanto-juvenil e, possivelmente, ter como consequência o abandono da prática, ou *dropout* (GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009; PIRES, et. al 2012; WEINBERG; GOULD, 2008).

Assim, questiona-se o trabalho voltado exclusivamente para produzir campeões, aliado ao desejo e cobranças dos pais quando, na verdade, o que este público busca é sentir-se bem física, psicológica e socialmente, em atividades divertidas.

Tendo em vista o tempo que o ambiente esportivo acaba ocupando na vida e no pensamento de crianças e adolescentes, Brunelle, Forneris e Danish (2007) acreditam ser sensato que lhes sejam oferecidas oportunidades para um desenvolvimento psicossocial saudável nestes espaços. Este trabalho cabe também ao psicólogo inserido em contextos esportivos, como a escola, projetos sociais, clubes ou escolinhas (RUBIO; ANGELO, 2009). Para que tal atuação se dê de forma competente e responsável, porém, é preciso que o psicólogo, além de compreender as necessidades do universo infantil e adolescente, esteja a par das particularidades do esporte em geral e das singularidades de cada espaço e suas exigências. Isto se refere ao fato de que a iniciação esportiva pode ser oferecida com três finalidades: o esporte competitivo, o esporte educativo e o esporte recreativo (GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009).

Interessa-nos, aqui, enfatizar o papel do psicólogo no esporte educativo, mais especificamente naquele ofertado em um projeto social. Há quase dez anos, Rubio (2007) já indicava os projetos sociais como área promissora ao trabalho da psicologia do esporte, ocupando um lugar naquilo que

ela chamou de “psicologia do esporte que queremos”, (RUBIO, 2007, p.5), futuro da “psicologia do esporte que temos” (RUBIO, 2007, p. 3). Os projetos sociais figuravam, então, como uma das áreas de atuação alternativas ao alto rendimento, já ocupadas, ainda que remotamente, pelo psicólogo do esporte, mas que careceriam de maior atenção e destaque no cenário profissional.

Alguns anos depois, Di Pierro e Silva (2010) sinalizaram o evidente crescimento de projetos sociais esportivo-educativos, alguns dos quais contando com a presença de psicólogos do esporte. Apesar da expansão desta área de atuação, os autores não percebem um aprofundamento nas reflexões críticas a respeito deste trabalho, já que os psicólogos seguem com seus estudos visando fórmulas de melhorar o desempenho esportivo. O ideal competitivo e de resultados acaba, em diversos casos, sobrepujando o fim educativo destes projetos, muitas vezes com o auxílio do profissional da Psicologia.

Assim, sem reflexão, estudos e uma ampla compreensão das peculiaridades desse ambiente esportivo-educativo e de seus participantes e suas necessidades, é fácil que muitos trabalhos acabem se perdendo da sua proposta inicial, voltando-se para a conquista de troféus ou medalhas. Afinal, é grande a “ênfase que a sociedade dá à vitória.” (SCANLON, 2004, p. 53). Mais do que os aprendizados ou as emoções sentidas, o que se quer saber de uma criança na volta de um jogo é se ela (ou o time) ganhou ou perdeu. Não se trata de abolir a competição desses espaços que se pretendem educativos, mas é notório o interesse, muitas vezes exclusivo, pelo resultado final e não pelo processo competitivo.

Desta forma, Scalon (2004a) sugere que a competição não é inerentemente boa ou má, mas dependente das “circunstâncias ambientais nas quais a criança compete” (p.53). A este respeito, Di Pierro e Silva (2010) acreditam que por já vivermos em um mundo de relações baseadas na competição, caberia ao psicólogo do esporte facilitar, nestes espaços, a emergência das potencialidades individuais, por meio da interação e dos contatos interpessoais.

Sanches e Rubio (2011) percebem um aumento nas discussões sobre o potencial do esporte de influenciar positivamente o desenvolvimento físico, social e afetivo daqueles que o praticam. As autoras ressaltam, contudo, que estas discussões embasam-se, muitas vezes, no senso comum, como na ideia de que o esporte tira crianças da rua ou que ele as ajuda a fazer amizades, sem aprofundar-se na reflexão. Essas crenças acabam por generalizar a prática esportiva como algo bom e saudável, ignorando as singularidades de cada espaço, a forma como a atividade é conduzida e a relação estabelecida entre praticante e ambiente esportivo. A máxima “*esporte é saúde*” é, então, colocada em dúvida, na medida em que alguns autores da Psicologia do esporte, como Brunelle, Forneris e Danish, (2007), Korsakas (2002), Marques e Kuroda (2000), Sanches e Rubio (2011), Weinberg e Gould (2008), dentre outros, chamam atenção para o fato de que o esporte não é, por si só, um contexto saudável para o desenvolvimento infanto-juvenil.

Dependendo da forma como é conduzida, a experiência esportiva pode ser extremamente cruel e excludente (SANCHES; RUBIO, 2011). Para configurar um ambiente saudável, a prática de esportes deve ter, segundo Weinberg e Gould (2008), uma supervisão adulta competente, que entenda do trabalho com crianças e adolescentes, de suas necessidades, e que seja capaz de, por meio de seus programas, oferecer experiências de aprendizagem positivas. Sendo bem conduzida, a atividade esportiva pode, então, trazer benefícios não só para o desenvolvimento global do praticante, mas também para os demais ambientes onde ele está inserido, “ampliando suas contribuições para a sociedade de modo geral.” (SANCHES; RUBIO, 2011, p.825).

Diante deste cenário, Danish e Nellen (1997) defendem os novos papéis que os psicólogos esportivos deveriam desempenhar, como sua atuação junto a crianças e adolescentes facilitando o desenvolvimento das chamadas competências de vida.

2.3.

Esporte, desenvolvimento e saúde

De acordo com a World Health Organization (1998), existem habilidades pessoais, interpessoais, cognitivas e físicas que, quando desenvolvidas, facilitam não só o controle e direção da própria vida, mas também a convivência em sociedade e a produção de mudanças em seu entorno. A estas se dá o nome de habilidades de vida, sendo definidas como habilidades que capacitam os indivíduos a lidarem de forma efetiva com as demandas e desafios do dia-a-dia (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1993). Entre elas, podem ser citadas: tomada de decisão; resolução de problemas; pensamento criativo; pensamento crítico; autopercepção; empatia; habilidades de comunicação; de relacionamento interpessoal; de lidar com emoções; e de manejar o estresse.

O ensino e apoio ao desenvolvimento de tais habilidades são amplamente utilizados em diversos programas voltados à prevenção e promoção da saúde para jovens (GORAYEB, 2002; MURTA et al, 2009; MURTA et al, 2013). Este fato justifica-se por ser esta uma das diretrizes centrais da Organização Mundial da Saúde – OMS – em prol da saúde de crianças e adolescentes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1999).

O ambiente escolar tem sido bastante utilizado e recomendado como contexto para o ensino e desenvolvimento destas habilidades (GORAYEB, 2002; MINTO et al, 2006; PAIVA; RODRIGUES, 2008; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1999). Há, porém, quem defenda o esporte como ambiente privilegiado para tal propósito (DANISH et al., 2002; DIAS; CRUZ; DANISH, 2001; FORNERIS et al., 2014). Dias, Cruz e Danish (2001) classificam o esporte como um ambiente particularmente apropriado ao ensino de tais habilidades, citando, para isto, duas razões: (a) tanto as competências físicas como as competências de vida são aprendidas através de demonstração, modelagem e prática; e (b) diversas competências aprendidas com a prática esportiva, como obter bom desempenho sob pressão, resolver problemas, cumprir prazos, superar desafios, lidar com sucesso e fracasso, trabalhar em equipe, entre outras, podem

e devem ser transferidas e aplicadas a outros domínios da vida. Evidências empíricas da eficácia da utilização do esporte como meio para o desenvolvimento de valores e competências psicossociais podem ser vistas em estudos como os do Instituto Ayrton Senna (2004), de Papacharisis et al. (2005) e de Sanches e Rubio (2011).

Segundo Conley, Danish e Pasquariello (2010), psicólogos do esporte orientados à promoção de habilidades de vida trabalham no sentido de ajudar os atletas a desenvolverem as competências necessárias para que possam obter a melhor performance possível em todas as áreas pelas quais transitam. A participação esportiva pode, assim, oferecer subsídios para a construção da identidade dos sujeitos, bem como para facilitar a descoberta de novas habilidades e interesses, que poderão ser aplicados nas demais esferas de suas vidas (DIAS; CRUZ; DANISH, 2001).

Sabendo-se, portanto, da atração exercida pelos ambientes esportivos sobre crianças e adolescentes e da importância de oferecer-lhes um ambiente saudável, incluindo o apoio ao desenvolvimento de habilidades, acredita-se ser relevante o estudo de uma instituição esportiva que se dedica a isso. Distanciando-se da busca pela excelência esportiva que, muitas vezes, exclui jovens pouco talentosos fisicamente, o ambiente esportivo aqui analisado objetiva contribuir para o crescimento pessoal de cada criança de modo que esta possa, futuramente, contribuir para o crescimento da sociedade.

Em sua teoria do amadurecimento pessoal, mais especificamente em sua concepção de indivíduo saudável, Winnicott defende que contribuir para a sociedade é uma das características do indivíduo maduro saudável e que esta maturidade só é atingida mediante à participação, ao longo de toda a vida do sujeito, em ambientes facilitadores (WINNICOTT, 1989b, 1990a). Esta facilitação advinda do ambiente refere-se às provisões fornecidas ao sujeito, compreendidas como atitudes de cuidado, que permitirão a atualização de suas potencialidades e sua chegada ao estágio de independência quando ele começa, então, “a participar da vida social e da manutenção da estrutura social” (WINNICOTT, 1989b, p. 44).

A saúde poderia, então, ser representada na obra winnicottiana pela oferta e reciprocidade dos cuidados entre organismo e ambiente, implicando, por um lado, na confiança do organismo no ambiente e, por outro, na confiança do ambiente nas potencialidades de amadurecimento e singularização de cada um (FIGUEIREDO, 2011).

Assim, sem descartar a interferência de fatores biológicos no processo maturacional, o psicanalista conduz sua proposta teórica enfatizando a contribuição ambiental tanto para a saúde psíquica quanto para a realização pessoal (WINNICOTT, 1989a, 1990a). Inicialmente representado pela mãe, o ambiente facilitador expande-se, conforme o crescimento da criança estendendo-se para a família, para a escola, para a comunidade e assim por diante. Desta forma, tanto a saúde quanto a realização pessoal dependeriam, segundo Winnicott (1975a), da lealdade do sujeito a alguma área da sociedade, como aos clubes de boliche, conforme exemplificado por ele.

Com suas considerações, o psicanalista abre espaço para reflexão sobre outros ambientes onde o indivíduo insere-se ao longo de sua vida e que seriam, então, alvos de sua lealdade, como o esporte, por exemplo. Tendo isto em vista, a fim de melhor compreender as influências do ambiente esportivo no desenvolvimento de crianças e adolescentes, recorreu-se, no presente estudo, à teoria winnicottiana.

3 Ambiente e cuidado

3.1 Winnicott e um novo paradigma na Psicanálise

Pediatra e psiquiatra infantil, Donald Woods Winnicott desenvolveu seus estudos relativos ao desenvolvimento humano no âmbito da Psicanálise contrapondo-se, em muitos aspectos, ao que havia sido anteriormente postulado por Freud (LOPARIC, 1996, 2007). Apesar de muitas críticas e reformulações, Winnicott (1993a) assumia-se filiado à Psicanálise freudiana, afirmando que isto não significava tomar por correto tudo aquilo que foi dito ou escrito por seu precursor. Neste sentido, acreditava que suas ideias originais só teriam valor enquanto representantes de um crescimento da Psicanálise tradicional (LOPARIC, 1995).

A partir das bases lançadas por Freud, alguns seguidores da Psicanálise, assim como o próprio Freud em vários momentos da construção de sua obra, promoveram reformulações na teoria. Suas vivências clínicas ofereceram-lhes subsídios para tal, na medida em que observavam fenômenos que não se encaixavam no pensamento tradicional (LOPARIC, 2007).

Segundo Loparic (2007), ao recusar o naturalismo e o determinismo presentes na visão freudiana, culminando, assim, em uma busca por um novo paradigma, foi Winnicott quem promoveu a mudança mais significativa na Psicanálise. Enquanto Freud se debruçava sobre o complexo de Édipo e suas vicissitudes, sendo ele constituinte do si mesmo, Winnicott o substitui pela importante relação com a mãe (ARAÚJO, 2003; LOPARIC, 1999). O problema da resolução do Édipo cede, então, seu lugar na constituição do sujeito, ao problema do amadurecimento pessoal.

Segundo Dias (2012), Winnicott teceu críticas à visão econômica adotada por Freud para explicar o psiquismo, tornando-o quantificável.

Interessado no estudo do ser humano como um todo ou, em suas palavras, da natureza humana, o psiquiatra infantil negava que esta poderia ser examinada objetivamente e defendia que a ela não poderiam ser aplicadas as conhecidas leis da Física (WINNICOTT, 1990b). Por esta razão, desagradavam-lhe as tentativas da Psicanálise tradicional “de construir sistemas fechados ou de reduzir a vida humana a entidades físicas ou a categorias quantificáveis” (DIAS, 2012, p. 40).

Winnicott (1990c) compreendia a natureza humana como “quase tudo o que possuímos” (p.21), sendo o ser humano uma amostra temporal dela (WINNICOTT,1990d). Desta forma, considerando o sujeito como um todo, Winnicott não podia mais conceber seu desenvolvimento como um processo simplesmente biológico (LOPARIC,1999). Para o psicanalista, a saúde psíquica deveria ser avaliada em termos do crescimento emocional, e significaria “maturidade relativa à idade do indivíduo” (WINNICOTT, 1989a, p. 18). Avesso à oposição mente e corpo, propunha que a natureza humana seria uma questão da inter-relação entre psique e soma, da qual a mente seria a organizadora (WINNICOTT, 1990e).

Tendo em vista seu interesse pela natureza humana, Winnicott (1990c) julgou adequado debruçar-se sobre o estudo das crianças, pois, apesar de continuarmos a nos desenvolver até a hora de nossa morte, existiria algo já visível nelas que persistiria até o fim da vida. Sem abrir mão do ideal científico, Winnicott defendia, porém, uma nova forma de alcançá-lo em seu estudo da natureza humana, afastando-se da objetificação do ser humano promovida pela pesquisa baseada nos ideais das ciências naturais (DIAS, 2012).

De acordo com o psicanalista, o grande problema de uma ciência humana construída sobre essas bases seria sua tendência a não olhar para o ser humano como um todo (WINNICOTT, 1989b). Objetivando estudar a experiência humana total, ou seja, o “ser humano sendo, sentindo, relacionando-se e contemplando” (WINNICOTT, 1989b, p.137), Winnicott propunha o embasamento em critérios de objetividade e rigor diferentes dos que regiam as ciências naturais (DIAS, 2012). Tendo isso em vista, Dias (2012) afirma que sua

pesquisa baseava-se na observação e registro detalhados do fenômeno, os quais deveriam ser analisados à luz da sua teoria do amadurecimento.

De acordo com a autora, foi sua experiência clínica com bebês que o levou ao seu principal ponto de discordância da teoria de Freud: seu paradigma-guia, o complexo de Édipo (DIAS, 2012; LOPARIC, 1996, 2007). Inúmeros casos de pacientes neuróticos, psicóticos, psicossomáticos e antissociais apontavam para dificuldades no desenvolvimento emocional ainda no período da lactância, situando, portanto, sua etiologia em estágios do desenvolvimento anteriores àquele caracterizado por relações triangulares. Deste modo, a teoria do Édipo não poderia solucioná-los (DIAS, 2012; LOPARIC, 1999, 2007). Sendo assim, Winnicott (1993b) passou a dar ênfase à época da vida humana onde prevalece uma relação a dois, especificamente a relação mãe - bebê, que seria anterior à relação a três, característica do complexo de Édipo.

O intenso contato com crianças advindas de lares desfeitos e famílias desintegradas no período da guerra forneceu a Winnicott as bases para a sua incipiente teoria do amadurecimento (DIAS, 2012). Os casos do que posteriormente chamou de tendência antissocial e também os de psicose, demonstraram-lhe que a dificuldade da Psicanálise tradicional em solucioná-los advinha de sua tentativa de compreendê-los, unicamente, sob o prisma dos conflitos pulsionais intrapsíquicos (LOPARIC, 2007). Tal compreensão ignorava, pelo menos nesses casos, uma falha inicial do ambiente, ou seja, o fato de que, inicialmente, a anormalidade estava no meio e somente posteriormente na criança. Contrário à visão da teoria tradicional, Winnicott (1990f) é contundente ao afirmar que “com o estudo da criança *em vivo* não é mais possível evitar consideração do meio” (p.117).

Seus anos de trabalho como pediatra permitiram, portanto, que Winnicott entrasse em contato com problemas que acometiam os bebês desde muito cedo, podendo este, inclusive, psicotizar ainda no colo de sua mãe (LOPARIC, 1999). Deste modo, pode concluir que o problema básico subjacente não poderia ser o da sexualidade, conforme propunha Freud, mas

que deveria ser o da “continuidade do ser e do crescimento” (LOPARIC, 1999, p. 21).

Winnicott (1990g) identificou, então, a necessidade de se compreender o desenvolvimento emocional do indivíduo, alegando ser a Psicanálise o único meio de acesso a esta compreensão. Em sua contribuição para este estudo, porém, Winnicott (1989a) decide focar-se na psicologia do Ego em vez de avaliar a saúde em termos das posições do Id, por considerar este último caminho insuficiente.

O autor conclui, portanto, que a saúde individual não poderia mais ser compreendida simplesmente pela ausência de distúrbios na progressão das posições do Id rumo “à genitalidade plena e à organização de defesas relativas à ansiedade e a relações interpessoais” (Winnicott, 1989a, p.22). Por isso, toma o ego por objeto de estudo, passando a analisar o self do lactente (WINNICOTT, 1990h).

Considerando-se o bebê recém-nascido como um alguém dependente de outro alguém (WINNICOTT, 1990h), o psicanalista propõe o estudo dessa dependência inicial, rumo a uma relativa independência ambiental. Diz-se relativa, pois, para ele, os cuidados advindos do meio jamais serão prescindidos. Seu trabalho com crianças lançou luz sobre o fato de que alguns bebês, apesar de fisicamente saudáveis, poderiam estar emocionalmente doentes, ainda nas primeiras semanas de vida (DIAS, 2012).

Em consequência disso, Winnicott (1990h) empenhou-se na formulação dos estágios do desenvolvimento anteriores ao complexo de Édipo. Seria neste momento inicial da vida que, na concepção winnicottiana, estariam se formando as bases da personalidade e da saúde psíquica (DIAS, 2012). Ressalta-se, porém, que, para que tudo corra bem, o bebê e, em menor grau, as crianças e adultos, dependem da presença e dos cuidados continuados de um ambiente facilitador que permita a concretização de suas tendências inatas (WINNICOTT, 1990a).

Em sua obra, Winnicott (1989a) interessa-se, principalmente, pelos fatores positivos da vida de um indivíduo saudável. Importa-se, especialmente, com o fato de o indivíduo maduro, relativamente independente, sentir que está “vivendo sua própria vida” (p.22), responsabilizando-se por suas ações e por sua falta, além de assumir as consequências de seu sucesso ou as censuras por seus fracassos. Estas características representariam alguém que emergiu, de forma saudável, de um estado de plena dependência ambiental para a autonomia.

Segundo Winnicott (1990a), o valor desta abordagem do desenvolvimento humano repousa, exatamente, no fato dela permitir o estudo e debate não só dos fatores pessoais, mas também daqueles relativos ao ambiente. Estes últimos referir-se-iam à provisão de um cuidado continuado que, por sua vez, caracterizariam um meio ambiente dito facilitante.

A teoria winnicottiana lança luz, portanto, sobre o papel decisivo desempenhado pelo cuidado no processo de emergência do sujeito (PLASTINO, 2009). A importância deste conceito é tamanha que Winnicott chega a chamá-lo de “teoria do cuidado infantil” (WINNICOTT, 1975a, p. 191), como sinônimo de sua teoria do amadurecimento pessoal. Inicialmente dispensados pela mãe (ou substituta), em fases posteriores do desenvolvimento os cuidados passarão a ser providos não só por ela, pelo pai e pela família, mas também pela escola, pelos grupos sociais e por círculos cada vez amplos (DIAS, 2012).

3.2.

A tendência inata ao amadurecimento e o papel do cuidado ambiental

A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal (ou do cuidado infantil) foi construída a partir da recusa à existência de determinações psíquicas e/ou somáticas intrínsecas a qualquer bebê que apenas manifestar-se-iam ao longo do tempo (DIAS, 2012). Isto não quer dizer, porém, que o psicanalista inglês negava a interferência de características hereditárias no amadurecer humano.

Winnicott (1989a) postula a existência de uma tendência ao amadurecimento, que seria herdada por todos os indivíduos. Trata-se de uma tendência genética que “presume um crescimento gradativo da organização e da força do ego, da aceitação gradativa da vida instintiva pessoal do indivíduo e da responsabilidade por suas consequências reais e imaginadas” (WINNICOTT, 1990h, p. 107).

Tais tendências cumpririam o papel de fornecer, ao sujeito em desenvolvimento, um padrão, um leque de possibilidades e de limites, mas não o determinariam (DIAS, 2012). Por esta razão são descritas em termos de tendência ou potencial. Não se trata de uma determinação, pois, para sua concretização, necessita-se de uma provisão ambiental satisfatória, sem a qual o processo maturacional fica enfraquecido ou é interrompido (WINNICOTT, 1989c). A esta provisão ambiental satisfatória, Winnicott dá o nome de ambiente facilitador, o qual representa os cuidados dispensados, inicialmente, pela mãe e pela família ao bebê e, posteriormente, por círculos sociais cada vez maiores, à criança, ao adolescente e ao adulto (WINNICOTT, 1989d). É importante ressaltar, entretanto, que, apesar de fundamental, o ambiente também não determina o sentido do crescimento, ele apenas fornece as condições para que o amadurecimento ocorra (DIAS, 2012).

Segundo Winnicott (1990a), o ambiente cumpre o papel de possibilitar à criança a concretização de seu potencial. O autor afirma, ainda, que o bebê não depende da mãe para crescer e se devolver, sendo ele próprio uma “organização em marcha” (WINNICOTT, 1982a, p. 29). A crescente dependência do ambiente, à medida que se caminha para trás no processo de amadurecimento pessoal, não modifica o fato de que há, desde o princípio, uma força vital, uma tendência inata para a vida atuando.

A teoria do amadurecimento pessoal funda-se na ideia da existência de uma fase inicial do desenvolvimento humano em que ainda não existe um eu constituído, mas apenas um ser não integrado (DIAS, 2012). A integração não é, segundo Winnicott (1990i), algo garantido desde o nascimento, mas sim um

estado a ser alcançado e que necessita, para sua concretização, de uma provisão ambiental satisfatória. Este estado integrado é compreendido como a principal conquista do desenvolvimento emocional saudável de qualquer ser humano (WINNICOTT, 1989a).

Em outras palavras, pode-se dizer que a saúde, para Winnicott, configura-se como a superação do estado inicial de não-ser e uma gradativa apropriação do ser que, no entanto, sempre pode escapar (DIAS, 2012). Registra-se, aí, a fragilidade do processo de amadurecimento que “sempre inclui a possibilidade de alguém não apenas sofrer, mas de adoecer por não conseguir ser si mesmo, inteiro, existir ou mesmo deixar de existir” (LOPARIC, 1999, p. 22).

Para que o processo de amadurecimento se dê de forma satisfatória, Plastino (2009) reafirma a importância da qualidade dos cuidados recebidos ao longo da vida, os quais repercutirão na atualização, ou não, das tendências herdadas por todos os seres humanos e, conseqüentemente, na aquisição do sentimento de eu mesmo.

Nesta linha de pensamento, a constituição do sujeito desliga-se da solução do conflito edípico e atrela-se à sua integração em uma inteireza, em um todo, em uma unidade (DIAS, 2012). A teoria psicanalítica tradicional perde seu espaço, tendo em vista que muitos lactantes, conforme observa Winnicott (1990j), nunca chegam a esta coisa tão normal que é o complexo de Édipo. Estas crianças adoeceram antes mesmo de poderem estabelecer tais relações triangulares, no momento em que ainda estavam envolvidas em uma relação dual com sua mãe (ou cuidadora), sem ter atingido o estatuto de pessoa total (WINNICOTT, 1990k).

Winnicott direciona, então, seus estudos não às funções biológicas, mentais ou sexuais isoladas, mas sim ao “próprio viver humano, naquilo que este tem de estritamente pessoal: o sentimento de ser, de ser real, de existir num mundo real como um si-mesmo” (DIAS, 2012, p.94). Assim, tendo recusado o desenvolvimento como um processo exclusivamente biológico e optado por

compreendê-lo como um problema de amadurecimento pessoal (tornar-se si mesmo), Winnicott postula que não é o bebê, enquanto entidade física, que amadurece, mas sim o seu eu (LOPARIC, 1999).

O psicanalista ressalta, porém, que o processo que culmina neste estado unitário do eu não está fadado a acontecer mediante à mera passagem do tempo, dependendo, para sua concretização, da contribuição, em termos de cuidado, de outros seres humanos (WINNICOTT 1989a; 1990l; 1990m). Assim, coerente com suas percepções, o psicanalista define sua teoria do amadurecimento pessoal como a história do relacionamento da criança com seu meio ambiente específico (WINNICOTT,1982b).

Vale ressaltar que a ênfase da teoria winnicottiana recai sobre os estágios iniciais do desenvolvimento humano por ser neste momento que estão sendo construídas as bases da personalidade e da saúde psíquica (DIAS, 2008). Algumas tarefas, imprescindíveis ao amadurecimento saudável, devem ser cumpridas logo nos primeiros anos de vida do bebê, sendo necessário o suporte dos cuidados de um ambiente facilitador. São elas: integração no tempo e no espaço; alojamento da psique no corpo (personalização); início das relações objetais (contato com a realidade); e constituição do si-mesmo primário (DIAS, 2008, 2012; WINNICOTT, 1990g). Na ausência de cuidados suficientemente bons, Winnicott (1989c) afirma que o processo maturacional pode ser enfraquecido ou interrompido.

Apesar deste enfoque no universo infantil, Winnicott deixa claro, em sua obra, que o processo de amadurecimento inicia-se em algum momento após a concepção e segue por toda a vida do indivíduo (DIAS, 2012). Os processos iniciados na infância nunca se estabelecem completamente, continuando a ser reforçados pelo crescimento por toda a vida adulta, inclusive na velhice (WINNICOTT, 1990n). Faz-se necessária, portanto, a continuidade da provisão de condições facilitadoras ao amadurecimento pessoal até o fim da vida do sujeito (WINNICOTT, 1989i). De acordo com Plastino (2009), a vida

emocional sadia do indivíduo será fortalecida ou deteriorada de acordo com as características de suas relações sociais.

Segundo (FIGUEIREDO, 2012), as práticas de cuidado objetivam proporcionar ao indivíduo a possibilidade de “fazer sentido de sua vida e das vicissitudes de sua existência ao longo do tempo, do nascimento à morte.” (p.134). Fazer sentido, aqui, equivale à constituição de uma experiência integrada, de uma experiência de integração, aproximando-se da proposta winnicottiana de que o objetivo central do desenvolvimento humano é não só chegar, mas manter-se em um estado de integração (WINNICOTT, 1989b). Sem a facilitação de um ambiente cuidador, os acontecimentos e vicissitudes da existência humana não se convertem em experiências integradas, mas sim em excessos traumáticos (FIGUEIREDO, 2009), prejudiciais ao amadurecimento.

Figueiredo (2012) inclui as atividades de cuidar nas obrigações e tarefas específicas de todos os profissionais da área da saúde e da educação. Além disso, na visão deste autor, tais práticas caberiam a todos na condição de seres humanos vivendo em sociedade. Antes de ser uma ação, Plastino (2009) caracteriza o cuidar como uma atitude de consideração pelo outro e por suas necessidades, pautado no “reconhecimento da alteridade e seus correlatos, na diminuição do narcisismo e da onipotência” (p. 53). A esta forma específica de cuidar, que difere dos tratamentos médicos e dos rituais religiosos, Figueiredo (2007, 2009, 2012) dá o nome de ética do cuidado. Sobre esta, Plastino (2009) comenta que representaria a provisão de condições necessárias ao acontecer humano.

De acordo com Figueiredo (2007), na face ética do cuidado incluir-se-iam as práticas de educação, não apenas aquelas no sentido restrito do termo, mas também experiências que não são costumeiramente entendidas como alvo de uma educação, mas que também são motivos de cuidado. São exemplos destas práticas aquelas que dizem respeito ao divertimento, ao prazer, às brincadeiras e entretenimento, etc. (FIGUEIREDO, 2007).

Abre-se, aqui, um espaço para pensar os cuidados fora do âmbito familiar, ou seja, no papel desempenhado por outros agentes de cuidado, que não a mãe ou o pai, no amadurecimento pessoal do indivíduo. Winnicott (1975a) já salientava a importância desses espaços diversos da família, ainda que carregados de semelhanças, ao defender o papel das escolas e de outros grupos sociais, vistos como extensões dela.

3.3

O ambiente nas diferentes etapas do amadurecimento pessoal

O amadurecimento pessoal é dividido em estágios ou etapas, cada qual englobando tarefas e conquistas específicas, impostas pela tendência à integração (DIAS, 2012). Winnicott (1990g) ressalta, no entanto, que tal divisão é artificial, na medida em que a criança está o tempo todo em todos os estágios, já que as tarefas primitivas jamais são completadas. Para uma melhor compreensão do processo, o pediatra postula três estágios pelos quais passa o indivíduo ao longo de sua vida: dependência absoluta, dependência relativa e (rumo à) independência (WINNICOTT, 1990a).

Na primeira infância, Winnicott (1990o) declara ser nítida a dependência do bebê dos cuidados de outro ser humano. Neste início, portanto, a dependência é caracterizada como absoluta e vai, mediante contribuição ambiental, diminuindo, tornando-se relativa até que se atinge o estado de independência (WINNICOTT, 1990a). O autor ressalta, porém, que não que exista algo como uma independência plena. Winnicott (1989a) enfatiza que seria prejudicial à saúde o indivíduo sentir-se independente e invulnerável. Para ele, um indivíduo normal não é isolado, mas relacionado ao ambiente de tal forma que se pode dizê-los interdependentes (WINNICOTT, 1990a).

3.3.1.

Do estágio de dependência absoluta à independência

Inicialmente, o bebê é um ser não-integrado, que ainda não reside em seu próprio corpo, não percebe as tensões instintuais como suas e não há um exterior e um interior (DIAS, 2012). O ego do lactente está, neste momento, fortificando-se e caminhando a “um estado em que as exigências do Id serão sentidas como parte do *self*, não como ambientais” (WINNICOTT, 1990p). O desenvolvimento do ego compreende, principalmente, três tendências, conforme expostas por Winnicott (1990q), a saber: a integração no tempo e no espaço, a personalização (união do ego ao corpo, saindo do estado de ego corporal) e as relações objetais. Para que tudo isso se concretize, contudo, Winnicott (1990f) afirma ser necessário que o bebê encontre apoio no ego da mãe, sendo absolutamente dependente dele nos primeiros momentos de vida.

A dependência, neste período, é dita absoluta, pois, segundo Winnicott (1993c) ainda não há vestígios de uma consciência desta. Com o passar do tempo (e mediante facilitação ambiental), a dependência torna-se, em certa medida, conhecida pela criança, o que a capacita a anunciar ao ambiente quando precisa de algo. Até o desenvolvimento desta capacidade, as crianças necessitam de um cuidado absoluto, pois não conseguem se virar sozinhas, ou seja, precisam que alguém as embale, as leve de um lugar a outro, as limpem e alimentem, mantenham-nas na temperatura correta e protejam-nas do frio e do barulho (WINNICOTT, 1993d).

Além disso, afirma o psicanalista, elas precisam ter seus impulsos correspondidos e sua espontaneidade decifrada. Devido a esta extrema dependência, não é possível, segundo Winnicott (1993c), estudar o desenvolvimento e a vida dos lactentes sem considerar os cuidados a eles dispensados.

Neste estágio do desenvolvimento, a dependência do ambiente é tão grande que se fala em uma unidade bebê-ambiente, e não de ambos separados (DIAS, 2012). Não existindo, ainda, como uma unidade separada do ambiente, a

primeira tarefa de qualquer lactente humano é a de construir um chão, uma base sobre qual poderá, então, existir como alguém criativo e espontâneo. (LOPARIC, 1999)

Segundo Winnicott (1990r), a adaptação é a principal característica do ambiente suficientemente bom, no qual o processo maturativo do lactente efetivar-se-á. Este ambiente, nos primeiros momentos da vida, é, portanto, representado por alguém que possa se adaptar completa e sensivelmente às necessidades da criança (WINNICOTT, 1993a). Para que tal adaptação se dê, Winnicott (1982b) defende que não é necessário conhecimento, inteligência ou sabedoria, bastando apenas um forte vínculo amoroso. Neste estágio, tudo o que o lactente necessita é que suas necessidades fisiológicas sejam satisfeitas e que a provisão ambiental seja realizada de forma empática e não mecânica (WINNICOTT, 1990m).

Winnicott (1975a, 1975b, 1989a) denomina mãe suficientemente boa a pessoa encarregada de desempenhar esta tarefa de cuidados para com o bebê, deixando de lado qualquer possibilidade de remetermo-nos à ideia de perfeição. O adjetivo suficientemente caracteriza a espontaneidade e pessoalidade da mãe, abrindo espaço para suas falhas e colocando-a no contexto do real, não do ideal (DIAS, 2012). Valorizando a humanidade e, conseqüentemente, a falibilidade materna, Winnicott (1975a) afirma que para um bom cuidado infantil necessita-se de devoção e não de jeito ou compreensão intelectual.

No processo de adaptação às necessidades de um bebê, o suficiente, ou seja, o que o bebê precisa, é, justamente, das “imperfeições próprias da adaptação humana [...]” (WINNICOTT, 1989e, p. 114) e não de uma perfeição mecânica. Apesar do fato de que este lugar não precisa, necessariamente, ser ocupado pela mãe do bebê, normalmente é ela quem melhor desempenhará tal tarefa por ser a pessoa que mais naturalmente entregar-se-á à causa de sua criação (WINNICOTT, 1975a, 1982a, 1982c).

Winnicott (1990a) observa que ao final da gravidez e nas primeiras semanas após o nascimento de seu bebê a mãe está, em suas palavras,

devotada aos cuidados dele. Afirma, ainda, que “há algo na mãe de um bebê que a torna particularmente qualificada para proteger seu filho nesta fase de vulnerabilidade, e que a torna capaz de contribuir positivamente com as claras necessidades da criança” (WINNICOTT, 1993c, p.3). A este estado especial da mãe nos primeiros momentos de vida de seu filho, Winnicott (2000) dá o nome de preocupação materna primária.

Esta preocupação configura-se não só como uma vontade, mas também como uma capacidade materna de desviar o interesse do seu próprio self para o bebê (WINNICOTT, 1993e). O lactente depende do cuidado baseado na empatia materna e não em uma compreensão do que é ou poderia ser verbalmente expresso. A mãe (ou substitua) que é capaz de sucumbir a este estado e adaptar-se completamente às necessidades de seu bebê consegue, segundo Winnicott (1990a, 1993c), proteger o seu vir-a-ser.

Caso contrário, havendo falhas nessa adaptação plena inicial, haverá uma reação do lactente que resultará em uma quebra em seu vir-a-ser. Esta continuidade da existência guarda sua importância no fato de que é somente sobre ela que é possível estabelecer o sentido do self, de sentir-se real, de ser, como uma característica da personalidade do indivíduo (WINNICOTT, 1989a).

Os cuidados físicos desempenhados pela mãe representam um processo psicológico, do ponto de vista de seu filho (WINNICOTT, 1982d, 1990i). A este conjunto inicial de cuidados, Winnicott (1990m) dá o nome de *holding*, incluindo, nesta nomenclatura, a proteção contra agressão fisiológica, os cuidados cutâneos e toda a rotina de cuidado com o lactente. Trata-se, aqui, exatamente daquilo que os bebês necessitam neste momento: de uma “forma física de amor” (WINNICOTT, 1982d, p.205).

Apesar de o processo de amadurecimento não ser linear, Dias (2008) salienta que algumas tarefas devem ser cumpridas antes de outras. Winnicott (1990q) enuncia a integração no tempo e no espaço como a primeira tarefa do lactente. A este respeito, Dias (2012) comenta que para que seja

desenvolvido um primeiro sentido de tempo, é necessária a presença continuada da mãe e de seus cuidados. Ao acompanhar o ritmo fisiológico do bebê com seus cuidados, a mãe permite que ele vá, aos poucos, podendo prever o que virá, a partir de suas próprias necessidades, ou seja, criar um sentido de futuro. Para tanto, é preciso que o bebê tenha desenvolvido um sentimento de confiabilidade nos cuidados adaptativos que, mediante sua regularidade e repetição, aumentarão sua capacidade de esperar (DIAS, 2012).

Simultaneamente ao desenvolvimento do sentido temporal, o bebê está, também, espacializando-se. Apesar dos muitos níveis do conceito de habitar, primeiramente é necessário que se habite o próprio corpo e é justamente a totalidade dos cuidados recebidos que capacita o lactente a viver em um mundo subjetivo, “povoado pela vida imaginativa” (DIAS, 2012, p.197), caracterizado, especialmente, pela proteção à invasão da realidade externa. Este é o primeiro mundo que ele vai habitar e este será, por toda a sua vida, o lugar para o qual retornará como refúgio para descansar (WINNICOTT, 1989f).

Outra tarefa característica das etapas iniciais do amadurecimento diz respeito ao alojamento da psique no corpo, ou personalização (DIAS, 2012; WINNICOTT, 1990q). A unidade psicossomática é uma conquista do crescimento e depende, também, da participação ativa de outro ser humano (DIAS, 2012). Segundo Dias (2012), a forma de cuidado materno que permite que esta tarefa seja cumprida pelo bebê é o manusear (*handling*), que faz parte dos cuidados totais (*holding*). Ao segurá-lo em seus braços, a mãe o reúne em uma unidade, impedindo-o de sentir-se despedaçado (WINNICOTT, 1990i).

De acordo com Winnicott (1982d, 1982f), a mãe, gradualmente, habilita a criança a estruturar-se como personalidade, a integrar-se até constituir uma perfeita unidade ao vê-lo como um ser humano, em uma época em que ele próprio é incapaz de sentir-se integrado. Enquanto satisfaz as necessidades do lactente, na medida em que elas surgem, ela está apresentando o mundo à criança e habilitando a psique de seu filho a começar a viver em seu corpo

(WINNICOTT, 1982d). Ao mesmo tempo, evitando frustrações a seu bebê, a mãe devotada está permitindo a continuidade de seu ser (DIAS,2012).

Inicialmente, a criança também ainda não desenvolveu a noção da existência de uma realidade externa e, conseqüentemente, não percebe os objetos que a ela pertencem como separados de si (DIAS, 2012). De acordo com Winnicott (1990l), o que se tem neste estágio é um bebê tomado por tensões instintivas crescentes, buscando dar conta delas sem saber como ou onde. A adaptação da mãe às necessidades de seu bebê dá a ele a ilusão de uma realidade externa criada por ele (WINNICOTT, 1975b). O lactente, então, sente-se onipotente e exercendo um controle mágico sobre os objetos, na medida em que é responsável por sua criação (WINNICOTT, 1990l).

Esta experiência de onipotência perante aos objetos do mundo, afirma Winnicott (1989a), forma a base para que depois a criança possa entrar em contato com o princípio de realidade. É somente nesta experiência de ilusão, diz Dias (2012), que o bebê pode começar a ser. Ao receber de forma silenciosa (por meio dos cuidados maternos) a comunicação de que é amado, ou seja, de que pode confiar na provisão ambiental, ele pode, conseqüentemente, continuar seu crescimento e desenvolvimento (WINNICOTT, 1989e).

Pode-se dizer, portanto, que se o bebê é bem cuidado, ele vai, aos poucos, percebendo os cuidados maternos e se percebendo como um Eu separado de um Não- Eu; amadurecendo recursos próprios que vão lhe permitindo uma dependência relativa (ARAÚJO, 2003).

O estágio seguinte ao da dependência absoluta é chamado de dependência relativa e representa o momento em que o bebê começa a tomar conhecimento de sua dependência (WINNICOTT, 1990a). De acordo com Winnicott (1990a), a adaptação sensível às necessidades do ego da criança dura pouco tempo, pois logo a mãe começa a retomar sua vida, tornando-se independente das necessidades de seu bebê. Ela começa, então, a gradualmente reduzir sua capacidade de adaptação às necessidades emocionais de seu bebê, em

um momento que ele já tem recursos para lidar com tal mudança (WINNICOTT, 1990l). Muitas vezes, afirma o psicanalista, é exata a correspondência do crescimento da criança à retomada, pela mãe, de sua própria independência (WINNICOTT, 1990a). Em outras palavras, as falhas ambientais começam a ocorrer “na medida da maturidade crescente do bebê” (DIAS, 2012, p. 217).

A desadaptação da mãe permite o início do rompimento da unidade mãe- bebê, o que iniciará o longo processo de integração do bebê em um eu unitário capaz de estabelecer relações com o mundo externo (DIAS, 2012). A autora acrescenta, ainda, que a desadaptação da mãe permite o início do processo de desilusão do bebê. Esta é, segundo Winnicott (1975b), a tarefa final da mãe: desiludir, gradativamente, o seu bebê.

Paralelamente ao processo de desilusão propiciado pela mãe, o funcionamento mental do bebê, assim como seus processos intelectuais, está começando a exercitar-se em sua especificidade, auxiliando-o a lidar com as falhas ambientais. São exatamente elas que impulsionam o uso da mente (DIAS, 2012). O intelecto do bebê começa, então, a poder “explicar, admitir e antecipar a desadaptação (até certo ponto) [...]” (WINNICOTT, 1990r). Isso tornaria as falhas ambientais compreensíveis, toleráveis e, até mesmo, previsíveis (DIAS, 2012).

O mundo da ilusão, no qual vive o lactente por certo período de tempo, auxilia-o a lidar com a separação da mãe, sendo esta uma terceira área de experiência que não é reconhecidamente nem interna nem externa (WINNICOTT, 1990l). Ao chupar seu dedo, murmurar um som ou agarrar-se a um pano, a criança pequena está declarando seu controle mágico do mundo, prolongando sua onipotência inicialmente satisfeita pela adaptação materna absoluta. Nesta área intermediária de experiência entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido encontram-se os objetos e fenômenos transicionais (WINNICOTT, 1975b). Segundo o psicanalista, o objeto transicional é um primeiro símbolo representante da confiança na união do bebê com sua mãe. Ele é, também, a primeira possessão não-eu.

Tanto os objetos quanto os fenômenos transicionais revestem-se de importância vital na defesa contra a ansiedade e representam a transição do bebê de um estado de fusão com a mãe para um estado em que está “em relação com ela como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1975b, p.30). Esta área intermediária de experiência está, para Winnicott (1975b), em continuidade direta com o brincar.

Winnicott (1982e) comenta ser comum dizer que as crianças utilizam-se das brincadeiras para dar escoamento ao ódio e à agressão. Salienta, porém, que a criança valoriza mais o fato de poder exprimir seus impulsos coléricos ou agressivos em um meio conhecido que não vá retornar a ela tal ódio e violência.

Sendo assim, sugere que deve-se aceitar a presença da agressividade na brincadeira infantil, reconhecendo sua contribuição social ao fazê-lo desta forma, em vez de expressar-se violentamente em momentos de raiva. Acrescenta, ainda, que é por meio das brincadeiras que as crianças dominam suas angústias. E conclui que, da mesma forma que a personalidade adulta desenvolve-se mediante as suas experiências de vida, a personalidade infantil evolui por intermédio das brincadeiras inventadas por elas ou por adultos.

É, também, durante a fase da dependência relativa que o bebê atinge o estágio da categoria unitária, o sentimento de eu, de “EU SOU, que dá sentido ao EU FAÇO” (WINNICOTT, 1989a, p.22). A este estágio, Winnicott (1989g) atribuiu o nome de EU SOU. Esta integração, segundo Dias (2012), inicia-se por volta de um ano ou um ano e meio, porém, sua estabilidade é alcançada somente por volta dos dois ou três anos, que é quando a criança se dá conta de sua existência unitária.

A conquista do estatuto unitário capacita a criança ao próximo estágio, o do concernimento (*concern*). Neste, o bebê deixa de não se compadecer por suas ações e sentimentos (*ruthless*) passando a ser concernido por elas (DIAS, 2012). Segundo Winnicott (1989h), trata-se aqui da capacidade de assumir responsabilidade pelos próprios sentimentos e ideias. Tal capacidade

tem seu desenvolvimento iniciado na segunda metade do primeiro ano de vida do bebê normal, conforme salienta Winnicott (1993c). Para que isto ocorra, porém, é extremamente importante que a mãe possa enfrentar, de forma saudável, a ira ou o ódio do bebê, frente ao momento de desilusão ocasionado pela desadaptação materna às suas necessidades (DIAS, 2012).

Neste estágio, que dura dos seis meses aos dois anos de idade, o bebê percebe, registra e reage a cada falha em sua confiabilidade ambiental, provocada pela desadaptação ambiental às suas necessidades (WINNICOTT, 1990s). A sobrevivência materna aos ataques dos bebês garante a eles a oportunidade de recuperar a confiança ambiental perdida anteriormente (WINNICOTT, 1982f).

Além disso, segundo Dias (2012), esta sobrevivência permite ao bebê a percepção de que não somente ele é um ser único, independente de estar excitado ou tranquilo, mas também o é sua mãe, na medida em que percebe que a mãe que cuida (mãe-ambiente) é a mesma que ele ataca durante seus estados excitados (mãe-objeto).

A criança, entretanto, ainda não é capaz de suportar a culpa e o sentimento de medo que surgem frente a este reconhecimento, sendo necessária a oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de fazer reparações (WINNICOTT, 1990t). Winnicott (1993c) alerta para a necessidade de a mãe não só estar atenta, mas também, aceitar os esforços da criança no sentido da reparação. Sobrevivendo aos ataques da criança, dia após dia, a mãe permite que o bebê tenha “tempo para organizar as numerosas consequências imaginativas da experiência instintiva e resgatar algo que seja sentido como ‘bom’, que apoia, que é aceitável, que não machuca” (WINNICOTT, 1990t, p.90). Como reparação, pode ser que surja um sorriso ou uma oferta de presente por parte da criança (expressão direta) ou uma brincadeira construtiva (WINNICOTT, 1982e, 1990t). Estabelece-se, então, na criança, a capacidade de tolerar o sentimento de culpa, pois a mesma sabe que haverá oportunidade de recompensar e reconstruir (WINNICOTT, 1982e).

Uma criança privada das falhas ambientais e, conseqüentemente, de razões para espreitar apesar de, normalmente, guardar em si certa quantidade de agressividade, está impedida de fundir agressão com amor (WINNICOTT, 1990a). Esta fusão depende da sobrevivência materna aos ataques do bebê. Segundo Dias (2012), a capacidade de amar advém da destruição e sobrevivência do objeto e, também, do surgimento da “capacidade de destruir na fantasia inconsciente” (p. 239).

A solução da criança para o problema da destruição do objeto amado resulta, conforme postula Winnicott (1990s), em sua necessidade de trabalhar ou adquirir habilidades. Assim, é importante oferecer oportunidades de satisfazer tais necessidades infantis, incluindo-se aí o ensino de habilidades. Winnicott (1982c) sugere que a escola maternal dê continuidade a esta tarefa inicialmente materna, oferecendo à criança, além da estabilidade do seu pessoal, brincadeiras construtivas, capazes de habilitar a criança a descobrir novas formas de enfrentar a culpa proveniente de seus impulsos agressivos. Tem-se, também, como contribuição da escola neste período, a possibilidade de contato com crianças da mesma idade. Esta seria a primeira experiência com um grupo de iguais e facilitaria o desenvolvimento da capacidade de relacionar-se em grupo. Caberia, então, a esta instituição, o fornecimento de ocupações e atividades, ou seja, diferentes formas de brincadeiras (dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva, etc.) que permitiriam “o completo florescimento de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança” (WINNICOTT, 1982c, p.224).

O desenvolvimento do sentimento de responsabilidade, que tem em sua base o sentimento de culpa, dependeria, portanto, segundo Winnicott (1982f, 1990t), do fator ambiental. Este configura-se como a presença continuada dos cuidados maternos, a despeito da destrutividade advinda de seu bebê (WINNICOTT, 1990t). É neste processo de sentimento de culpa, senso de preocupação, tristeza e vontade de corrigir que a moralidade pessoal é constituída (WINNICOTT, 1982e).

De acordo com Winnicott (1982f, 1990s), existiriam duas formas de apresentar a moralidade à criança. Uma delas seria baseada na educação e a outra no amor. A primeira forma refere-se a forçar o bebê a aceitar uma moralidade externa, como a dos pais, sem tentar integrá-las à personalidade da criança; enquanto a segunda trataria de “facilitar e incentivar as tendências inatas para a moralidade.” (WINNICOTT, 1982f, p.107). Esta última seria a base para as relações amorosas.

De acordo com a teoria winnicottiana, a moralidade não é simplesmente intelectual e nem aprendida, mas sim algo que emerge, naturalmente, das experiências de ataque e reparação com a sobrevivência do ambiente, que se mantém confiável (DIAS, 2012). Por ser ela favorecida pelo recebimento dos cuidados adequados, Winnicott (1990r) defende que não só na primeira infância, como na meninice e, também, na adolescência, o lar e a escola devam ofertar-lhes um ambiente favorável onde cada um possa desenvolver sua capacidade moral própria e seu modo particular de usar ou não o código moral e acervo cultural de sua época. Winnicott (1990s) ressalta que a necessidade de tolerar os sentimentos de culpa e de responsabilidade, suscitados por seus impulsos e ideias destrutivas, reaparece na adolescência e, por isso, novamente faz-se necessário prover oportunidades de “servir aos jovens” (p.97), mais do que ensinar-lhes um padrão de moralidade.

O último estágio do amadurecimento emocional humano, chamado de independência, descreve, segundo Winnicott (1990a), as tarefas e esforços da criança pré-escolar e do adolescente. Atingir a independência significa ter internalizado o ambiente, além de ter desenvolvido a capacidade de cuidar de si mesma (WINNICOTT,1990u). Vale ressaltar, porém, que a relevância dos cuidados providos por um ambiente suficientemente bom, inicialmente representado pelo núcleo familiar, não deixa de ser importante, ainda nesta etapa da vida e, na verdade, jamais.

Tendo resolvido, de forma satisfatória, as tarefas referentes aos estágios de dependência, a criança torna-se, então, capacitada a encarar o mundo e suas complexidades. Conforme salienta Winnicott (1993f), a preocupação daqueles que já atingiram a maturidade adulta deveria ser a de oferecer um ambiente adequado não só às crianças de colo, mas também àquelas mais velhas. Com isso, estar-se-ia oferecendo-lhes a oportunidade de, aos poucos, encontrar seu lugar na comunidade sem perder sua individualidade. Assim, a independência adquire, na teoria winnicottiana, um sentido social que lhe é intrínseco (WINNICOTT, 1990a).

Segundo Winnicott (1993b), o período compreendido entre os dois e os cinco anos de idade caracteriza-se pela vivência de uma imensa quantidade de vida ou, em outras palavras, pela vivência do “clímax do desenvolvimento emocional” (WINNICOTT, 1990v, p. 75). Neste, a criança torna-se uma pessoa inteira e relaciona-se com pessoas inteiras, amando-as e odiando-as, sonhando e brincando. A Psicologia deste período compreende a vida instintiva – sexual – das crianças, cujas bases foram lançadas por Freud em sua teorização sobre a sexualidade infantil (WINNICOTT, 1993b).

Esta fase precede, conforme enuncia Winnicott (1993b), aquela conhecida como período de latência, no qual a criança à idade de cinco ou seis anos, sofre uma modificação da pulsão biológica subjacente à vida instintiva e tem seu crescimento emocional e mudanças instintivas interrompidos. Daí até a puberdade, a criança, apesar de já ser capaz de ter experiências sexuais, suspende-as até o período em que a procriação física torna-se possível (WINNICOTT, 1990v).

Diz o psicanalista que a criança no período de latência deve retirar o maior proveito possível da identificação com os pais e com outros adultos, além de experimentar, nas brincadeiras e nos sonhos, suas fantasias envolvendo ou não prazeres corporais (WINNICOTT, 1990v). Para que ela possa se enriquecer interiormente, por meio da educação, da cultura e do brincar, porém, faz-se necessária a presença de um ambiente estável e garantido.

Por volta dos cinco anos tem-se, então, um ser humano total, vivendo entre outros seres humanos totais. Neste momento a criança torna-se capaz de participar de relações triangulares, para além daquela dual entre si mesmo e sua mãe (WINNICOTT, 1982d). A vivência do Édipo toma, então, seu lugar no amadurecimento emocional (DIAS, 2012). Sobre este complexo, Winnicott (1982d) comenta que a criança passa a amar um dos seus progenitores, odiando o outro por consequência, e explica que este ódio é expresso de forma direta ou indireta, pelos sonhos e atividades lúdicas.

No período compreendido entre os dois e cinco anos de idade, portanto, a criança experimentou conflitos intensos resultantes de suas tendências instintivas, os quais foram responsáveis por enriquecer seus sentimentos e suas relações pessoais (WINNICOTT, 1892c). Qualitativamente, seu instinto afastou-se do plano alimentar, aproximando-se da base da vida sexual adulta e suas fantasias conscientes e inconscientes ganharam um teor que possibilita identificações com os pais, maridos e esposas, e são acompanhadas de experiências corporais semelhantes às excitações dos adultos. Aqui, sugere Winnicott (1982c), a escola maternal deveria responsabilizar-se pela organização e fornecimento de atividades que facilitem, de forma complementar ao cuidado familiar, as potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança.

Como exemplos de brincadeiras facilitadoras, o psicanalista cita as dramáticas, inventivas, livres, organizadas, construtivas, etc. Neste momento a escola desempenha um papel essencial ao fornecer, durante algumas horas, uma “atmosfera emocional que não é a tão densamente carregada do lar.” (WINNICOTT, 1982c, p. 217). Ademais, proporciona uma pausa para o desenvolvimento pessoal, além da vivência de outras relações triangulares, menos carregadas do que as do seu lar.

Winnicott (1993f) adverte que a maturidade emocional somente poderá ser alcançada em um contexto onde a família proporcione esta transição entre o cuidado parental e a vida social. Observa, ainda, que a vida social, em muitos aspectos, representa extensões das funções familiares, pois, ao

examinar os cuidados dispensados às crianças em instituições, constatou semelhanças com o lar e a família. Conclui, portanto, que este núcleo inicial deve ser o modelo inspirador de todo tipo de instituição que pretenda assistir bem às crianças por eles atendidas. Tal ressalva reveste-se de capital importância, pois, conforme enuncia Winnicott (1993g), à idade de cinco anos a criança está apta a sair do cercado formado por seus pais e familiares para encontrar-se com outro grupo e ser abraçada por outros cercamentos. Dentre estes, encontra-se a escola, além de clubes e outras instituições adequadas à sua idade (WINNICOTT,1993a).

O período da adolescência caracteriza-se, fisicamente, pelas mudanças características da puberdade (desenvolvimento da capacidade sexual e manifestações sexuais secundárias) e, psicossocialmente, pela inaptidão de ser um membro da comunidade adulta (WINNICOTT, 1990x). Esta falta de aptidão diz respeito a um elemento essencial da adolescência que é a sua imaturidade e, para ela, só existe um remédio: a passagem do tempo e o crescimento que trará, por fim, a maturidade adulta (WINNICOTT, 1989d). Esta imaturidade contém as principais características “do pensamento criativo, sentimentos novos e desconhecidos, ideias para um modo de vida diferente” (WINNICOTT, 1989d, p. 126) e, por isso, deve ser preservada pelos adultos. Quando o cuidado de preservar a imaturidade adolescente não é provido, por exemplo, quando o jovem é, arbitrariamente, colocado em um posto de responsabilidade, antes de estar maduro para isto, ele acaba perdendo toda a atividade e esforços imaginativos próprios dessa fase (WINNICOTT, 1975a; 1989d). Por outro lado, Winnicott (1975a; 1989d) assegura que, ao assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas, os indivíduos maduros garantem a imaturidade adolescente e, conseqüentemente, preservam-lhe seu ímpeto por encontrar-se e determinar seu destino.

Neste período, muitos problemas presentes nos estágios primitivos retornam, como, por exemplo, a descoberta da agressividade e da potência destrutiva, às quais, tal qual nos estágios dependentes, os pais precisarão sobreviver. Na fantasia inconsciente do adolescente, diz Winnicott (1975a),

crescer é um ato agressivo e pressupõe (inconscientemente) a morte de alguém, já que crescer significa ocupar o lugar do genitor. A esta fantasia acrescenta-se a assustadora descoberta de sua potência, ou seja, de sua capacidade física atual de colocá-la em prática (WINNICOTT, 1989d,1990u). O psicanalista sugere, então, que essas dificuldades sejam manejadas, em terapia, por meio de brincadeiras e deslocamentos (WINNICOTT, 1975c).

É justamente por conta dessas novas descobertas que o adolescente começa a empreender testes frente à segurança ambiental, a suas regras e disciplinas (WINNICOTT, 1993h). Diz o psicanalista que tal testagem é feita pela necessidade do jovem de certificar-se que os controles externos, presentes em sua infância, ainda estão de pé para ajudá-lo a controlar seus sentimentos novos e amedrontadores. Ao mesmo tempo, porém, eles querem mostrarem-se capazes de romper tais barreiras e estabelecer-se como uma pessoa autônoma, por isso, àqueles responsáveis pelos limites compete, também, a capacidade de ser amado, odiado, desafiado e conclamado a ajudar.

Winnicott (1990s) sugere que, assim como no estágio do concernimento infantil, devem-se proporcionar ao indivíduo, agora adolescente, oportunidades de reparar e contribuir, pois o sentimento de culpa proveniente das ideias e atitudes destrutivas próprio desta etapa reaparece fortemente na adolescência. No trato com adolescentes, portanto, os controles mecânicos em nada ajudam seu desenvolvimento individual e o medo não é, para Winnicott (1993d), um instrumento adequado no estímulo à colaboração. Deve-se, ao contrário, dar espaço para o desenvolvimento do autocontrole que, por sua vez, surge do sentimento de segurança proporcionado pelo ambiente.

No processo maturacional, adolecer representa a passagem do estado infantil e dependente ao estado adulto maduro e relacionado ao ambiente, a qual costuma ocorrer “de modo irregular e desajeitado” (WINNICOTT, 1989d, p. 122). Apesar de suas dificuldades inerentes, Winnicott (1993h) salienta que esta fase precisa ser, de fato, vivida – não podendo ser pulada – e representa um período de descoberta pessoal, baseada no problema do existir.

Segundo Dias (2012), o aspecto mais relevante da adolescência é o sentimento de irrealidade. Tal qual ocorre com os bebês, a principal luta dos jovens neste período é a busca por sentir-se real. Além de sentirem-se reais, Winnicott (1989a) afirma que os púberes estão engajados na busca pelo ser, por estar em algum lugar, e mais, buscam certa constância objetal precisando, para isso, aprender a controlar seus instintos.

Alguns adolescentes sofrem muito neste período, necessitando de ajuda para lidar tanto com sua imaturidade quanto com as mudanças relativas à puberdade e, também, com suas ideias do que é a vida, seus ideais e aspirações (WINNICOTT,1989a). Acrescenta-se a isso sua desilusão frente ao mundo adulto, que costuma parecer-lhes um “mundo de compromissos, de falsos valores e de infinitas digressões em relação ao tema central” (p.20). Frente a essas mudanças, Winnicott (1990y; 1993h) defende que o ambiente desempenha um papel de grande importância nesta etapa da vida. É essencial que a família ainda esteja disponível para ser utilizada ou contra a qual o jovem possa rebelar-se (WINNICOTT, 1990y). Quando este núcleo inicial não pode ser acessado, Winnicott (1989d) afirma ser necessário colocar à disposição do jovem pequenas unidades sociais que poderão se responsabilizar por dar continuidade a seu processo de crescimento.

O autor reconhece a puberdade como um “fenômeno perturbador” (WINNICOTT, 1989a, p.19), porém, ressalta que os adolescentes conseguem experimentá-la como um período de crescimento, quando na companhia de outros neste mesmo estado. Este agrupamento de indivíduos adolescentes traduz uma característica marcante do púbere, e também dos bebês, que é o isolamento. Assim como os lactentes, o adolescente é um ser isolado, caminhando em direção à socialização (WINNICOTT,1993h).

Sendo assim, tais agrupamentos adolescentes constituem-se de indivíduos isolados que, somente quando atacados, funcionam como um grupo e, posteriormente, voltam ao estado de isolados reunidos. Winnicott (1993h)

destaca, ainda, que estes grupos formam-se com base em critérios como local e idade. Neles, os jovens buscam algum tipo de identificação que os ampararão em sua luta por sentirem-se reais, por estabelecerem uma identidade pessoal, para viverem o que deve ser vivido sem conformar-se com um papel pré-estabelecido.

No decorrer da adolescência, é comum esta ampliação gradual de grupos com os quais o indivíduo pode identificar-se, sem perder sua identidade pessoal (WINNICOTT, 1990y). Neste sentido, a adolescência não compreende apenas o período da puberdade, incluindo, também, a socialização, sendo esta definida como a identificação com pessoas e aspectos da sociedade, sem grande perda do impulso pessoal, em vez de representar adaptação e conformidade (WINNICOTT, 1990y). O autor defende, portanto, que crescer não depende apenas de tendências herdadas, sendo também uma questão complexa de relacionamento com o ambiente facilitador (WINNICOTT, 1989d).

O que se espera, então, do processo de amadurecimento, é que a criança adolesça e atinja a maturidade adulta, que significa encontrar seu lugar na sociedade, por meio do trabalho e, possivelmente, da constituição familiar, ou de qualquer outra forma que concilie a imitação de seus pais e o estabelecimento de uma identidade pessoal (WINNICOTT, 1990u).

Assim, a maturidade é compreendida por Winnicott (1990a) para além do crescimento pessoal, implicando, também, socialização; e um adulto maduro seria capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial, assumindo “alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra” (p. 80).

Em outras palavras, maturidade significa socialização, pressupondo um adulto capaz de identificar-se com o grupo social, ou com a sociedade, “sem perda demasiada do impulso pessoal ou originalidade ou sem perda demasiada dos impulsos agressivos e destrutivos que encontraram, presumivelmente, expressão satisfatória em formas deslocadas” (WINNICOTT, 1990u, p.64). A maturidade adulta pressupõe, também, ter-se deixado para trás o lugar de quem apenas recebe os cuidados ambientais para, conforme aponta Winnicott

(1990u), assumir o papel de provedor. Por esta razão, Figueiredo (2009) afirma que se o sujeito foi alvo de cuidados suficientemente bons, ou seja, se a provisão de cuidados foi bem sucedida, ele tornar-se-á, no futuro, um provedor de cuidados.

4

Ambiente esportivo e cuidado

A teoria winnicottiana do processo de amadurecimento pessoal contempla um indivíduo cujo processo maturativo nunca está acabado. Para que siga amadurecendo, contudo, atualizando suas tendências herdadas, concretizando suas potencialidades, ele depende da facilitação advinda dos cuidados providos por outras pessoas. Para que um ambiente seja considerado facilitador ao amadurecimento, ele deve promover o reconhecimento do que é próprio do sujeito, além de preservá-lo, enriquecê-lo e confirmá-lo (FIGUEIREDO, 2011). Inicialmente representado pela mãe e pela família, o papel de ambiente facilitador passa a ser responsabilidade de outras pessoas e outros contextos, conforme a criança cresce e ocupa outros espaços.

Em seu estudo sobre cuidado e saúde, Figueiredo (2011) considera que qualquer instituição de educação formal ou não formal pode ocupar este lugar na facilitação maturacional. Afirma, porém, que serão classificadas como fortes nesse papel aquelas que forem capazes de proporcionar “experiências de transformação igualmente fortes e decisivas no curso de uma existência” (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Assim, considera-se relevante o estudo de contextos, para além do familiar, que possam ser compreendidos como facilitadores, na medida em que oferecem os cuidados necessários ao amadurecimento de crianças e adolescentes. Então, a partir dos conceitos winnicottianos de ambiente facilitador e cuidado, inscritos em sua teoria do amadurecimento pessoal, promover-se-á uma análise dos reflexos da participação em um ambiente esportivo-educacional na vida de meninas de baixa renda do Rio de Janeiro. Para tanto, foi escolhida uma ONG cujas atividades esportivas servem ao propósito de promover experiências de autoconhecimento, aprendizado, socialização, objetivando contribuir positivamente para a autoestima de suas participantes e para o seu desenvolvimento enquanto cidadãs conscientes e atuantes.

4.1.

A ONG VemSer - Histórico e caracterização

A VemSer - Esporte & Psicologia é uma Organização não Governamental (ONG), localizada na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente no bairro da Gávea. Apesar de estar sediada em uma localidade de classe média/alta, a instituição em questão destina-se a atender, prioritariamente, jovens oriundas das classes menos favorecidas da sociedade. A grande maioria de seu público reside (ou residia à época de sua entrada e permanência no projeto) nas comunidades próximas ao clube onde são desenvolvidas as atividades da ONG, como a Rocinha e o Parque da Cidade. O público atendido, composto exclusivamente de meninas, advém majoritariamente de escolas públicas ou de escolas privadas mantidas por entidades sem fins lucrativos as quais geram pouco ou nenhum gasto a seus alunos. Às jovens participantes são oferecidas aulas de basquete, acompanhamento psicológico, reforço escolar e atividades culturais, com o intuito de contribuir para a sua formação global.

Fruto da idealização de um psicólogo e ex-atleta de basquetebol, a VemSer foi criada em 2001 com o objetivo de oferecer a jovens a possibilidade de vivenciarem experiências positivas no esporte. Sua motivação para a criação da ONG veio de sua própria vivência esportiva, principalmente dos aprendizados que dela foram frutos e que se provaram úteis em outros contextos de sua vida. Imbuído, então, do desejo de compartilhar estes aprendizados, criou a instituição em questão e definiu, inicialmente, como público-beneficiário meninas com idades entre oito e dezenove anos, alunas da rede pública de ensino.

A opção pelo público feminino infanto-juvenil deveu-se a uma rápida busca, feita pelo próprio presidente da ONG à época de sua inauguração, por escolinhas ou outros projetos sociais nas redondezas que fossem gratuitos. Notou-se, então, uma escassez de oferta e uma predominância do foco no público masculino. A ideia de trabalhar com meninas foi também fortalecida pela possibilidade de as participantes compartilharem, no futuro, os valores e

habilidades desenvolvidos no projeto com seus filhos. Por fim, outro dado favorável a esta escolha foram os valores cobrados pela Federação de Basquetebol do Estado do Rio de Janeiro (FBERJ), referentes à inscrição de atletas e às despesas com o campeonato em si. Dado que a ONG foi criada e é mantida até os dias atuais com a ajuda financeira apenas de pessoas físicas – padrinhos e madrinhas –, participantes da campanha: “Adote uma Atleta, Forme uma Cidadã”, os menores custos da categoria feminina viabilizariam a participação das atletas da VemSer no Campeonato Estadual de Basquetebol.

O nome escolhido para a ONG, um neologismo a partir da palavra “vencer”, anuncia sua filosofia de trabalho voltada ao desenvolvimento global de crianças e adolescentes e não à conquista de troféus e medalhas. A busca pela vitória nas quadras cede lugar ao foco no desenvolvimento do ser, por meio da oferta de um ambiente saudável de respeito, aprendizagem e criação. Esta crença de que o esporte tem mais a oferecer do que ao desenvolvimento atlético torna-se, na visão defendida pela ONG, extremamente importante frente à quantidade de crianças e jovens que ingressam em uma atividade esportiva e não se tornam atletas profissionais. Acredita-se que a experiência esportiva, sob uma orientação responsável e positiva, pode promover o desenvolvimento de valores e habilidades importantes para o sucesso na vida fora do esporte. Este é o foco das atividades desenvolvidas pela VemSer.

4.2.

Metodologia e filosofia de trabalho

O desejo de oferecer atividades esportivas e educativas a crianças e adolescentes, independente de seus atributos físicos ou talento para o basquete faz com que não haja uma seleção na entrada para o projeto. Ou seja, qualquer menina que queira participar das atividades da VemSer, é aceita. E esta participação será sempre ativa, no sentido de que todas participam efetivamente desde a atuação nos jogos (todas jogam, independente de sua qualidade técnica) até a contribuição nas decisões, regras e planos para a ONG e para o time.

Apesar de a vitória nas quadras não ser o foco do trabalho da VemSer, a participação em competições faz parte do seu trabalho. Isto porque se acredita que as situações, eventos, sentimentos, desafios, etc., com os quais entra-se em contato antes, durante e após um jogo, assemelham-se muito àqueles enfrentados em nosso dia-a-dia. Trata-se de experiências de vitória, derrota, limites, regras, vivência com companheiras de equipe, cooperação em busca de objetivos, dentre outros, além dos sentimentos por elas desencadeados como raiva, felicidade, frustração, tristeza, orgulho, decepção, etc.

Assim, a experiência competitiva é utilizada para facilitar o desenvolvimento das habilidades individuais de lidar, da melhor forma possível, com as mais diversas situações da vida. Esta facilitação se dá por meio da oferta de um ambiente cuidadoso, de apoio e suporte, do qual a hipercompetitividade e a exigência por vitórias passam longe. Na VemSer, valoriza-se mais um aprendizado que será útil por toda a vida do sujeito do que um primeiro lugar no campeonato. Por exemplo, se preciso for, deixar-se-á de fora de um jogo importante a jovem mais habilidosa do time se ela tiver descumprido alguma regra da equipe. Faz-se importante ressaltar, porém, que decisões como esta não são autoritariamente impostas pela comissão técnica, mas sim, conversadas e, na maioria das vezes, tomadas em conjunto com as demais atletas do time. Desta filosofia de trabalho nasce o nome do principal projeto desenvolvido pela instituição: “Vitória além do placar” – que conta com aulas de basquete e acompanhamento psicológico em grupo.

A prática do basquete é conduzida pelo próprio presidente da ONG, que conta, eventualmente, com o auxílio de um(a) estagiário(a) ou profissional de Educação Física. As meninas são separadas por categorias de acordo com sua idade, e participam de treinos planejados especificamente para a sua faixa etária. A presença nos treinos é obrigatória para aquelas que querem fazer parte do time e, conseqüentemente, disputar os campeonatos. A escolha de como participar das atividades é, portanto, de todas e de cada uma, ou seja, pode-se optar apenas pelas aulas de basquete ou por fazer parte do time e disputar o campeonato. Ao escolher ingressar no time (opção comum entre elas) e

participar do(s) campeonato(s), elas são convidadas a tomar outras decisões, como estabelecer objetivos (e alterá-los conforme julguem relevante ao longo do ano), responsabilizando-se pelo empenho despendido para alcançá-los e pelo resultado final. Tudo isso sob a supervisão e orientação de profissionais qualificados, interessados em utilizar estas situações (e as decorrentes) para facilitar o desenvolvimento de uma equipe, na qual impere a amizade, o respeito, a ajuda mútua e o comprometimento de uma com as outras, com a comissão técnica e com os objetivos traçados. Objetiva-se, com isso, contribuir para o desenvolvimento da cooperação, do comportamento ético, da autonomia e da responsabilidade.

Ao ingressar no time, a menina passa a participar, também, das atividades da equipe de Psicologia, formada por psicólogos e estagiários. Estas acontecem semanalmente e são realizadas em grupo, respeitando a mesma divisão etária das aulas de basquete (e das competições). De forma geral, nestes encontros são utilizadas dinâmicas de grupo, discussão de textos ou filmes, jogos ou brincadeiras, dentre outros, para trabalhar aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais das atletas, tendo sempre como pano de fundo, situações vivenciadas em treinos e jogos. Este acompanhamento psicológico proporciona a abertura de um espaço onde as atletas podem reviver algum problema ou situação e colocar em prática novas formas – possivelmente mais eficientes – de lidar com eles. Trata-se, então, de um espaço de criação onde elas, juntas, exploram um leque maior de possibilidades para que quando a situação se repetir (em um jogo, por exemplo) elas possam agir de forma mais satisfatória para si mesmas e para o time.

Ademais, é também neste encontro que são realizadas reflexões comparativas entre situações do esporte e de outros contextos, de modo que as atletas possam perceber as similaridades e, assim, conseguirem transferir para a vida cotidiana aprendizados que obtiveram nas quadras de basquete. Elas são constantemente convidadas a pensar em situações vividas na escola, em casa, com os colegas et c. onde foi (ou teria sido importante) o uso de algum(uns) aprendizado(s) e/ou habilidade(s) desenvolvido na ONG para um melhor desfecho.

É também neste espaço que é construído o Termo de Referência da equipe, documento que guiará o time ao longo do ano. Este Termo é confeccionado pelas atletas de cada equipe, e conta com os seguintes itens:

- a) Visão – pequena frase ilustrativa de como o grupo gostaria de ser visto.
- b) Missão – objetivo amplo do grupo.
- c) Metas – estabelecimento de metas individuais e grupais.
- d) Regras de funcionamento – o que pode e o que não pode acontecer entre as companheiras de equipe.

Exemplo de um Termo de Referência:

Visão: Ser um time reconhecido pelo seu esforço, união, dedicação, persistência e trabalho em equipe.

Missão: Superar os limites através da dedicação e compromisso nos treinos e psicologias, visando um objetivo futuro.

Regras:

Deve: justificar a falta de um treino com antecedência; treinar com foco e seriedade; superar sempre os limites; manter a higiene pessoal (completa); descansar e se alimentar bem antes de treinos e jogos; ajudar a quem precisa e ter paciência; chegar no ginásio devidamente uniformizada e pronta para treinar no horário; respeitar os técnicos e os psicólogos.

Não Deve: Faltar aos treinos; fofocar sobre a vida alheia; sujar a salinha e a quadra; deixar as colegas desistirem.

Meta de resultado: Alcançar, no mínimo, oito vitórias no campeonato e, assim, ir para a final.

Ao fim do processo de confecção, o documento é assinado por todas as integrantes da equipe e afixado em uma parede da sala de atividades, de modo a ficar exposto durante todo o ano. A importância dada pelos profissionais da VemSer a este documento refere-se, conforme dito anteriormente, ao seu papel no desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade. A autonomia de participar da criação de um documento que vai reger o funcionamento do seu grupo e a responsabilidade de cumpri-lo e fazê-lo ser cumprido, diferem bastante da lógica da obediência a ordens e regras estabelecidas, muitas vezes, à sua revelia.

É claro, entretanto, que a ONG possui suas próprias regras e normas de funcionamento. Estas versam sobre presença e pontualidade nas aulas de basquete e nas atividades de Psicologia, o respeito a todos (companheiras de equipe, adversárias, árbitros, etc.), a proibição do uso de palavrões, dentre outras. Vale ressaltar que as regras valem tanto para as atletas quanto para os voluntários e, também, para a torcida (familiares, amigos, etc., que vão assistir aos jogos).

A respeito da torcida, composta por pais, familiares, amigos, namorados, dentre outros, das atletas da VemSer, ressalta-se que é defendida a postura de “torcer a favor” e não “contra”. Neste sentido, orienta-se que os torcedores vibrem e comemorem os acertos do time ao invés de vaiar o time adversário. A escolha e defesa dessa postura é periodicamente explicada principalmente aos familiares, de modo que eles possam valorizar mais o esforço de suas filhas do que a vitória ou derrota em um jogo, contribuindo, assim, para o fortalecimento de sua autoestima. Tal preocupação justificase pelo fato de que o foco em resultados muitas vezes domina os lares dessas jovens, sendo comum recebermos queixas de que seus pais apenas querem saber se ganharam ou perderam o jogo, desinteressados em seu progresso pessoal.

Acredita-se, na VemSer, que quando se faz o seu melhor, o sentimento de vitória é garantido, ainda que o placar mostre um resultado diferente e, assim, cada atleta teria sua autoestima reforçada, mesmo diante de uma derrota. É esta concepção de “vitória” que almeja-se transmitir tanto às atletas do projeto quanto a seus familiares, tendo em vista serem eles importantes influências em seu amadurecimento pessoal.

Mais do que o projeto “Vitória além do placar”, a ONG também conta com a campanha: “Mais tempo na Escola, Mais tempo de Bola”, cujo objetivo é contribuir para a redução do índice de evasão escolar, estimular a frequência na escola e auxiliar com o rendimento acadêmico. Para tanto, são realizadas atividades como análise de boletins, oferta de aulas de reforço escolar e comunicação com as escolas e com os responsáveis para um esforço conjunto de auxílio àquela aluna que porventura esteja com dificuldades. O único pré-

requisito para o ingresso na ONG é, justamente, a necessidade de estar matriculada em uma instituição de ensino.

Com estas ações, a VemSer busca afastar-se do “vencer a qualquer custo”, ideia que acompanha o esporte em geral na atualidade, e promover aquilo que lhe parece ser o mais importante do trabalho nas categorias de base: produzir vencedores não apenas no esporte, mas também, e principalmente, na vida.

5

Dando voz às “meninas” da VemSer

Para atingir os objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistados dez sujeitos, todos do sexo feminino, que frequentaram as atividades desenvolvidas pela VemSer - Esporte & Psicologia por, no mínimo, cinco anos. A média de tempo que as entrevistadas passaram na ONG foi de 6,5 anos, variando de 5 a 8 anos. À época de sua entrada na ONG, sete entrevistadas moravam na comunidade da Rocinha, duas na comunidade do Parque da Cidade e uma morava na Gávea, no prédio onde seu pai trabalhava como porteiro. Elas estudavam em escolas públicas ou em escolas financiadas por entidades sem fins lucrativos que atendem a crianças e adolescentes de baixa renda. Hoje elas têm entre 19 e 27 anos e não seguiram a carreira de atletas, apesar de algumas delas ainda jogarem basquete pela VemSer no seu time adulto. Todas possuem curso superior completo ou o estão cursando.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizada uma entrevista com roteiro oculto semi-estruturado, abordando os seguintes temas: motivos de entrada, de permanência e de saída da VemSer; aspectos mais importantes da ONG; influências no desenvolvimento pessoal; aprendizados e seu uso na vida atual. A entrevista iniciava-se sempre com a seguinte indagação: “Me conte sua história na VemSer”.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em lugar escolhido pelas participantes. Todas as entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declarando ciência da pesquisa e de seus procedimentos éticos e de sigilo. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para, então, serem analisadas segundo o método de análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011). Os nomes das participantes foram aqui substituídos por suas iniciais, a fim de preservar suas identidades.

Da análise das entrevistas emergiram as seguintes categorias: crescendo em um ambiente esportivo; o que buscavam na VemSer; o esporte em segundo plano; o processo de saída; valorizando o ambiente; e os reflexos da participação na vida pós- VemSer.

5.1.

Crescendo em um ambiente esportivo

Ao serem solicitadas a contar sua história na VemSer, metade das entrevistadas enfocaram, em seus discursos, aspectos esportivos como os treinos, as equipes das quais fizeram parte e alguns jogos marcantes, além de histórias de vitórias e derrotas em quadra. É nítido no discurso dessas ex-atletas o quanto as experiências de sucessos e fracassos marcaram sua história na ONG.

Ainda que a filosofia e a metodologia de trabalho da VemSer não enfatize a competição, a importância social conferida à superação do outro – e de si mesmo – é implacável e permeia os discursos das jovens no início da entrevista. Interessante ressaltar que enquanto algumas evidenciaram a percepção de um histórico esportivo de sucesso, ressaltando experiências positivas, outras enfatizam suas frustrações pela falta de habilidade para tal prática, apesar de terem permanecido por muitos anos no time.

“E aí foi isso, eu comecei a treinar todos os dias, eu saía do colégio e ia direto pra lá e ficava metade da minha vida lá treinando e aí fui evoluindo, junto com as meninas, claro, e me destacando nos jogos” (A.M., 19 anos)

“Aí a gente foi vice-campeão e aquilo, tipo, deu um ânimo e...é... a garra da gente ter chego, ter superado um adversário que ninguém esperava fez, tipo assim, eu me apaixonar pelo esporte e construir amizades pra minha vida inteira” (B.G., 20 anos)

As referidas falas, centradas no aspecto prático esportivo de sua vivência na VemSer, corroboram a afirmação de alguns teóricos no que diz respeito à importância social dada ao desempenho esportivo (DI PIERRO; SILVA; 2010; SCALON, 2004a; WEINBERG; GOULD, 2008). Mesmo em um ambiente como o da VemSer, cujas ações afastam-se da hipercompetitividade e da

exaltação à vitória enquanto um número no placar, nota-se que a ligação entre esporte e performance ainda perpassa o imaginário de suas ex-participantes.

Afinal, conforme afirma Rubio (2006), do atleta espera-se a vitória e nada mais. Esta expectativa social por superação de um adversário e dos seus próprios limites traduz-se, muitas vezes, em cobrança externa ocasionando a auto-cobrança por parte do atleta (GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009; WEINBERG; GOULD, 2008). Esta afirmação aparece exemplificada na seguinte fala de uma das entrevistadas:

“Eu tinha minha autocobrança e a cobrança externa, então, eu errava e não admitia que eu errava e, muitas vezes, a bola ficava quicando atrás de mim e, ao invés de tentar pegar a bola de novo e ter uma segunda chance, eu ficava lamentando.” (P.M., 24 anos)

A cobrança externa mencionada na fala acima refere-se àquela exercida por seus pais, indo ao encontro de Marques (2000), que versa sobre o depósito de expectativas parentais em seus filhos-atletas. A influência exercida pelos pais na forma como o sujeito percebe o mundo, desenvolve padrões e convicções já havia sido salientada Winnicott (1990t).

Segundo o autor, conforme a criança cresce, seus conteúdos pessoais não ficam restritos só a ela, ou seja, “o *self* fica cada vez mais moldado pela influência do ambiente” (p. 93). Assim, o enfoque dado por algumas participantes às suas experiências de sucesso e fracasso parecem refletir esse entorno de expectativas e cobranças – explícitas ou veladas – que permeiam o imaginário social no que diz respeito à participação esportiva.

Essa cobrança externa por resultados e performance muitas vezes ocasiona o abandono da prática esportiva (GABARRA; RUBIO; ANGELO, 2009; PIRES, et. al 2012; WEINBERG; GOULD, 2008). Isto, porém, não foi um evento ocorrido na passagem pela ONG de nenhuma das entrevistadas. Apesar delas, em sua maioria, ter parado de jogar basquete, ver-se-á a adiante que não se tratou de um abandono da prática, um *dropout*, conforme definido e analisado em estudo realizado por Pires et al (2012), mas sim de escolhas da

vida. Mesmo aquelas entrevistadas que enfocaram ou que, em algum momento do discurso, sinalizaram os aspectos negativos de sua vivência esportiva (dificuldades, fracassos, chateações, etc.), demonstrando uma baixa percepção de competência para a prática, permaneceram nas equipes da VemSer por longos anos. Como exemplificado na fala abaixo de L.F. que ficou cinco anos na VemSer.

“[...] o meu mirim foram tipo 3 ou 4 jogos no máximo e foi beeem ruim, porque eu tinha zero noção de basquete [...]E...aí eu ficava sempre de reserva e tal, jogava... alguns jogos jogava mais e tal. Também nunca fui nenhuma estrela do basquete...o que não ajudava muito[...]eu tive momentos bem frustrantes[...].”
(L.F., 22 anos)

Com a filosofia defendida e metodologia aplicada pela VemSer, seus times costumavam ser pouco ou nada competitivos. Dessa forma, a maioria das entrevistadas não participou de equipes vencedoras na VemSer, tendo que lidar, muitas vezes, com as frustrações de suas expectativas pessoais e de seus círculos familiares e de amizades. Questiona-se, portanto, o que as manteve por tantos anos em uma prática que, para muitas, não representava uma demonstração de sucesso.

A literatura consultada parece responder a essa questão na medida em que indica que o esporte pode ofertar mais às crianças e adolescentes do que troféus e medalhas (FORNERIS et al, 2014; SCALON; 2004a; WEINBERG; GOULD, 2008). A este respeito, Rubio (2006) afirma que nem todos aqueles que não vencem são, de fato, derrotados. Isso porque, segundo a autora, a vitória pode ser mais do que a conquista do primeiro lugar.

Esta é a filosofia defendida pela VemSer, cujas ações estão em consonância com a proposta de Danish e Nellen (1997) de ensinar aos jovens como ganhar mesmo quando o outro vence, o que significa competir consigo mesmo antes de com os outros. Segundo Scalon (2004a), o abandono do esporte acontece, possivelmente, em ambientes falhos no aspecto educativo e que valorizam demasiadamente a vitória, sem respeitar as capacidades e as necessidades individuais.

Este respeito pela singularidade, pelas diferenças e potencialidades do sujeito são características importantes do cuidado winnicottiano. Este conceito, apresentado por Winnicott (1975a, 1989d, 1989i, 1990a) e desenvolvido por Figueiredo (2007, 2009, 2011, 2012) também nos oferece uma pista do que pode ter mantido essas meninas na VemSer, apesar das experiências de derrotas (em grupo e individuais).

Figueiredo (2009) afirma que na presença de um ambiente cuidador, estas vicissitudes da existência humana converter-se-ão em experiências integradas e não em excessos traumáticos, prejudiciais ao amadurecimento. Assim, as constantes derrotas e percepção de baixa competência esportiva eram, possivelmente, acalentadas por um ambiente cuja filosofia e metodologia de trabalho aproximam-se da proposta de um cuidado ético que, conforme caracteriza Perdigão (2003), “desempenha um papel potencializador em relação às possibilidades e potencialidades do destinatário, e um destinatário que não é confinado nem reduzido às suas feridas, mas perspectivado a partir das diversas potencialidades que essas feridas não esgotam” (p.493). Esta justificativa teórica para a permanência das entrevistadas aparece de forma clara na fala de uma delas:

“[...] me cativou a ponto de mostrar que aquilo ali é importante além [...] do jogo..entendeu? E eu fiquei mais por causa disso. Eu realmente me senti bem lá e eu fiquei todos esses anos porque, por mais que eu não fosse boa em quadra, a VemSer sempre me ajudou em relação a várias coisas. Por exemplo: eu sou filha única! Eu nunca tive que lidar com outras pessoas [...]. Estar numa equipe, fazer parte de uma equipe cinco anos foi essencial pra mim como pessoa, pra eu ver o interesse dos outros, o interesse do coletivo, não só o meu, sabe?” (L.F., 22 anos)

Para além do histórico esportivo, metade das entrevistadas mencionou, em seu relato pessoal da história vivida na VemSer, as transformações pessoais ocorridas nessa trajetória. Foram relatadas mudanças na forma de relacionar-se com o outro e com o mundo, além de aprendizados promovidos pelo trabalho em equipe (respeitar diferenças, escutar, lutar por um objetivo, cooperar, etc.). A relação entre a experiência nas quadras e a vida pessoal fica evidente em diversas falas.

“Eu fui amadurecendo muito assim...eu era uma pessoa, uma criança né, muito tímida e fui me desenvolvendo assim, né? Fui me relacionando, me desenvolvendo no campo das relações mesmo” (R.L., 24 anos)

“Então, me ajudou muito no meu crescimento pessoal e profissional, por que eu aprendi a lidar com as diferenças, aprendi a trabalhar em grupo, aprendi a aceitar uma opinião diferente da minha e isso ajuda muito a gente a crescer, em tudo, tanto dentro quanto fora das quadras” (D.G, 25 anos)

“Mas assim, sou muito grata à VemSer porque tem certas coisas que eu acho que eu não aprenderia de uma forma tão massa e talvez eu não tivesse aprendido tão bem. Coisas que foram tão essenciais pra mim hoje” (F.M., 24 anos)

Em suas postulações acerca do amadurecimento pessoal, Winnicott (1982b, 1990t, 1993f) comenta a importância dos outros círculos sociais (à parte da família) no desenvolvimento do sujeito. Segundo o psicanalista, é uma necessidade humana a participação em círculos sociais cada vez mais largos que lhes proporcione experiências de cuidado (WINNICOTT, 1993f). Conforme visto, são esses cuidados advindos do ambiente facilitador que proporcionarão a atualização das tendências inatas do sujeito (PLASTINO, 2009; WINNICOTT, 1989a, 1990a).

Desta forma, pode-se dizer que os relatos das entrevistadas aproximam a ONG do conceito de ambiente facilitador winnicottiano, na medida em que os aprendizados e transformações pessoais revelados por elas são atribuídos à sua experiência na VemSer.

Além disso, é possível encontrar, nessas falas, ressonâncias do que Figueiredo (2011) chamou de “instituição forte” em seu estudo sobre cuidado e saúde. Esta seria qualquer instituição educacional, formal ou informal, capaz de proporcionar “experiências de transformação igualmente fortes e decisivas no curso de uma existência” (FIGUEIREDO, 2011, p. 15).

Essas falas corroboram, também, o que diversos autores da Psicologia do esporte alegam sobre a importância do ambiente esportivo no desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes (DANISH; NELLEN, 1997; DIAS; CRUZ; DANISH, 2001; FORNERIS et al., 2014).

Ferreira (2001, *apud* Angelo, 2003) comenta, em seu estudo sobre a iniciação esportiva no basquete, que esta atividade auxilia o desenvolvimento de aspectos psicológicos e valores morais, tais como respeito, sociabilidade e espírito cooperativo, dentre outros, presentes nas falas acima.

As relações estabelecidas na VemSer também ganharam destaque na fala de metade das entrevistadas. Elas ressaltaram o “clima” da ONG, em clara referência à forma como seus integrantes se tratavam, a relação das atletas entre si e com o técnico e a comissão técnica. Percebe-se, nas falas, a importância conferida a um ambiente receptivo e amigável na escolha do lugar para a prática esportiva.

“Chegando lá, é...eu me interessei pelo clima, por como as pessoas se tratavam”
(B.G., 20 anos)

“Aí quando vim, conheci aqui a galera, eu me senti sei lá, já de cara, bem...é...familiarizada com o ambiente. Gostei das pessoas, das meninas, da equipe técnica [...]” (P.M., 24 anos)

“[...] primeiro treino eu gostei muito e tudo mais. Então a partir daí eu me apaixonei por tudo, pelo ambiente, pelas pessoas, assim, foram me atraindo muito, assim” (R.L., 24 anos)

Estudiosos da participação de crianças e adolescentes no esporte já haviam sinalizado o papel das amizades no contexto esportivo, seja como influência ao ingresso ou à permanência e adesão ao esporte (SANCHES; RUBIO, 2011; SCALON, 2004a; WEINBERG; GOULD, 2008). A importância do relacionamento de uma criança com outra (ou outras), assim como do adolescente com alguém da sua idade, foi, também, evidenciada por Winnicott (1982b, 1993b, 1993f, 1993h). O psicanalista avalia que a criança que possui irmãos são beneficiadas por ter alguém com quem dividir seus problemas, além de terem aí uma excelente oportunidade de iniciar sua vida social (WINNICOTT, 1993f). Para aqueles que não têm irmãos, como é o caso de algumas das entrevistadas, Winnicott (1982b) sugere a escola maternal como uma primeira experimentação do relacionamento com pessoas diferentes de seus pais e, principalmente, com sujeitos da mesma idade.

Diz ele que, como para muitas esta é a primeira experiência em um grupo de iguais, isso cria “a necessidade de desenvolver a capacidade de relações harmoniosas em tal grupo” (WINNICOTT, 1982b, p. 222). Tal colocação expande-se, facilmente, para os relacionamentos sociais futuros, quando a criança evolui no número de círculos sociais frequentados. Será sempre necessário ajustar-se ao grupo, promovendo identificações, mas mantendo seu impulso pessoal para não cair no conformismo (WINNICOTT, 1990z), em busca de relações harmoniosas.

Vale ressaltar que boa parte das entrevistadas não possuía irmãos (ou não moravam junto a eles) à época da entrada na VemSer e a grande maioria destas mencionou os laços de amizade como fator importante de sua permanência no projeto. Apesar de já frequentarem a escola, onde mantinham relações com sujeitos da mesma idade, as entrevistadas ressaltam as amizades estabelecidas na VemSer como muito importantes em suas vidas, auxiliando-as, inclusive, a lidar com irmãos mais novos nascidos após seu ingresso na ONG. Estas declarações vão ao encontro de Winnicott (1982b), quando o autor, apesar de referir-se à escola maternal, deixa clara a relevância do convívio com iguais para o amadurecimento pessoal.

5.2.

O que buscavam na VemSer

A partir das falas das entrevistadas, foi possível perceber que a grande maioria delas ingressou na VemSer motivadas, inicialmente, pelo interesse em praticar uma atividade física. A preocupação com a saúde fica nítida em algumas falas, assim como a influência dos pais nesse ingresso. Algumas entrevistadas já haviam praticado ou praticavam modalidades que não o basquete, enquanto outras tiveram, na VemSer sua primeira experiência esportiva. O esporte pode, assim, ser visto como uma das principais motivações para a entrada das entrevistadas na VemSer. Como será visto adiante, porém, certamente não foi a única.

“Eu sempre pratiquei esporte, desde quando eu era pequena, eu fiz ginástica olímpica, eu fazia natação e o...eu nunca tinha tentado o basquete, o basquete foi assim, uma novidade” (A.M., 19 anos)

“Quando eu era criança, eu tinha uns 10 aos, 11 anos, é...eu tava com alguns problemas, assim, hormonais e eu procurei médicos e...é um problema realmente na minha fase de crescimento e eu fazendo algum esporte ia me beneficiar, ia me ajudar [...]” (P.M., 24 anos)

“Na verdade foi a questão do esporte mesmo porque eu não praticava esporte e eu sempre quis praticar. Mas, eram questões até financeiras, né, que me impediam de praticar um esporte. Aí de início foi isso mesmo” (F.M., 24 anos)

“É o que me motivou a entrar foi a prática de um exercício físico, eu era muito magrelinha. É.....não tinha força, não praticava nenhum exercício [...] super influência dos meus pais.”(K.O, 23 anos)

Esta busca por uma atividade que contribua com a saúde física corrobora os achados das pesquisas de Paim (2001), Scalon (2004a), Machado, Piccoli e Scalon (2005), no que diz respeito aos fatores motivacionais do ingresso infantil em algum esporte. Scalon (2004a) atribui essa preocupação às informações recebidas diariamente pela mídia a respeito da importância da saúde e da prática de atividades físicas. Além disso, as crianças e adolescentes costumam ser influenciados (ou obrigados) pelos pais a aderir a esta prática dita saudável, conforme visto em algumas falas. A este respeito, Gotze e Becker Jr (2004) afirmam que a importância da prática esportiva faz parte da cultura familiar e Ferraz (2002) declara que há uma tendência entre os adultos a considerarem estas atividades tão importantes quanto às intelectuais.

Além da busca pelo esporte em si, a grande maioria das entrevistadas relataram seu interesse em participar de um grupo novo, de sentir-se pertencendo a um coletivo, de estar entre pessoas que lhes façam sentir-se bem. Assim, mais do que integrar-se à uma equipe esportiva, as jovens pareciam desejar fazer parte de um grupo com características cuidadoras, acolhedoras. Fica nítido nas falas que, ao conhecerem o ambiente da VemSer, as ex-atletas se sentiram bem, aceitas em sua individualidade e acolhidas. Este fator ambiental parece ter potencializado o interesse de muitas delas em ingressar na ONG e não em outra instituição qualquer, em busca de seu desejo de praticar um esporte.

“Então. o que me fez... entrar na VemSer... foi a proposta que desde o início ficou muito clara que era pra além do esporte, e fazer parte de um grupo mesmo, quase uma tribo, né...essa sensação de pertencimento mesmo” (F.A., 27 anos)

“Chegando lá, é...eu me interessei pelo clima, por como as pessoas se tratavam” (B.G., 20 anos)

“as meninas eram muito receptivas e aquilo acabou me deixando confortável e me fazendo querer voltar” (D.G., 25 anos)

Os relatos das entrevistadas aproximam-se do que diz Scalon (2004a) a respeito da relação entre confiança nos companheiros e motivação para a prática. O autor sugere que quando existe confiança nos colegas de equipe, a motivação para o esforço e melhora pode aumentar. As falas relatam um desejo de participar de um grupo onde prevalece a cooperação e a união entre suas integrantes, como evidenciado na fala abaixo:

“Esse era o time...baixinho...esse era o time que jogou contra o Fluminense, aquelas meninas gigantes. E ganhou, sabe??? Esse foi o dia que eu fui lá pra ver como que era...E foi tipo: nossa! [...] o time pareceu tão envolvido, tão junto, [...]que as coisas funcionaram a ponto delas ganharem tendo pouca gente jogando, tendo só menina baixa, entendeu?” (L.F., 22 anos)

Estes relatos aliam-se aos achados de pesquisas mencionadas por Weinberg e Gould (2008), as quais revelam a importância de um ambiente cooperativo na iniciação esportiva. Tal relevância deve-se ao fato de que um ambiente esportivo livre de competições dentro da própria equipe, onde atitudes cooperativas são suscitadas e incentivadas, propicia às suas integrantes a redução de conflitos e hostilidade e, paralelamente, facilita o desenvolvimento da amizade e da comunicação.

Na VemSer, conforme visto anteriormente, não há nenhum tipo de processo seletivo, de modo que todas as participantes têm oportunidade de treinar e jogar. Não há, porém, uma total exclusão de situações competitivas, tendo em vista que a competição está presente na nossa sociedade e faz-se necessário propiciar oportunidades de os jovens desenvolverem formas saudáveis e satisfatórias de lidar com ela. Esta proposta parece coerente com a ideia de Weinberg e Gould (2008) de que competição e cooperação não são necessariamente opostas, mas que requerem habilidades e valores

complementares. Por isso, defendem que ambas as perspectivas sejam incentivadas para que os praticantes tenham “uma perspectiva saudável sobre o esporte, bem como sobre a vida” (p. 130).

5.3

O esporte em segundo plano

Ao comentarem os motivos de sua permanência no projeto desenvolvido pela VemSer, a grande maioria das entrevistadas mencionou aspectos diversos do esporte em si como fatores determinantes. Revelado como um dos motivos mais importantes para o ingresso na ONG, o esporte parece deslocar-se para segundo plano quando as relações começam a se estabelecer e seus efeitos passam ser notados. Ou seja, nota-se que, com o passar do tempo, o que essas meninas valorizavam era o círculo de relações e o que se obtia a partir delas, como ajuda mútua, carinho, apoio, suporte, valorização da individualidade, dentre outros. Falam da relação com as colegas de equipe e, também, com os profissionais que lá atuavam.

Faz-se importante ressaltar que estes fatores ligados ao âmbito relacional aparecem como justificativa de permanência tanto para aquelas que descrevem sua experiência esportiva enfocando suas frustrações e insucessos, quanto para aquelas que obtiveram algum sucesso, tendo, inclusive, recusado convites para jogar em times mais fortes competitivamente.

“Então eu era aquela criança que sofria bullying na escola e algumas vezes sofria bullying em casa, entendeu? E no basquete não. No basquete eu encontrei um grupo que era mais parecido comigo. Aí acho que isso que me engajou mais [...]” (F.M., 24 anos)

“já escutei falar se você quer ser campeã você tem que sair da VemSer [...] por ser uma pessoa competitiva e realmente querer ganhar, [...] eu poderia ter saído daqui pra ser campeã em algum outro lugar. Só que isso pra mim [...] não ia valer a pena, sabe? Não ia valer a pena só ser campeã se eu tivesse... se eu não gostasse de com quem eu jogasse, se eu não gostasse, sabe, do clima” (L.S., 23 anos)

“[...] as outras pessoas também, que motivavam e tal...que traziam a gente pra perto assim, davam também aquele carinho, assim, de amigo, de pai, né? Então isso me atraiu assim, me fez desejar ficar” (R.L., 24 anos)

Nota-se que a aderência à prática esportiva parece ter sido mais incentivada por aspectos do relacionamento interpessoal com os integrantes da ONG do que pela simples aquisição de conhecimentos técnicos, desenvolvimento de habilidades físicas ou vitórias. A oferta de um ambiente onde a cooperação é incentivada facilita o desenrolar de relações baseadas na ajuda mútua, no acolhimento e na amizade, conforme visto anteriormente.

O principal responsável por esta oferta, no contexto esportivo, é o técnico, cumprindo a função (dentre outras) de mediador das relações que a criança e o adolescente estabelecem com os outros e com o mundo (MARQUES; KURODA, 2000). Na VemSer, o que se vê é que essa postura adotada pelo técnico na relação com suas atletas acaba por influenciar a relação delas com ele e delas entre si. Este fato fica explícito nas falas a seguir

“E aí ele ficou comigo pra me ensinar a fazer bandeja, tipo, eu tinha pouco tempo. [...] muito rápido ele acabou me dando muita atenção[...] acho que a filosofia do R. acabou contagiando todo mundo. Então a gente meio que se importava com os outros do mesmo jeito que ele se importava com a gente, entendeu?” (L.F., 22 anos)

“[...] era as meninas sempre ajudando as meninas mais novas.[...] não tinha uma cobrança de ahh você é mais nova e tem que fazer o que a gente faz..não...era você é mais nova, vou te ajudar a fazer o que a gente faz [...]” (A.M., 19 anos)

Estas falas corroboram a postulação de Winnicott (1990v), salientada por Figueiredo (2007), de que quando o sujeito recebe cuidados suficientemente bons ele desenvolve, também, a capacidade de e a disponibilidade para cuidar. Explicita-se, nos discursos, o cuidado dispensado tanto pelo técnico quanto pelas companheiras de equipe, às quais também são direcionadas atitudes de cuidado por parte da equipe técnica.

Ademais, as falas acima demonstram concordância com a afirmação de Figueiredo (2007) de que certas práticas que não são comumente vistas como educativas, também poderiam incluir-se na face ética do cuidado. Neste caso, tem-se uma atividade esportiva com características educativas que, de acordo com os relatos, transmitem às atletas do projeto a sensação de estarem sendo cuidadas, mais do que ensinadas.

Marques e Kuroda (2000) afirmam que o técnico esportivo cumpre o papel de mediar as relações que a criança estabelece com os outros. Salientam, porém, que para a mediação exercida pelo técnico ter efeitos positivos, suas ações devem considerar as especificidades e particularidades de cada criança e de cada grupo, sem aplicar indiscriminadamente seus conhecimentos técnicos adquiridos em estudos e na prática com outros sujeitos. Esta ideia, corroborada pelas falas das entrevistadas, aproxima-se da noção de cuidado postulada por Winnicott (1975a, 1989b, 1989d, 1989g, 1990a).

Diz o psicanalista que para se revelar como facilitadoras ao amadurecimento pessoal, as provisões ambientais devem ser fornecidas de modo pessoal e intuitivo, e não técnico e mecânico (WINNICOTT, 1982a, 1982b). Mesmo provisões físicas como dar comida, precisam ser feitas com prazer, pois o bebê não quer tanto receber a alimentação certa, na hora certa e da forma certa, ele quer ser alimentado com amor (WINNICOTT, 1982a, 1982h).

Assim, quando a entrevistada enfatiza a importância da atenção recebida ao ser ensinada como fazer um movimento típico do basquete, ela revela que isso não foi feito de forma impessoal e técnica. Isso aproxima a metodologia de trabalho da ONG à afirmação de Winnicott (1990h) de que “não há duas crianças idênticas, mesmo quando a dificuldade das duas é Matemática” (WINNICOTT, 1989g, p. 49).

O esporte em si foi mencionado por pouco mais da metade das entrevistadas como fator importante em sua continuidade no projeto. Em suas falas, as ex-atletas comentam o gosto que pegaram pelo basquete e pelos jogos.

Chama-nos atenção, contudo, o fato de que a maioria das jovens que apontaram o esporte como motivador de sua permanência, somaram-no à importância exercida pelas pessoas que participavam do projeto, seja a equipe técnica ou as companheiras de time. Ou seja, mesmo nas falas onde o esporte parece ser o protagonista, o aspecto do relacionamento interpessoal – anteriormente analisado – faz-se presente.

“[...] eu gostava muito do que eu fazia aqui, gostava muito do esporte, gostava muito das pessoas. Eram combinações que prendiam aqui” (P.M., 24 anos)

“E com o tempo eu comecei a fazer muitas amizades e além de começar a gostar do basquete em si, de começar a gostar de praticar a atividade física em si”
(K.O., 23 anos)

“Acho que... o basquete em si me fez ficar aqui e as pessoas que estavam aqui também me fizeram ficar” (L.S., 23 anos)

O gosto pelo esporte, conforme sinalizado nas falas, é facilitado, segundo Scalon (2004a), quando a filosofia adotada não enfatiza a vitória, como é o caso da VemSer. Assim, a criança ou adolescente têm oportunidade de não só gostar do esporte que pratica, mas de desenvolver corretamente suas habilidades e crescer como pessoa.

Outro motivo de permanência na VemSer que chamou atenção dentre as falas da entrevistadas foi a caracterização da ONG, por algumas delas, como uma válvula de escape. As ex-atletas em questão mencionaram problemas que vivenciaram durante seu período na VemSer e relataram a importância do esporte, daquele espaço e de seus integrantes no enfrentamento dessas questões de fora das quadras.

“[...] eu tava com muitos problemas pessoais, passando por muitas coisas ruins e ir pra VemSer era tipo um....escapar disso sabe? E lá eu consegui ter meus amigos perto, ter meu técnico e as psicólogas, todo mundo ali me fazia esquecer de tudo aquilo... Eu acho que mais do que a vitória no campeonato em si, foi importante ter passado por esses momentos e poder chegar lá e saber que eu podia contar com vocês e podia tá fazendo o que eu gostava pra esquecer o resto” (B.G., 20 anos)

“Mas aí eu começava a treinar, eu começava a me concentrar e a focar aqui eu via...eu já tava literalmente aqui, mas eu sabia que quando aquele meu treino

acabasse eu ia voltar pros meus problemas. Então, de certa maneira, aqui também funcionava pra mim, o espaço da VemSer funcionava pra mim como uma válvula de escape” (P.M., 24 anos)

Estes relatos confirmam a afirmação de Weinberg e Gould (2008) de que um dos fatores psicológicos que auxiliam na permanência de jovens no esporte é a possibilidade de afastar-se ou esquecer os problemas cotidianos momentaneamente. Além disso, Scalon (2004a) menciona que eles podem usar a prática desportiva para descarregar ressentimentos, irritações e agressões.

A este respeito, Winnicott (1982d) defende que as crianças possam exprimir seus impulsos coléricos ou agressivos em um meio conhecido, de modo que o ódio e a violência não retornem do meio para a criança. Acrescenta, ainda, o importante papel da brincadeira na expressão de sentimentos agressivos, em vez de fazê-lo em momentos de raiva.

Aqui vemos o esporte exercendo essa função da brincadeira, onde as crianças e adolescentes podem depositar suas raivas e insatisfações, relaxar-se e não receber uma resposta violenta do ambiente. Da mesma forma que a “criança pequena se ‘perde’ no brincar” (WINNICOTT, 1975b), também podem as mais velhas e os adolescentes perderem-se em uma aula ou um treino de basquete. Verifica-se, portanto, que o esporte pode ser usado como uma experiência criativa e construtiva, que vai auxiliar a criança ou o adolescente a experimentar sua destrutividade de forma segura e saudável.

O esporte pode, inclusive, ser responsável por provocar esses sentimentos de raiva ou ódio, uma vez que nem sempre acatará os desejos, suprirá as necessidades ou corresponderá às expectativas de seus praticantes. Pode-se dizer, então, que o ambiente esportivo (na figura do técnico e das demais pessoas envolvidas diretamente), além de cumprir a função da mãe-ambiente, enquanto aquela que cuida, também representa a mãe-objeto que frustra e é alvo de ataques (WINNICOTT, 1990o).

“Eu passei por um momento muito difícil na VemSer que foi aquela transição de adolescente... e eu explodia muito nos treinos e eu discutia, nossa eu discutia

muito com o R.[...] E eu não entendi aquilo na época...pra mim ele era um chato e...enfim. Mas aí com todas as broncas que ele me dava eu aprendi a ser mais paciente, aprendi a colocar a minha cabeça no lugar, a não fazer nada por impulso, a pensar sempre antes de falar alguma coisa.” (A.M., 19 anos)

“[...] a VemSer naquele momento que ela apareceu na minha vida eu me encontrava em uma situação exatamente assim né...sem uma...não que eu não tivesse família, eu sempre tive uma família, que me amou muito mas não era uma família presente pelas próprias dificuldades da vida. Pais que trabalhavam muito, que não tem muito estudo, que não tem essa capacidade de estar dando...não por falta de amor, mas por limitações mesmo de tá acompanhando o filho, né?! E aí você vai, muitas vezes, se perdendo por isso né...uma questão básica, então, condições básicas faltam pra muitas meninas [...] e eu, naquelas circunstâncias, de quando a VemSer veio pra minha vida, no auge ou no início de uma adolescência que é, pra mim, eu considero uma situação mais vulnerável do ser humano [...]” (F.A., 27 anos)

A partir destas falas, pode-se dizer que os responsáveis pela condução das atividades esportivas na VemSer parecem estar cumprindo aquilo que foi defendido por Winnicott (1975b) ao afirmar que o educador deve dar continuidade ao trabalho da mãe de desilusão. Ou seja, a frustração também está contida nas atividades de cuidado daqueles que se encarregam de atividades educativas. Assim como nas fases de dependência, na adolescência o sujeito (re)descobre sua agressividade e potência destrutiva, exigindo a sobrevivência daqueles que são alvos de seus ataques.

Segundo Winnicott (1989b), os púberes estão engajados na busca pelo ser, por estar em algum lugar, e por certa constância objetal. Seu êxito nesta busca depende do controle de seus instintos, o qual será mais ou menos facilitado dependendo da disposição do ambiente em receber seus ataques, sobreviver a eles e aceitar suas tentativas reparatórias (WINNICOTT, 1990o). Como trata-se de um período de grande sofrimento para alguns, Winnicott (1989d, 1990z) defende que a família ainda esteja disponível para ser utilizada ou atacada. Na ausência desta, porém, outras unidades sociais também podem representar esse papel e, por isso, devem ser colocadas à disposição do jovem para dar continência a seu processo de crescimento.

Coerentemente a esses postulados, as falas das entrevistadas indicam que a VemSer cumpre este papel, recebendo os ataques de suas atletas em

período adolescente, sobrevivendo a eles e colocando-se à disposição para receber suas tentativas de reparação. Ademais, os relatos representam uma situação recorrente àqueles que trabalham nesta ONG, que é a passagem por este ciclo ataque-reparação para, posteriormente, receber o reconhecimento, por parte das atletas já adultas, de sua importância em seu amadurecimento.

5.4.

O processo de saída

A respeito da saída da VemSer, foi possível perceber que o processo deu-se de maneira semelhante para quase todas as entrevistadas no que se refere ao motivo do desligamento da ONG. Elas relatam que este se deu devido à necessidade, que em dado momento se impôs, de optar entre atender às exigências de se fazer parte de um time ou às exigências da vida adulta por estudo e/ou trabalho. Na grande maioria dos relatos, percebe-se o tom de uma escolha forçada, entre duas opções igualmente importantes e desejadas, cujo resultado pendeu para as exigências da vida adulta em nossa sociedade.

“[...] no último ano do ensino médio eu não consegui mais ir treinar de jeito nenhum, que eu comecei a estudar em horário integral e foi quando eu fui meio que obrigada a deixar o basquete” (A.M., 19 anos)

“Eu tava querendo trabalhar pra ajudar a minha mãe. É....tava com problema em casa, com meu pai. E eu tentei sair pra procurar emprego pra ajudar minha mãe” (D.G., 25 anos)

“Não consegui conciliar a faculdade e ir pros jogos e estar no treinos bem disposta e ir pros jogos bem disposta e depois acordar cedo bem disposta pra ir pra faculdade. Aí eu tive que fazer uma escolha” (K.O., 23 anos)

A literatura consultada indica vários motivos para o abandono da prática desportiva (PIRES et al., 2012; SCALON, 2004b; VERARDI et al., 2012), todos ligados a algum tipo de vivência negativa no ambiente onde se pratica o esporte. Scalon (2004b) conclui que, de forma geral, as crianças abandonam o esporte pela criação de um ambiente negativo por parte dos treinadores. A análise de diversas pesquisas a respeito dos motivos que influenciam a saída de crianças do esporte permitiu ao autor apresentar-nos os

seguintes motivos de abandono: excessiva ênfase e cobrança por vitórias, falta de sucesso, desconforto, derrota, falta de motivação, lesões, a forma de seleção, falta de participação, estresse psicológico, medo de fracassar, estresse psicológico, baixa percepção de competência, elevada pressão, falta de diversão, dentre outros.

A partir dos relatos das ex-atletas, nota-se que sua saída não se encaixa em nenhuma dessas razões. Em primeiro lugar, ressalta-se o fato de que todas elas saíram da VemSer em idade mais avançada do que as crianças destas pesquisas. Além disso, fica claro que sua saída deveu-se a motivos distantes destes mencionados pela bibliografia.

Assim, o processo de saída da VemSer não parece atrelar-se à fuga de algo ruim, podendo ser pensado, porém, como a chegada delas à maturidade conforme compreendida por Winnicott (1990v). Esta significa encontrar seu lugar na sociedade, por meio do trabalho, da constituição familiar, ou de qualquer outra forma que concilie a imitação de seus pais e o estabelecimento de uma identidade pessoal (WINNICOTT, 1990v). Antes disso, contudo, é preciso que se tenha adquirido “um senso de *self* e um senso de *ser*. Isso é saúde. A partir do ser, vem o fazer, mas não pode haver o *fazer* antes do *ser*” (WINNICOTT, 1989a). Quando ainda dependentes, ainda na busca pelo *ser*, os adolescentes não devem ser pressionados ao *fazer*.

A decisão das então atletas da VemSer a não mais fazer parte daquele ambiente para poder conquistar outros espaços pode ser entendida como um sinal de que o *ser* já estava estabelecido e, então, o *fazer* tornou-se possível. A referência feita pelas entrevistadas a este momento de escolha representa um marco da conquista de sua autonomia, característica da maturidade. Isso se confirma pela noção de indivíduo saudável apresentada por Winnicott (1989b), na qual o sujeito maduro é aquele que emergiu da dependência para a autonomia, sentindo que está “vivendo sua própria vida” e responsabilizando-se por suas escolhas.

Apesar das constantes saídas (de casa, da escola, do time...), os ambientes facilitadores, conforme visto, serão sempre necessários na vida do sujeito. O que acontece, porém, é que com o passar do tempo, eles têm sua importância diminuída, ou seja, fica-se menos dependentes deles e mais relacionados a eles (WINNICOTT, 1990a, 1990h). O reconhecimento desta diminuição da dependência do ambiente da VemSer fica nítido na fala de algumas entrevistadas.

“Como se fosse uma dependência mesmo. Tipo um relacionamento que você termina com a pessoa e você não consegue superar aquilo por um bom tempo. Você se vê dependente daquilo, presa naquela história....E era uma coisa que eu queria: estar presa à VemSer de alguma forma pelo tanto de coisa que a VemSer me proporcionou, que me fez de bom. E foi o que eu falei...po você não vai mais continuar, era eu tocar o barco por mim mesma. Tocar o barco sozinha, lidar com as situações adversas da vida de uma forma diferente.” (P.M., 24 anos)

“[...]e o que me despertou para sair da VemSer que foi: agora é hora da faculdade, né? Então, eu passei no vestibular e vi que a VemSer não era mais pra mim... não no sentido da VemSer não era mais pra mim né, porque ela é pra sempre, mas, é... o esporte em si parecia que já tinha feito a função que poderia” (F.A., 27 anos)

As declarações a respeito de uma saída a contragosto, em decorrência da impossibilidade de conciliar duas coisas importantes, ganharam um tom mais dramático em alguns relatos que explicitam a dor sentida no processo. Fala-se, aqui, em processo, pois todas as entrevistas tratam sua saída como algo bastante refletido, pensado, conversado e elaborado ao longo de algum tempo (umas mais outras menos).

“[...] foi dolorido, mas eu optei, né, pela....pelos estudos, pela faculdade”
(R.L., 24 anos)

“[...] caramba e essas meninas, que estão comigo seis dias por semana, caramba e a minha válvula de escape, meu esporte.....e se eu tiver um problema? Onde vou descontar? E todo esse tempo que eu vivi aqui e todas as coisas que eu aprendi? [...]Foi muuuuuuito doloroso eu falar isso. Eu queria muito estar ligada nisso aqui de alguma maneira. [...] eu fiquei com o coração despedaçado literalmente. E, de vez em quando eu vinha aqui assistir aos jogos [...].”
(P.M., 24 anos)

Assim como a saída do núcleo familiar em direção a outros círculos sociais é delicada e gera medo, ansiedade, também parece ter sido assim a saída da VemSer. Pela importância conferida à família, Winnicott (1975a) sugere que ela esteja sempre disponível a seus membros para ser usada.

Pelos relatos analisados, esta parece ser, também, uma necessidade das meninas que passam pela VemSer: que ela esteja disponível mesmo depois de sua saída. Esta constatação fica nítida na segunda fala acima transcrita e, também, pelo fato de que a maioria das entrevistadas (e das demais ex-atletas) retornaram, ao menos uma vez, ao projeto após sua saída. Este retorno muitas vezes motivado pelo reencontro das companheiras ou uma rápida visita, por vezes aconteciam por busca por consolo, apoio, conselho, ajuda em momentos difíceis ou em tomadas de decisões, etc.

Este dado corrobora, ainda, a ideia de Sanches e Rubio (2011) de que os adultos que interagem com a criança em outros ambientes além do familiar complementam o vínculo primário firmado nas relações familiares. Assim, professores (da escola, de algum esporte, de arte, de música), funcionários da escola, vizinhos, etc., podem constituir-se como pontos de referência com os quais o indivíduo poderá contar quando desejar e/ou necessitar, além de representarem fontes de aprendizado.

5.5.

Valorizando o ambiente

Quando solicitadas a falar da VemSer, a maioria das participantes da pesquisa enfatizaram seu caráter familiar. A comparação do ambiente da VemSer com o ambiente familiar, não necessariamente o delas, mas, talvez, com um ideal de família, fica nítida nas falas. O encontro de um pai na figura do técnico e de irmãs nas companheiras de equipe chama atenção para o importante papel que este espaço e seus membros parecem ter desempenhado na vida dessas mulheres quando ainda crianças ou adolescentes. Explicita-se nas falas daquelas que conhecem mais de perto o ambiente de outras equipes a diferença destes para a

VemSer. Ademais, algumas entrevistadas afirmam a importância de um ambiente esportivo livre da hipercompetitividade e voltado a ações de cuidado para com suas jovens integrantes, como em uma família.

“A VemSer ela...ela foi um espaço [...] de acolhimento, de orientação, de não ter preconceitos, né. Não importa se você é feio ou bonito, né? [...]ela oferece a oportunidade para quem quer [...]. E hoje, eu como mãe, e isso me sensibiliza muito falar sobre isso...porque mãe é...algo completamente...não espera nada em troca, é uma doação sem medida né...então, essa palavra traduz bem a VemSer na minha vida, ela foi mãe mesmo, em todos os sentidos.” (F.A., 27 anos)

“Não é uma relação atleta-técnico, ou atleta-atleta...é uma relação de amizade, é uma relação de técnico pai e a gente filho e ... a gente irmãs umas das outras.” (A.M., 19 anos)

“É...família é o lugar onde você pode se apoiar, tipo, independente do seus erros é onde as pessoas vão estar ali pra você. E tem a família que a gente ganha e a família que a escolhe... a VemSer foi a que eu escolhi.” (B.G., 20 anos)

“A forma de tratar como família. Por que a maioria dos times, é...técnico não se importa com atleta...outro atleta do mesmo time quer ferrar o companheiro pra poder ter espaço no time.[...] La dentro é uma incentivando a outra, uma querendo entender a outra, querendo ajudar.” (D.G., 25 anos)

“Nós realmente somos uma familia, entendeu? Onde valores são pregados. Não é só vitória, vitória, derrota, derrota. É muito mais... O esporte ensina disciplina pra muita gente e tal, mas se vc não tiver o ambiente certo, a pessoa certa, sabe, não vai funcionar do mesmo jeito. Então eu acho que o ambiente da VemSer...acho que não existe uma pessoa que jogou lá que não sinta assim, realmente, foi o ambiente que fez a diferença!” (L. F., 22 anos)

Esta nítida relação entre a VemSer e o ambiente familiar presente nas falas das entrevistadas aproxima-se da importante sugestão feita por Winnicott (1993f) a respeito das instituições que assistem crianças e adolescentes. Estas, diz ele, precisam ter como modelo inspirador o núcleo familiar. Mais especificamente, ao tratar do tema da adolescência, Winnicott (1993h) salienta a importância de que os círculos cada vez mais largos frequentados pelos jovens identifiquem-se ao colo materno, aos seus braços e cuidados. Quando pequenos, os bebês necessitam de cuidados físicos, expressos pelo *holding* materno, que transmite segurança e proporciona a confiança no ambiente. Ao segurar o bebê em seus braços, a mãe o reúne em uma unidade e impede que ele sinta-se

despedaçado ou que ele, de fato, se despedace (WINNICOTT, 1990i). Este cuidado vai permitir que o lactente cumpra as tarefas iniciais da vida e atinja o estatuto unitário e possa dizer “eu sou” (WINNICOTT, 1989g). Esta conquista, porém, não é definitiva.

Segundo Figueiredo (2009), existe uma constante ameaça à continuidade do ser, que precisa estar sempre sendo construída e reconstruída. Desta forma, uma das funções das instituições que atendem crianças e adolescentes deve ser a de prover este *holding* (FIGUEIREDO, 2009), sendo o agente de cuidados responsável por esta sustentação, sendo aquele que “segura a barra” (p.125).

Os relatos analisados explicitam o exercício desta função pela VemSer na medida em que elas mencionam a doação sem medida, o apoio, o cuidado, a ajuda, o acolhimento e a transmissão de valores.

Vale lembrar que a função materna deve ser exercida de forma intuitiva e baseada no amor e não de forma técnica e mecânica, seguindo instruções de livros ou de conhecimento previamente adquirido (WINNICOTT, 1982a, 1982h, 1993c). Assim, entende-se que as instituições que cuidam de crianças e adolescentes devam modelar-se pela maternagem suficientemente boa, baseando suas ações, também, no respeito às singularidades e no cuidado ético (FIGUEIREDO, 2007, 2009, 2012; PLASTINO, 2009), ou ainda, no “cuida-curar”, conforme denominação winnicottiana (WINNICOTT, 1989i).

Coerente com estes postulados, as falas das entrevistadas ressaltam um ambiente esportivo cujas ofertas ultrapassam o conhecimento técnico e específico do basquete. Em outras palavras, ao compararem a VemSer à família (mãe, pai, irmãs), estas jovens estão dizendo que não só aprenderam a acertar a cesta ou a fazer um passe corretamente, mas que receberam amor.

Outra temática presente em pouco mais da metade das entrevistas foi a importância do ambiente esportivo desfocado da exigência por vitórias. Fica nítida a relevância de um espaço onde se aprende uma modalidade esportiva sem ser excessivamente cobrado, exigido. Este fato parece ter contribuído positivamente para as suas vidas, deixando uma memória agradável do tempo vivido na ONG e tendo contribuído positivamente para o desenvolvimento de suas potencialidades.

“Porque se você vai para um ambiente puramente esportivo talvez ele não agregue tanto, ele pode ser extremamente opressor, ele pode ser extremamente competitivo, né? E...certos valores, certas oportunidades que você pode explorar numa formação de uma pessoa pode não ser tão bem explorado [...]”
(F.A., 27 anos)

“A construção do ser humano, assim...que antes do basquete, antes do time, de qualquer coisa, vocês se preocupam muito em formar pessoas. Você entra lá com uma mentalidade de esporte, de querer ganhar...depois que você sai de lá, ganhar se torna uma coisa não tão importante, mas como você chega. O caminho se torna muito mais importante do que o fim, na verdade”
(B.G., 20 anos)

“Formando vencedores na vida, né? É...eu acho que é isso, a VemSer forma vencedores pra vida. Eu acho que o principal não é nem o esporte em si...é claro que se diverte, de repente se você tiver talento você pode seguir em frente e tudo o mais. Mas eu acho que a VemSer te forma uma pessoa melhor, te deixa....te dá uma aptidão pra encarar a vida de forma melhor”
(F.M., 24 anos)

A proposta de oferta de um esporte baseado na perspectiva educacional fica explícita nas falas acima. O esporte-educação é compreendido como a manifestação esportiva cujas ações voltam-se ao desenvolvimento global do ser humano e não apenas às suas competências físicas, técnicas e táticas (BARBIERI, 2001; TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2006). Sua principal característica é exaltada pelas participantes em seus relatos: a falta da hipercompetitividade, ou seja, a não exigência por vitórias.

As falas corroboram, também, a ideia exposta por Scalon (2004a) de que mais do que a vitória deve-se enfatizar o caminho até ela, ou seja, o esforço despendido pelo atleta e seu empenho. Estas ideias parecem estar em conformidade com a afirmação de Winnicott (1989f) de que “experimentar o

viver criativo é sempre mais importante do que ‘se sair bem’” (p. 41). O psicanalista dá grande ênfase ao viver criativo e à necessidade de ofertar às crianças e aos jovens espaços onde possam expressar sua criatividade e não apenas seguir ordens para obter um determinado resultado ou atender a expectativas de terceiros. Isto porque o simples ato de obedecer, segundo Winnicott (1989f), não favorece o aprendizado pela experiência e incrementa a dependência em vez de facilitar a autonomia.

5.6.

Reflexos da participação na vida pós-VemSer

Uma temática recorrente nas falas das entrevistadas diz respeito às contribuições da participação na VemSer em sua autoestima. Mais da metade das ex- atletas consultadas relatam que a vivência naquele ambiente proporcionou um aumento em sua estima pessoal, além da descoberta de seu potencial e da sua capacidade de gerir sua própria vida e alcançar objetivos maiores do que imaginavam.

“Já tive um tempo na minha vida que eu fui muito pessimista, não achava que....achava que muitas coisas não iam dar certo, achava que eu não tinha potencial pra fazer aquilo, pra chegar onde eu desejava e tudo mais, a VemSer eu acho que me influenciou muito a acreditar em mim. A minha autoestima, a me ajudar nisso” (D.G., 25 anos)

“[...] e eu comecei a ver que, realmente, a gente só erra aquele arremesso que a gente tenta, né, se a gente não tentar a gente não erra mas também a gente não acerta. E quanta coisa a gente deixa de ganhar, com medo de perder, entendeu? Então acho que isso foi a coisa mais maravilhosa que me aconteceu ...essa coisa de eu me tornar uma pessoa destemida, assim [...] de confiar mais em mim[...].” (F.M., 24 anos)

“É...então, pra mim a VemSer me deu condições de ta me descobrindo como um ser humano realmente capaz, né, de conquistar coisas diferentes do meu entorno, né? As minhas referências não eram de alguém que estudava, não era.... Eram de meninas que engravidavam muito cedo, né? Então.... e daí pra muitas outras coisas que a gente já sabe como violência, a própria prostituição, etc. Então eu tive acesso a um espaço totalmente diferente. É...então falando de condições mesmo, a VemSer pode me dar consciência do meu eu mesmo, de tudo aquilo que...das minhas responsabilidades como indivíduo, né? E não como mais alguém na multidão” (F.A., 27 anos)

“Olha a VemSer teve toda a influência, assim, na minha vida. Eu posso dizer que eu sou o que eu sou hoje porque eu passei....porque fez parte da minha história”
(R.L., 24 anos)

Os relatos corroboram o que diz a literatura consultada acerca do papel do esporte no desenvolvimento da autoestima. Diz-se que contextos esportivos onde se privilegia o ser humano em desenvolvimento e não o atleta em potencial, facilita -se o desenvolvimento da autoestima de seus participantes (AMARAL, 2004; BARBIERI, 2001; BITTAR, 1996; SANCHES; RUBIO, 2011; WEINBERG, GOULD, 2008). Além da estima pessoal, Barbieri (2001) acrescenta que o esporte pode favorecer o desenvolvimento do autoconhecimento e do seu fazer no mundo, o que é reforçado pelos relatos analisados.

A teoria winnicottiana nos fornece as bases para a compreensão de como este ambiente pode ter contribuído para o autoconhecimento e autoestima de suas participantes. Segundo Winnicott (1975c) uma das funções maternas no desenvolvimento de seu bebê enquanto um eu unitário é a de espelho. Diz ele que “o precursor do espelho é o rosto da mãe” (p. 153).

Este postulado inicial lhe permite pensar no trabalho analítico a partir dessas bases, afirmando que mais do que fazer interpretações acertadas, o psicanalista deve, a longo prazo, devolver ao paciente aquilo que ele traz, ou, em outras palavras, refletir o que ele traz.

Para além da atuação clínica, Figueiredo (2009) anuncia ser o papel de espelho uma das funções de qualquer agente de cuidados. Sem ela, acrescenta, a instalação da autoimagem e da autoestima fica gravemente prejudicada. A partir das falas das ex-atletas da VemSer pode-se concluir que os esforços dos profissionais desta ONG em reconhecer e refletir suas particularidades, suas contribuições para o grupo, sua capacidade de conquistar objetivos cada vez mais difíceis (promovendo situações comprobatórias), etc., estão surtindo efeito.

O relacionamento interpessoal foi outro tema levantado por metade das entrevistadas. Elas comentam o quanto a convivência em grupo, na VemSer, durante a infância e adolescência, facilitou o seu relacionamento atual com outras pessoas. Enfocam, em seus discursos, a melhora na comunicação, no respeito às diferenças, na expressão de sentimentos e o desenvolvimento da capacidade de ceder e de pensar no outro.

“A outra coisa que eu acho muito importante, que eu aprendi lá também, é isso de você se relacionar, saber se relacionar com todas as pessoas de todas os...os...todas as personalidades possíveis. Porque no Banco, por exemplo, tanto os colegas de trabalho quanto os clientes, eles são muito diferentes. Então, depois que você pega isso de, tipo, você compreender a...o jeito de ser do outro e você tentar se relacionar da melhor maneira possível com o outro” (F.M., 24 anos)

“Eu era muito individualista quando entrei e saí daqui uma menina completamente diferente. Comecei a pensar mais nos outros comecei a pensar mais além do que só em mim” (K.O., 23 anos)

“Assim como eu disse, eu amadureci como pessoa, eu aprendi a me expressar, eu aprendi a amar, eu aprendi até a abraçar (risos). Porque eu não era uma pessoa que expressava muito afeto, assim, meus pais expressavam afeto a mim mas eu não sabia expressar afeto. Aqui eu aprendi a expressar, também, afeto pelas pessoas, eu nem sabia abraçar direito e aprendi a abraçar” (R.L., 24 anos)

“Porque eu trabalho com publicidade e somos uma equipe também. Então muitas das coisas que eu vivi aqui, que eu convivi, tipo, são pessoas diferentes, tem espaços diferentes, pensam de maneiras diferentes, eu trago isso pra mim. [...] Eu uso o esporte em entrevistas de trabalho como uma carta na manga pra mim, por que muitas pessoas não sabem lidar em equipe, não sabem lidar com outras pessoas que pensam diferente de você e eu uso isso como...em próprio benefício meu” (P.M., 24 anos)

Conforme explicitado nas falas, das ex-atletas, Amaral (2004) afirma que um ambiente que estimule a cooperação – como é o caso da VemSer – facilita o desenvolvimento da empatia (levar o outro em consideração), da comunicação (expressão de emoções, pensamentos, etc.), da participação (implicação na tarefa), da autoestima e da alegria.

Winnicott (1982b), por sua vez, afirma que a convivência em grupo facilitada pela escola, por meio da organização e fornecimento de

ocupações e atividades, permite o florescimento de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança. Segundo ele, são as experiências nos primeiros grupos que permitirão o desenvolvimento de relações harmoniosas em outros grupos (WINNICOTT, 1982b).

A este respeito, o psicanalista ressalta que, ao fornecer “uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propiciar o desenvolvimento de contatos sociais” (WINNICOTT, 1982d, p. 163), as brincadeiras podem ser um canal para esses relacionamentos sociais. A partir das falas das ex-atletas, pode-se dizer que o esporte parece ter cumprido este papel das brincadeiras infantis descrito por Winnicott.

Assim, apesar de não se tratar, aqui, de um ambiente escolar, trata-se de um ambiente que se pretende educativo e que fornece atividades semelhantes àquelas que Winnicott (1982b) sugere que sejam fornecidas pela escola em nome de favorecer o desenvolvimento destas potencialidades. São elas: dramáticas, inventivas, livres, organizadas, construtivas, etc. Neste sentido, as habilidades descritas pelas entrevistadas, as quais são utilizadas em sua vida social e atribuídas ao convívio grupal na VemSer, corroboram a importância atribuída por Winnicott às experiências em grupo iniciadas ainda na infância.

Algumas entrevistadas destacaram, ainda, os efeitos da sua participação esportiva no desenvolvimento de seu senso ético. Mais especificamente, relatam os reflexos em sua visão de mundo, de certo e errado e o desenvolvimento de um comportamento ético.

“Todas as coisas que eu olho hoje em dia na rua, se eu falar ahh isso ta certo ou ta errado, sem dúvidas tem uma pitada da VemSer aqui dentro. Dentro das minhas opiniões, sabe?” (L.S., 23 anos)

“[...] nossa eu fiquei dois anos e meio num ambiente extremamente competitivo, tanto quanto um jogo...não tão justo (risos), e eu só sobrevivi dois anos e meio e fui bem sucedida, graças à minha experiência na VemSer. E poder ter uma honestidade ali dentro das minhas ações, graças à VemSer. [...] Então eu tenho muito orgulho, e vivi isso muito forte de poder ser bem sucedida sem puxar o tapete de ninguém e saber me defender diante de pessoas que

estavam ali dispostas a isso. E aí essa integridade toda foi graças a VemSer mesmo” (F.A., 27 anos)

Segundo Weinberg e Gould (2008), o ambiente esportivo movido pelo lema da vitória a qualquer custo costuma facilitar a trapaça, a violação de regras, etc. Como esta não é a filosofia que embasa as ações da VemSer, não é isso que se vê, aqui, nas declarações das entrevistadas. Pelo contrário, nota-se um reconhecimento do desenvolvimento de valores éticos e morais atribuídos à participação na ONG.

Winnicott (1989e), por sua vez, ressalva que para ensinar às crianças é preciso que antes ela tenha desenvolvido a capacidade de acreditar em. Esta é uma decorrência do *holding* materno e, também, da continuidade desse pelos demais círculos sociais da criança. Conforme visto anteriormente, as entrevistadas reconhecem a função de *holding* exercida pela VemSer o que, provavelmente, facilitou o seu desenvolvimento moral a partir dos aprendizados que lá tiveram.

A este respeito, Winnicott (1990t) já indicava que caberia não só ao lar, mas também à escola (acrescenta-se, aqui, o contexto esportivo) a oferta de um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma capacidade moral própria. Em outras palavras, oferecer-lhes a oportunidade de descobrir sua própria forma de utilizar-se (ou não) do código moral e o acervo da cultura de sua época. A metodologia de trabalho da VemSer parece coerente com essa proposta winnicottiana, na medida em que não se propõe a impor uma determinada moralidade, mas sim oferecer oportunidades para que cada uma possa desenvolver a sua própria.

As entrevistadas comentam, ainda, o seu empenho pessoal em transmitir a outras pessoas de seu convívio social esses aprendizados e, não apenas eles, mas, também, o cuidado recebido. Interessante ressaltar que algumas delas, inclusive, retornaram à ONG, como voluntárias, depois que ingressaram na faculdade de Educação Física ou Psicologia.

“Então é algo que eu trago muito dentro de mim: viver para o outro, não simplesmente para mim, assim. E tem pesquisas científicas que dizem, né, que aqueles que vivem para o outro são mais felizes. Então, eu acho que é totalmente comprovado, assim, [...] na vida de todos que estão aqui! [...] de todos os psicólogos, de todos os educadores físicos que passaram por aqui. Eles viveram pro outro, pra todas as meninas que estão aqui, e pra mim também”
(R.L., 24 anos)

“eu me vejo hoje uma réplica da VemSer porque todo mundo que passa pela minha vida...eu me vejo lá atrás, né, nas pessoas... nas pessoas que precisam, pessoas que estão desmotivadas por alguma coisa, que estão em situações que eu estive...e aí eu me vejo falando coisas que me falaram naquela época, sabe?”
(F.A., 27 anos)

“E eu quero, de certa forma, passar pra algumas pessoas que não tiveram o que eu tive no passado. Até tentar ensinar as coisas que eu tive lá atrás”
(D.G., 25 anos)

Figueiredo (2009) aponta como principal meta do cuidado o desenvolvimento das capacidades cuidadoras daquele que está sendo alvo de suas ações. Segundo Winnicott (1989b) e Figueiredo (2011), quando há reciprocidade de cuidados entre organismo e ambiente, há, conseqüentemente, um indicativo de saúde individual. Um sujeito saudável, então, é aquele que emergiu dos estados dependentes à independência que, longe de ser um momento onde os cuidados ambientais não são mais necessários, pressupõe um sujeito tomando parte nas atividades de prover (WINNICOTT, 1990v).

Assim, nota-se que o cuidado recebido no ambiente da VemSer foi suficientemente bom, conforme conceituação de Winnicott (1989c), na medida em que parece ter facilitado o amadurecimento pessoal das entrevistadas, fazendo-as desenvolver o desejo e a capacidade de passar adiante aquilo que um dia receberam de positivo.

6

Conclusão

A pesquisa aqui desenvolvida permitiu-nos observar alguns efeitos da participação esportiva na vida de mulheres que passaram boa parte de sua infância e adolescência frequentando a ONG VemSer, cujas atividades aproximam-se do chamado esporte-educação. Mais do que o ensino de uma modalidade esportiva, o basquete, nota-se que a instituição trabalha sob os princípios da inclusão, da participação, da cooperação, da co-educação, da co-responsabilidade, da totalidade e da emancipação, conforme preconizado pela literatura a respeito dessa manifestação esportiva. Estes, refletidos na filosofia e metodologia de trabalho da VemSer, parecem ter sido essenciais para o desenvolvimento global das entrevistadas, auxiliando-as a obter sucesso e vitórias para além das quadras.

Foi possível verificar que apesar de o esporte ser um dos principais motivos de ingresso no projeto social, foram as relações estabelecidas que mantiveram as entrevistadas na VemSer por tantos anos. Ou seja, sua participação foi movida, principalmente, pelas amizades construídas no seio de um contexto que privilegia a cooperação, pelo acolhimento e pelo cuidado recebidos. Além disso, é nítida a importância referida aos aprendizados que tiveram e, também, da influência dessa participação em sua auto-estima e na construção de seus valores e ética pessoais. Estas observações aproximam a VemSer do conceito de ambiente facilitador de Winnicott. Isto se deve ao fato de que este espaço parece oferecer às suas participantes as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, contribuindo de forma facilitadora para o amadurecimento pessoal delas. É possível, inclusive, pensar a trajetória por elas vivida como um caminho da dependência absoluta dos cuidados ambientais até a independência deste, com a conquista da autonomia.

A este respeito pode-se dizer que estas mulheres chegaram à VemSer buscando cuidados com sua saúde física (fazer um esporte), emocional (sentir-se

acolhida e pertencendo) e social (fazer parte de um grupo). Este momento inicial, guardadas as devidas diferenças, assemelha-se ao período de dependência absoluta pelo qual passa o lactente quando de sua chegada ao mundo. Trata-se, em ambos os casos, de um período em que o sujeito necessita de atenção absoluta na satisfação de suas necessidades. Na VemSer, este início caracteriza-se por uma dedicação quase exclusiva, à recém-chegada, no que diz respeito ao ensino da modalidade esportiva, sempre de forma individual e respeitando as singularidades de cada uma. Ou seja, assim como a maternagem suficientemente boa, os profissionais desta instituição dedicam-se a atender aquilo que cada uma precisa (não só em termos esportivos), sempre levando em consideração sua capacidade e vontade de aprender e sua forma de lidar com as mais diversas situações.

Passado este período inicial, a mãe começa a falhar no atendimento às necessidades de seu bebê. Comparativamente, na VemSer as meninas atendidas começam a ser convidadas a lidar com as mais diversas frustrações (seja a redução da atenção recebida, as derrotas, as dificuldades enfrentadas, etc.). Estas situações, vivenciadas sempre com apoio e suporte dos profissionais da ONG, parecem facilitar o desenvolvimento de recursos próprios para seu enfrentamento tanto dentro quanto fora do contexto esportivo. Além disso, nota-se em sua passagem, o movimento de ataque, concernimento e tentativa de reparação comum nos lactentes na fase da desilusão e, também, nos adolescentes. Algumas atletas do projeto passam por um período ou têm eventos agressivos, de revolta, especialmente em relação ao técnico, normalmente em sua fase adolescente. Ao sobreviver a estes ataques, assim como a mãe do bebê, ou a família do jovem, permite-se que elas vivenciem o concernimento e tenham atitudes de reparação do dano feito. Sendo assim, a VemSer sobrevive a estes ataques, não deixa de estar lá, acolhe, aceita e recebe suas atitudes reparatórias, ainda que tardiamente, como Winnicott indica que seja feito por qualquer ambiente que se dedique à causa adolescente.

Estas características do ambiente da ONG em questão parecem ter influenciado o tom de dificuldade dado ao momento da saída, marcado por uma escolha entre manter-se dependente deste ambiente ou sair em busca da

independência. Diante da opção feita pela maioria por seguir seu caminho fora da VemSer, percebe-se que este ambiente cumpriu seu papel no amadurecimento pessoal delas, auxiliando-as a atingir a maturidade adulta cuja principal característica é o encontro de seu lugar no mundo, por meio do trabalho ou, no caso das entrevistadas, de um curso superior.

Diante desses achados, considera-se relevante o aprofundamento nos estudos acerca dos benefícios psicossociais da participação esportiva, considerando este ambiente como um possível facilitador do amadurecimento pessoal. Sabendo-se da quantidade de crianças e adolescentes que participam ou que participarão em de um grupo esportivo, acredita-se que o investimento em metodologias mais educativas, inclusivas e voltadas ao desenvolvimento das potencialidades individuais faz-se necessário.

7

Referências bibliográficas

AMARAL, J.D. Cooperação e competição. In: SCALON, R.M. (Org.). **Apsicologia do esporte e a criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.p. 119-148.

ANGELO, L.F. A psicologia do esporte e da atividade física e sua contribuição na prática do basquetebol. In: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do esporte aplicada**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 95-118.

ARAÚJO, C.A.S. O ambiente na obra de Winnicott: teoria e prática clínica. **Winnicott e-prints**, v.2, n.2, 2003. Disponível em: < http://www.winnicottnaturezahumana.com.br/IMG/pdf/o_ambiente_na_obra_de_winnicott_teorica_e_pratica_clinica.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BARBIERI, C.A.S. **Esporte educacional: uma possibilidade de restauração do humano no homem**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, A.F. **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife:INDESP, 1996.

BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF, 13 julho 1990. Disponível em: < <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/download/normas.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BRUNELLE, J.; FORNERIS, T.; DANISH, S.J. The impact of a sportbased life skill program on adolescent prosocial values. **Applied Developmental Science**, v. 11, n. 1, p. 43-55, 2007. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888690709336722?journalCode=hads20>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

CONLEY, K.A.; DANISH, S.J.; PASQUARIELLO,C. Sport as a Context for Teaching Life Skills. In: Hanrahan, S.J; Andersen, M.B. (Eds.). **Routledge Handbook of Sport Psychology: a comprehensive guide for students and Practioners**. Nova York: Routledge, 2010. p. 168-176.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP Nº 014/00. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2000_14.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP Nº 02/01 Altera e regulamenta a Resolução CFP Nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos

Conselhos Regionais. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

DANISH, S.J. et al. Teaching life skills through sport: community-based programs to enhance adolescent development. In: VAN RAALT, J. (Ed.). **Exploring sport and exercise psychology** (2a ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association, xxiii, 2002. p. 269-288.

DANISH, S.J.; NELLEN, V.C. New roles for Sport psychologists: teaching life skills through Sport to at-risk youth. **Quest**, v.49, n.1, p.100-113, 1997. Disponível em: <<http://connection.ebscohost.com/c/articles/9707226309/new-roles-sports-psychologists-teaching-life-skills-through-sport-at-risk-youth>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

DI PIERRO, C.; SILVA, F.S. DA. O primeiro tempo do setor social. In: RUBIO, K. (Org.). **Psicologia do esporte: teoria e prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 139-154.

DIAS, E.O. A teoria winnicottiana do amadurecimento como guia da prática clínica. **Natureza Humana**, v.10, n.1, p. 29-46, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302008000100002>. Acesso em 15 fev. 2016.

DIAS, E.O. **A teoria do amadurecimento de DW Winnicott** (2ªed.). São Paulo: DWW Editorial, 2012.

DIAS, C.; CRUZ, J.F.; DANISH, S. O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.19, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312001000100013&script=sci_arttext>. Acesso em 23 jan. 2016.

DÓRIA, C.; TUBINO, M.J.G. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006. p. 77-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30408.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

FERRAZ, O. L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE JR., D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência – uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p.25-38.

FIGUEIREDO, L.C. A metapsicologia do cuidado. **Psychê**, v.11, n.21, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psyche/v11n21/v11n21a02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FIGUEIREDO, L.C. As diversas faces do cuidar: considerações sobre a clínica e a cultura. In: MAIA, M.S. (Org.), **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p.121-140.

FIGUEIREDO, L.C. Cuidado e saúde: uma visão integrada. **ALTER – Revista de Estudos Psicanalíticos**, v.29, n.2, p. 11-29, 2011. Disponível em:<[http://casadaarvore.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Figueiredo cuidado-e-sau%C3%8C-de.pdf](http://casadaarvore.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Figueiredo_cuidado-e-sau%C3%8C-de.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

Figueiredo, L.C. A metapsicologia do cuidado. In: Figueiredo, L.C. (Org.), **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de Psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2012. p. 131-151.

FORNERIS, T. et al. Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In: JUDY L.; Brewer, B.W. (Eds), **Exploring sport and exercise psychology** (3ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association, 2014. p. 261-276.

GABARRA, L.M.; RUBIO, K.; ANGELO, L.F. A Psicologia do Esporte na iniciação esportiva infantil. **Psicologia para a América Latina**, Mexico, n.18, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2009000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2016.

GORAYEB, R. O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.3, n.2, 2002. p.213-217. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/36230209.pdf>>. Acesso em: 24 jan.2016.

GOTZE, M.M.; BECKER Jr.B. Comunicação entre crianças e pais sobre os motivos que os levaram a buscar a escolinha esportiva de basquetebol. In: SCALON, R.M. (Org.). **A psicologia do esporte e a criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 99-118.

HERNANDEZ, J.A.E. João Carvalhaes, um psicólogo campeão do mundo de futebol. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.11, n.3, 2011. Disponível em:<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8356/6155>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

HIRAMA, L.K.; MONTAGNER, P.C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 149-164, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a11.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPARIC, Z. Winnicott e o pensamento pós-metafísico. **Psicologia USP**, São Paulo, v.6, n.2, p. 39-61, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771995000200003>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LOPARIC, Z. Winnicott: uma psicanálise não-edipiana. **Percursos**, São Paulo, v.9, n.17, p. 41-47, 1996. Disponível em: <http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p17_texto08.pdf>. Acesso em: 24 jan.2016.

LOPARIC, Z. A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal. *Infanto – Rev. Neuropsiq. Da Infância e Adolescência*, n. 7, supl. 1, p. 8-41, 1999. Disponível em: < http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_07S1/in_22_09.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LOPARIC, Z. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. **Contemporânea – Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n.1, p.27-45, 2007. Disponível em: < <http://www.revistacontemporanea.org.br/site/wp-content/artigos/artigo51.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE Jr., D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 39-49

MACHADO, C.S.; PICCOLI, J.C.J.; SCALON, R.M. Fatores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n.89, 2005. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em 27 jan. 2016.

MARQUES, J.A.A. A iniciação esportiva como meio educacional e o trabalho interdisciplinar. In: RUBIO, K. (Org.). **Encontros e desencontros: descobrindo a psicologia do esporte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 139-153.

MARQUES, J.A.A.; KURODA, S.J. Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In: Rubio, K. (Org.). **Psicologia do esporte: Interfaces, pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 125-137.

MENDES, R.G. A reformulação do esporte brasileiro. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, v.2, n.2, 1990. p. 34-37. Disponível em: < <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9rbzVgsPKAhVJmR4KHZp9BLoQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fboletimf.org%2Fbiblioteca%2F2664%2Fartigo%2FBoletimEF.org>>

[A-reformulacao-do-esporte-brasileiro.pdf&usq=AFQjCNGLnBJ-dDeIXxwnNI8aZ7SfhTOlg>](#). Acesso em 15 fev. 2016.

MINTO, E.C. et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.3, 2006. p. 561- 568. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a11>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

MURTA, S.G. et al. Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v.14, n.3, 2009. p. 181-189. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000300001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 maio 2015.

MURTA, S.G. et al . Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes. **Psicol. USP**, São Paulo , v.24, n.2, p.263-288, ago. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642013000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2016.

PAIM, M.C.C. Motivos que levam adolescentes a praticar futebol. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 7, n.43, 2001. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3748/2580>>. Acesso em: 29 jan. 2016

PAIVA, F.S.; RODRIGUES, M.C. Habilidades de vida: uma estratégia preventiva ao consumo de substâncias psicoativas no contexto educativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.3, 2006. p. 561-568. Disponível em: < <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a09.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

PAPACHARISIS, V. et al. The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. **Journal of Applied Sport Psychology**, v.17, n.3, 2005. p. 247– 254. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10413200591010139>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PERDIGÃO, A.C. A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. **Análise Psicológica**, v.4, n.21, p. 485-497, 2003. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30317-31278-1- PB.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

PIRES, D. et al. A Síndrome de Burnout no esporte brasileiro. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá , v.23, n.1, p. 131-139, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000100014>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PLASTINO, C.A. A dimensão constitutiva do cuidar. In: MAIA, M.S. (Org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p.53-87.

RUBIO, K. O trajeto da psicologia do esporte e a formação de um campo profissional. In: Rubio, K. (Org.). **Psicologia do esporte: Interfaces, pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 15-28.

RUBIO, K. **O atleta e o mito do herói: o imaginário esportivo contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

RUBIO, K. O trabalho do atleta e a produção do espetáculo esportivo. **Scripta Nova. Revista eletrônica de geografia Y ciências sociais**, Barcelona, v. 6, n. 119(95), 2002a. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-95.htm>>. Acesso em 23 jan. 2016.

RUBIO, K. Do olimpo ao olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n. 2, 2002b. p.130-143.

RUBIO, K. O imaginário da derrota no esporte contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v.18, n.1, 2006. p. 86-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100012&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 24 jan. 2016.

RUBIO, K. Ética e compromisso social na psicologia do esporte. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.27, n.2, 2007. p. 304-315. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2016.

RUBIO, K. O legado educativo dos megaeventos esportivos. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano 21, n. 32\33, 2009a. p. 71-88. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p71/14113>>. Acesso em 24 jan. 2016.

RUBIO, K. **Esporte, educação e valores olímpicos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009b.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 2000.

SANCHES, S.M. **Prática esportiva e desenvolvimento social e afetivo: projetos sociais como rede de apoio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SANCHES, SM. **Resiliência e prática esportiva**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANCHES, S.M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, 2011. p. 825-842. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28304/30157>>. Acesso em: 24 jan.2016.

SCALON, R.M. Os motivos da aderência da criança ao esporte. In: SCALON, R.M. (Org.). **A psicologia do esporte e a criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. p. 49-78.

SCALON, R.M. Os fatores motivacionais que influem no abandono da criança no esporte. In: SCALON, R.M. (Org.). **A psicologia do esporte e a criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b. p. 165-184.

SCALON, R.M. et al. Motivação no esporte. In: SCALON, R.M. (Org.). **A Psicologia do Esporte e a Criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 21-48.

SILVA, F.S. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v.1, n.1, 2007. p. 1-12. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1981-91452007000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2016.

TODT, N. S. Iniciação Esportiva. In: SCALON, R.M. (Org.). **A Psicologia do Esporte e a Criança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 79-98.

TUBINO, M. **Estudos brasileiros sobre o esporte. Ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F.; TUBINO, F. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

VERARDI, C.E.L. et al . Esporte, stress e burnout. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v.29, n 3, p. 305-313, 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000300001>. Acesso em: 27 jan. 2016.

VIEIRA, L.F. et al. Psicologia do esporte: uma área emergente da Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v.15, n.2, p. 391-399, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a18v15n2>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

VIEIRA, L.F.; JUNIOR, J.R.A.N.; VIEIRA, J.L.L. O estado da arte da pesquisa em psicologia do esporte no Brasil. **Revista de Psicologia del Deporte**, Barcelona, v.22, n.2, p. 501-507, 2013. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235128058020.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

VILELA, A.T.; COSTA, V.L.M.; TUBINO, M.J.G. (in memorian). A inclusão do necessitado especial no esporte escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n.139, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd139/a-inclusao-no-esporte-escolar.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.

WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício** (4a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2008.

WINNICOTT, D.W. Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In: WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975a. p.187-202.

WINNICOTT, D.W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975b. p. 13-44.

WINNICOTT, D.W. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975c. p. 153-162.

WINNICOTT, D.W. O bebê como organização em marcha. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982a. p. 26-30.

WINNICOTT, D.W. A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982b. p.214-224.

WINNICOTT, D.W. Necessidades das crianças de menos de cinco anos. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982c. p. 203-213.

WINNICOTT, D.W. Por que as crianças brincam. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982d. p.161-165.

WINNICOTT, D.W. A moralidade inata do bebê. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982e. p.104-109.

WINNICOTT, D.W. As crianças e as outras pessoas. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982f. p. 116-126.

WINNICOTT, D.W. As crianças e as outras pessoas. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo** (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982g. p.116-126.

WINNICOTT, D.W. Saúde e doença. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. p. 17-30.

WINNICOTT, D.W. O preço de desconsiderar a pesquisa psicanalítica. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. p. 135-142.

WINNICOTT, D.W. O valor da depressão. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989c. p. 55-62.

WINNICOTT, D.W. A imaturidade do adolescente. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989d. p. 117-132.

WINNICOTT, D.W. O aprendizado infantil. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989e. p. 111-116.

WINNICOTT, D.W. Vivendo de modo criativo. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989f. p. 31-42.

WINNICOTT, D.W. *Sum*: eu sou. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989g. p. 43-50

WINNICOTT, D.W. Agressão, culpa e reparação. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989h. p. 63-70

WINNICOTT, D.W. A cura. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989i. p. 87- 96.

WINNICOTT, D.W. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990a. p. 79-87.

WINNICOTT, D.W. Psicanálise do sentimento de culpa (1958). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b. p. 19-30.

WINNICOTT, D.W. Introdução Parte I. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990c. p. 25-28.

WINNICOTT, D.W. O psicossoma e a mente. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990d. p. 29-32.

WINNICOTT, D.W. O campo psicossomático. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990e. p. 44-50.

WINNICOTT, D.W. Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? (1959-1964). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990f. p. 114-127.

WINNICOTT, D.W. Introdução parte II. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990g. 51-53.

WINNICOTT, D.W. Análise da criança no período de lactência (1958). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990h. p. 106-113.

WINNICOTT, D.W. Integração. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990i. p. 136-142.

WINNICOTT, D.W. Enfoque pessoal da contribuição kleiniana (1962). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990j. p. 156-162.

WINNICOTT, D.W. A doença. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990k. p. 33-36.

WINNICOTT, D.W. Introdução parte IV: Desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990l. p. 119-120.

WINNICOTT, D.W. Teoria do relacionamento paterno-infantil (1960). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990m. p. 38-54.

WINNICOTT, D.W. A integração do ego no desenvolvimento da criança (1962). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990n. p. 55-61.

WINNICOTT, D.W. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar (1963). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990o. p. 70-78.

WINNICOTT, D.W. Introdução. In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990p. p. 15-18.

WINNICOTT, D.W. Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self* (1960). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990q. p. 128-139.

WINNICOTT, D.W. Distúrbios psiquiátricos e processos de maturação infantil (1963). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990r. p. 207-217.

- WINNICOTT, D.W. A função intelectual. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990s. p. 161-162.
- WINNICOTT, D.W. Moral e educação (1963). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990t. p. 88-100.
- WINNICOTT, D.W. A posição depressiva. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990u. p. 89-103.
- WINNICOTT, D.W. Provisão para a criança na saúde e na crise (1962). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990v. p. 62-69.
- WINNICOTT, D.W. Relacionamentos interpessoais. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990x. p. 54-68.
- WINNICOTT, D.W. Atendimento hospitalar como complemento da psicoterapia intensiva na adolescência (1963). In: WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional** (3ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990y. p. 218-224.
- WINNICOTT, D.W. O ambiente. In: WINNICOTT, D.W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora LTDA, 1990z. p.173-180.
- WINNICOTT, D.W. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993a. p. 20-28.
- WINNICOTT, D.W. Definição teórica do campo da psiquiatria infantil. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b. p. 91-103.
- WINNICOTT, D.W. O primeiro ano de vida. Concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993c. p. 3-15.
- WINNICOTT, D.W. Segurança. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993d. p. 28-31.
- WINNICOTT, D.W. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. A parceria entre mãe e bebê. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993e. p. 15-20.

WINNICOTT, D.W. Família e maturidade emocional. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993f. p.78-83.

WINNICOTT, D.W. A criança de cinco anos. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993g. p. 31-37.

WINNICOTT, D.W. Adolescência. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993h. p. 70-78.

WINNICOTT, D.W. A preocupação materna primária (1956). In: WINNICOTT, D.W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: IMAGO, 2000. p. 399-405.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes**. Geneve: WHO, 1993. Disponível em: < http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf >. Acesso em: 24 jan. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health Promotion Glossary**. Geneve: WHO, 1998. Disponível em: < <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf> >. Acesso em: 24 jan. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report. Making a difference**, Geneve: WHO, 1999. Disponível em: < http://www.who.int/whr/1999/en/whr99_en.pdf?ua=1 >. Acesso em: 24 jan. 2016.