

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

**O MEDO NA GINÁSTICA ARTÍSTICA FEMININA:
ESTUDO COM ATLETAS DA CATEGORIA PRÉ-
INFANTIL**

Luiz Henrique Duarte

**SÃO PAULO
2008**

**O MEDO NA GINÁSTICA ARTÍSTICA FEMININA:
ESTUDO COM ATLETAS DA CATEGORIA PRÉ-INFANTIL**

LUIZ HENRIQUE DUARTE

**Dissertação apresentada à Escola de
Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação física.**

ORIENTADOR: Prof.^a Dr.^a MYRIAN NUNOMURA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em um primeiro momento, a toda minha família, que sempre me apoiou, incondicionalmente, em todos os meus anos de formação, com tanto carinho e amor. Se me tornei hoje essa pessoa que sou, devo tudo a eles, em especial minha mãe, meu pai, meu irmão e meus queridos avós.

É com enorme carinho que agradeço ao meu amor, minha Ana, por tantos momentos maravilhosos compartilhados. Você, mais do que ninguém, tem acompanhado minha jornada, tanto nos momentos de alegria quanto nas dificuldades. Saiba que serão lembrados eternamente...

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Myrian Nunomura, por me trazer de volta ao ambiente acadêmico e me incentivar na realização deste projeto. Nossas discussões engrandeceram muito minha formação e minha maneira de pensar.

Aos professores Dr. Dante De Rose Júnior e Dr. Pedro Winterstein, pelas enormes contribuições nesta pesquisa. Vocês foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa, colocando pontos fundamentais com suas contribuições, sempre de maneira construtiva.

Ao Prof. Dr. Herbert Lancha Júnior que, mesmo não sendo da área, assumiu um grande compromisso ao presidir minha banca. Essa atitude honrosa será sempre lembrada. Meus sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Ms. Fábio Córdias, pelas orientações referentes à Psicologia e ao grande incentivo dado.

Aos amigos do EUNEGI, pelo auxílio, não só nesta pesquisa, mas em todo o meu modo de voltar a enxergar a(s) Ginástica(s). Um agradecimento especial à Pri, ao Raul e, principalmente, à Mari Tsukamoto, por tudo que ajudaram nestes anos. Vocês serão inesquecíveis.

Aos colegas da secretaria da pós-graduação da EEFE, Márcio e Ilza, meus sinceros agradecimentos. Vocês tornam a vida dos pós-graduandos muito mais fácil.

Aos amigos Pedro, Rafa, Ane, Ana e, especialmente, Glauber e Flávio, vocês sempre estarão comigo. Não é o tempo ou a distância que vão nos separar. Amo vocês. Não poderia deixar de agradecer aos amigos da saudosa “Maloca”, companheiros de pós-graduações, com toda sua “contribuição científica” à minha formação. Valeu muito Fafá, Zé e Guima por tantos momentos de alegria.

Aos amigos Fúlvio e Ângelo, por sempre estarem prontos para ajudar. Vamos sentir saudades de vocês, vizinhos.

Aos amigos da Yashi, Yumi, Rita, Mari Domitsu, Valéria, Alcebíades, Mauro e Ana Clara, por terem me ensinado muita coisa e me apoiarem em todos os momentos, desde que nossas vidas se cruzaram.

Aos técnicos e ginastas participantes dessa pesquisa, que sem sua disponibilidade e auxílio, não conseguiria realizar esta pesquisa.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 A modalidade Ginástica Artística	4
2.2 Caracterização da criança entre 9 e 10 anos de idade	5
2.3 Conceitos relacionados ao fenômeno emocional	8
2.4 Emoção	10
2.4.1. Emoções nos esportes.....	13
2.5 Medo	15
2.5.1 O Medo no esporte	19
2.5.2 O Medo na Ginástica Artística.....	21
2.5.3 Como as crianças lidam com seus medos	29
3. Materiais e Métodos	34
3.1 Natureza da Pesquisa	34
3.2 Caracterização da amostra.....	35
3.3 Técnica de coleta	36
3.4 Análise dos Dados	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1 O Medo e suas causas.....	40
4.2 Estratégias utilizadas para controle do medo	49

4.3 Percepções das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos e de seus erros	57
4.3.1 Técnicos.....	59
4.3.2 Pais	67
4.3.3 Colegas.....	74
5. CONCLUSÕES.....	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
8. ANEXOS.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Início de prática, especialização e do pico na GA (adaptado de BOMPA, 2002).....	4
Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distinção de diferentes fenômenos afetivos, em função do tempo de duração (adaptada de OATLEY, KELTNER & JENKINS, 2006).....	10
Figura 2 - Processo causador do estresse (adaptada de HONGLER, 1988).....	17
Figura 3 - A conexão corpo-mente: modelo social psicofisiológico do risco (adaptado de HEIL, 2000).....	21
Figura 4 - Condicionamento do medo (Adaptado de Martin, 1996).....	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de Registro relacionadas à primeira categoria.....	41
Quadro 2 - Resultados referentes ao medo da lesão.....	41
Quadro 3 - Resultados referentes ao medo do desconhecido	44
Quadro 4 - Resultados referentes ao medo de errar.....	45
Quadro 5 - Resultados referentes ao medo do técnico.....	47
Quadro 6 - Unidades de Registro relacionadas à segunda categoria.....	49
Quadro 7 - Resultados referentes à utilização da prática mental como estratégia ingênua para controle do medo.....	50
Quadro 8 - Resultados referentes à sugestão da autoconfiança como estratégia ingênua para controle do medo.....	51
Quadro 9 - Resultados referentes à utilização de pensamentos positivos como estratégia ingênua para controle do medo.....	52
Quadro 10 - Resultado referente à melhora da atenção como estratégia ingênua para controle do medo.	53
Quadro 11 - Resultado referente ao apoio dos pais como estratégia ingênua para controle do medo.	54
Quadro 12 - Resultados referentes à utilização de técnicas de relaxamento como estratégia científica para controle do medo.	54
Quadro 13 - Resultados referentes à ausência de estratégia para controle do medo.	56
Quadro 14 - Unidades de registro relacionadas à terceira categoria.	58
Quadro 15 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus medos, ao utilizarem a segurança manual.....	60
Quadro 16 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus medos, ao acalmarem as ginastas.....	62
Quadro 17 - Resultado referente à percepção da ginasta sobre as atitudes de seu técnico diante de seus medos, ao corrigir tecnicamente seus exercícios.....	62

Quadro 18 - Resultado referente à percepção da ginasta sobre as atitudes de seu técnico diante de seus medos, ao sugerir a repetição do exercício.....	63
Quadro 19 - Resultado referente à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus erros, ao serem punidas.	64
Quadro 20 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes positivas de seus pais diante de seus fracassos ou erros.	69
Quadro 21 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes negativas de seus pais diante de seus fracassos ou erros.	72
Quadro 22 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus pais, ao conversarem sobre os treinos.	74
Quadro 23 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.....	75
Quadro 24 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.....	77
Quadro 25 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.....	78

RESUMO

O MEDO NA GINÁSTICA ARTÍSTICA FEMININA: ESTUDO COM ATLETAS DA CATEGORIA PRÉ-INFANTIL

Autor: Luiz Henrique Duarte

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Myrian Nunomura

O ambiente esportivo apresenta diversas situações em que o medo se manifesta de acordo com estímulos específicos, podendo variar muito entre cada indivíduo. A Ginástica Artística (GA) é uma modalidade esportiva na qual há certo risco iminente constante. A manifestação do medo pode gerar como consequência a diminuição da auto-estima, o desconforto ou a vergonha diante dos colegas, o comprometimento da integridade física, a dificuldade no aprendizado de novos exercícios e até o abandono, nos casos extremos. Assim, as respostas a essas situações devem receber a devida atenção desde o início da prática na modalidade, para que os atletas consigam conviver e até superar a manifestação dessa emoção tão complexa. A partir de entrevistas com ginastas femininas da categoria pré-infantil, a presente pesquisa investigou a manifestação do comportamento do medo na GA. Foram identificadas as principais situações causadoras do medo nestas ginastas, dentre elas o medo da lesão, de errar, do desconhecido e do técnico. Além do mais, foram observadas quais as estratégias ingênuas utilizadas por estas ginastas, na tentativa de controle do medo, Por fim, foram constatadas as percepções das

ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas ao se depararem com a manifestação de seus medos. Assim, a finalidade da presente pesquisa vem a ser acrescentar informações deste contexto específico, em consideração à manifestação do medo e suas implicações para ginastas, técnicos e pais.

Palavras-chave: Medo, Ginástica Artística, Esporte na Infância.

ABSTRACT

**FEAR IN FEMALE ARTISTIC GYMNASTICS: STUDY WITH FIRST LEVEL
COMPETITIVE GYMNASTS****Author: Luiz Henrique Duarte****Adviser: Prof.^a Dr.^a Myrian Nunomura**

The sport environment presents many situations where fears emerge from specific stimuli, which may vary according to the individual. Artistic Gymnastics (AG) is a sport that involves a constant risk. The manifestation of fear brings, consequently and among other things, low self-esteem, discomfort or shame before colleagues, physical integrity risk, learning difficulties and even drop-out. Consequently, the outcomes to these situations demands attention since the first steps on AG. Interviewing first level competitive gymnasts, this research investigates the fear behavior in AG. The main starter situations of fear were identified, like fear of injury, fear of making errors, fear of the unknown, and fear of the coach. Furthermore, the naive strategies, commonly used by gymnasts in order to cope with fear the gymnasts' perceptions of their coaches, parents and peers attitudes in the face of their fears were observed. Thus, the purpose of this study was to improve understanding of this specific context with regards to fear and its effects over gymnasts parents and coaches.

Keywords: Fear, Artistic Gymnastics, Sports in childhood

1. INTRODUÇÃO

Diariamente nos deparamos com situações que despertam emoções particulares. Podemos iniciar o dia enfrentando um trânsito a caminho do trabalho, no qual um veículo bloqueia a nossa passagem em um cruzamento, podendo incitar um sentimento de raiva. Na hora do almoço podemos saborear nosso prato favorito e desfrutar um prazer indescritível. No retorno para casa, um pneu que fura em meio a uma rua escura pode nos causar medo. Para cada evento específico podemos observar uma emoção diferente.

Dentre as emoções mais comuns, o medo causa uma sensação desagradável para uns e prazerosa para outros. Existem pessoas que nunca saltariam de pára-quedas, uma atividade considerada de alto risco, enquanto outras experimentariam um enorme prazer neste evento. Independente da especificidade da situação, todos já passamos por situações de medo em algum momento de nossas vidas.

O ambiente esportivo apresenta situações nas quais as emoções são claramente observáveis. Imaginemos o atleta em um campeonato mundial, qualquer que seja a modalidade, há a presença de patrocinadores e de técnicos exigindo resultados, e os oponentes tão ou mais preparados para o evento e todo o tempo despendido na preparação para aquela ocasião específica. Este atleta pode sentir ao mesmo tempo ansiedade, medo, raiva, euforia, esperança, compaixão, entre diversas outras emoções.

A Ginástica Artística (GA) apresenta certas características particulares que podem acentuar ainda mais a manifestação do medo, tais como o nível de complexidade motora dos exercícios e a utilização de posições não-habituais (como o apoio invertido, suspensões e balanços em altura, entre outras). Assim, o medo é uma emoção manifestada tanto por praticantes iniciantes quanto por atletas de alto nível. Para a criança que está fazendo sua primeira cambalhota, a sensação de sentir seu corpo rolando pode ser extremamente ameaçadora. Assim como uma ginasta experiente pode ter medo de realizar um salto mortal na trave de equilíbrio, ainda mais se neste exercício ela vivenciou uma experiência dolorosa ou uma queda. O medo está presente em ambas as situações.

O fato de o atleta apresentar um comportamento de medo poderá impedir a continuidade de uma ação. Em alguns casos, o atleta simplesmente desiste de realizar o exercício, em outros ele evita a situação ameaçadora, além de poder ocorrer a imobilização tônica (ou congelamento) do indivíduo em um caso específico. Essas respostas ao medo podem causar nos ginastas diminuição da auto-estima, desconforto ou vergonha diante dos colegas e até comprometimento da integridade física.

Outro aspecto conhecido desta modalidade se refere ao fato do início da prática ocorrer precocemente. Dessa maneira, crianças de oito ou nove anos são formalmente introduzidas no ambiente competitivo. Com isso, as exigências presentes nessas situações são manifestadas pelos indivíduos que participam desse cenário, composto por técnicos, pais, dirigentes, colegas, entre outros.

A compreensão desse contexto não é uma tarefa simples. Mas os adultos participantes desse ambiente devem fornecer oportunidades de encorajamento e reforço positivo para as crianças. Assim, é favorecido o desenvolvimento contínuo dos auto-conceitos positivos dessas crianças, proporcionando uma prática construtiva da modalidade.

Quando analisamos os fatos constatados anteriormente, encontramos um cenário complexo, no qual observamos que o atleta deve ser preparado para lidar com cargas emocionais muito grandes. Infelizmente, nem sempre esse atleta é capaz de lidar com o medo. Mas, será que o atleta tem consciência do que está realmente acontecendo com ele? Ele consegue distinguir uma emoção de outra? Como o medo interfere em seus treinos e nas competições?

Esse contexto é inerente ao ambiente esportivo. Assim, devemos procurar compreendê-lo da maneira mais completa possível, permitindo e auxiliando o atleta em sua constante superação. Portanto, essa pesquisa visa investigar quais são situações manifestadoras do medo em ginastas que compõem a etapa inicial de treinamento de rendimento, as estratégias utilizadas pelas mesmas na tentativa do controle dessa emoção e as percepções das atletas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas ao observarem as manifestações de seus medos.

- 1) Identificar a percepção subjetiva das manifestações do medo nas ginastas, na etapa inicial de treinamento de rendimento;

- 2) Verificar a partir dos relatos das ginastas, quais as estratégias utilizadas no controle de seus medos;
- 3) Analisar as percepções das ginastas a respeito das atitudes de técnicos, pais e colegas de treinamento, diante dos medos apresentados pelas ginastas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A modalidade Ginástica Artística

A GA é uma modalidade esportiva que exige grande capacidade de adaptação e de comprometimento de seus atletas. É mundialmente reconhecida como uma modalidade esportiva acessível a poucas pessoas, devido à sua enorme complexidade de execução (NISTA-PICCOLO, 2005) Para algumas crianças, as exigências das difíceis habilidades motoras transformam a vontade em aprender a modalidade em um sonho distante. Às vezes, o que as crianças vêem podem levá-las à prática, em outras podem afastá-las de uma simples tentativa de execução.

Mesmo com as novas divulgações que a GA tem conseguido no cenário esportivo brasileiro, não se pode dizer que essa modalidade esportiva tenha uma prática maciça. Assim, os benefícios proporcionados pela GA podem não ser aproveitados na formação esportiva infantil.

Todas as exigências observadas na modalidade tornam necessário o início da prática ainda na infância. BOMPA (2002) indica as idades referentes ao início de cada etapa da prática e treinamento na modalidade.

Tabela 1 - Início de prática, especialização e do pico na GA (adaptado de BOMPA, 2002)

Modalidade esportiva	Idade de início de prática	Idade de início de especialização	Idade do pico de alto rendimento
Ginástica Artística			
Feminina	6-8	9-10	14-18
Masculina	8-9	14-15	22-25

A GA é composta por quatro aparelhos no setor feminino (solo, trave de equilíbrio, salto sobre a mesa e barras paralelas assimétricas) e seis aparelhos no setor masculino (solo, cavalo com alças, barra fixa, salto sobre a mesa, argolas e barras paralelas simétricas). Com tantos aparelhos para serem explorados, as crianças podem ser iniciadas na modalidade com uma diversa gama de atividades, que podem tornar prazerosa sua prática.

Dessa maneira, podemos imaginar o desenvolvimento de uma criança nesta modalidade esportiva. Pensando em sua primeira, ela irá se deparar com inúmeros desafios, como ficar pendurada na barra, caminhar se equilibrando na trave, saltar por cima da mesa de salto, entre outras atividades. Ao final desta fase de adaptação aos aparelhos e de conhecimento geral do seu próprio corpo, por volta dos 7 e 8 anos de idade, a criança começa a se comparar com outros ginastas, despertando a vontade de aprender os movimentos específicos. São inseridos exercícios básicos de cada aparelho, que evoluem até atingir a qualidade técnica exigida. A criança pode começar a participar de festivais de GA e de competições para iniciantes, que acrescentarão à sua experiência na modalidade. Passados esses anos iniciais, a criança pode avançar mais um degrau: o início das competições oficiais. Nesse nível, encontramos a primeira categoria estabelecida pela Confederação Brasileira de Ginástica, denominada categoria pré-infantil. A faixa etária para essa categoria compreende os 9 e 10 anos de idade, com regras e exigências próprias. A partir desse momento, a criança está formalmente envolvida no contexto esportivo competitivo.

Ao acompanhar resumidamente a trajetória dessa ginasta na modalidade, pôde-se dizer que, ao se realizar um trabalho adequado, ela estava preparada para iniciar a fase competitiva. Dessa maneira foram respeitadas, ao longo do processo, as diversas alterações pelas quais a criança está passando, correspondentes ao desenvolvimento dos aspectos físico-motor, cognitivo, sócio-afetivo e psicológico.

Nessa seção serão abordados alguns conceitos fundamentais que envolvem desde as particularidades do desenvolvimento da criança nesta fase de sua vida, a caracterização dos componentes da emoção até a especificidade das manifestações do medo, objeto central deste estudo.

2.2 Caracterização da criança entre 9 e 10 anos de idade

As crianças que se encontram na faixa entre os 9 e 10 anos de idade compõem o último período da fase denominada de período posterior da infância (GALLAHUE & OZMUN, 2005). Ao caracterizar o desenvolvimento da criança neste período, os autores procuraram observar aspectos fundamentais como o desenvolvimento físico/motor, cognitivo, afetivo/social e psicológico.

O desenvolvimento físico se desenvolve em um ritmo estável, porém lento, em relação à altura e peso. Não há grandes acelerações até a puberdade que, normalmente, se inicia no final deste período. Geralmente, as meninas estão um ano a frente dos meninos em respeito ao crescimento fisiológico. Nesta fase, as crianças também apresentam acuidade visual e auditiva ao nível dos adultos e elas se tornam capazes de focalizar mais sua atenção, contrariamente a fase anterior (BEE, 1984). Em relação às atividades esportivas, freqüentemente elas apresentam baixo nível de resistência e, conseqüentemente, atingem a exaustão com facilidade. A reação ao treinamento, entretanto, é ótima. Esse período marca a transição do refinamento de habilidades motoras em jogos de liderança e em habilidades atléticas (GALLAHUE & OZMUN, 2005).

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, as crianças estão ansiosas para aprender, pois querem agradar aos adultos. Porém, precisam de assistência e de orientação para tomar decisões. Elas têm boa imaginação e são criativas, mas a introspecção torna-se um fator evidente no final desse período. Elas ainda não são capazes de processar raciocínios abstratos e compreendem mais facilmente exemplos de situações concretas, principalmente no início desse período. As habilidades cognitivas mais abstratas ficam evidentes no final desse período (GALLAHUE & OZMUN, 2005). De acordo com Piaget, neste período a criança se encontra no estágio das operações concretas. A criança torna-se capaz de resolver as operações, tais como as de soma e de subtração, tanto mentalmente quanto escrevendo. Ela também é capaz de raciocinar indutivamente, tornando-se uma pessoa cada vez mais lógica. Nesta fase, surgem os primeiros estágios de raciocínio moral (BEE, 1984).

No desenvolvimento sócio-afetivo, o contato com os companheiros se expande, oferecendo oportunidades para aprender a interagir com colegas da mesma idade, a lidar com hostilidade e a dominação, a relacionar-se com um líder, a liderar outras crianças, a lidar com problemas sociais e a desenvolver o auto-conceito. A criança que tem experiências e interações construtivas e reforçadoras com seus companheiros e relacionamentos favoráveis com seus pais irá desenvolver uma auto-imagem mais clara, mais competência e fortalecerá sua auto-estima. Experiências desfavoráveis em qualquer destas áreas têm probabilidade de limitar o

desenvolvimento do potencial da criança, além de comprometer a auto-imagem (MUSSEN, CONGER & KAGAN, 1977).

Nesta fase, os interesses dos meninos e das meninas são similares no início, mas logo começam a divergir. A criança tem comportamentos freqüentemente agressivos, sendo presunçosa, autocrítica e hipersensível, aceitando de modo precário tanto a derrota quanto a vitória. Ela reage bem à autoridade, à punição “justa”, à disciplina e ao encorajamento. A criança brinca muito mal em grandes grupos, embora sejam bem tolerantes em atividades em grupos pequenos. Desenvolvem-se ligações afetivas com amigos especiais (GALLAHUE & OZMUN, 2005; BEE, 1984).

Este é o período que Freud denominou de “latência”, pois o interesse sexual parece estar submerso. Os companheiros tornam-se muito importantes, mas quase todos os grupos de crianças são do mesmo sexo. As crianças estão explorando e aprendendo seus papéis sexuais e os meninos parecem centralizar mais nos modelos do que as meninas. A ligação afetiva com os pais é menos visível, mas, presumivelmente, ainda existe. (BEE, 1984).

No desenvolvimento dos aspectos psicológicos desse período, a criança está aprendendo a encarar e a dominar os problemas e os desafios novos, proporcionados pela escola, o que vêm a influenciar em sua autoconfiança e auto-estima (MUSSEN et al., 1977).

Assim, dentre as mais importantes tarefas que confrontam a criança nesta fase estão: o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais e acadêmicas, e também a motivação para dominá-las, aprender o modo de interagir com companheiros, aumentar sua independência e autonomia, desenvolver padrões morais e a consciência, além de aprender a manipular adequadamente os próprios conflitos e ansiedades. Os vários ajustamentos que lhe são exigidos no decorrer desse período refletem, em larga escala, enquanto foco central de suas atividades e relacionamentos interpessoais, de suas lutas e satisfações, o seu afastamento gradual da casa dos pais em direção ao mundo mais amplo da escola, do bairro e, em sentido mais limitado, da própria sociedade (MUSSEN et al., 1977).

Ao encarar tantas mudanças, as crianças enfrentam diversas dificuldades emocionais. Com isso, as meninas se tornam mais passíveis de manifestarem

sintomas de ansiedade, medo e timidez. A maioria dos problemas psicológicos dessa etapa de desenvolvimento se apresentará de forma passageira e de severidade limitada, se o funcionamento neurofisiológico da criança for normal, se não estiver sujeita a traumas anormalmente intensos em seu ambiente social e se seus pais lhe fornecerem bons modelos (MUSSEN *et al.*, 1977).

Observando a importância do desenvolvimento pleno de todos os aspectos que envolvem o amadurecimento da criança desse período, GALLAHUE e OZMUN (2005) frisam que inúmeras oportunidades de encorajamento e de reforço positivo dos adultos devem ser realizadas para que haja o desenvolvimento contínuo de auto-conceitos positivos. A partir daí, a aceitação e a afirmação fornecerão às crianças o sentimento de que têm um lugar estável e seguro em casa e na escola.

As crianças devem ser expostas às experiências nas quais, progressivamente, níveis cada vez mais elevados de responsabilidade sejam introduzidos, a fim de promover a autoconfiança. Devem, também, ser encorajadas a raciocinar antes de se envolverem em alguma atividade, a fim de reconhecerem certos perigos potenciais, reduzindo seu comportamento freqüentemente descuidado.

2.3 Conceitos relacionados ao fenômeno emocional

O fenômeno emocional não se caracteriza como um simples fenômeno. Dificilmente é possível descrevê-lo completamente através da experiência emocional subjetiva de uma pessoa. A descrição baseada somente em medidas eletrofisiológicas que ocorrem no cérebro, no sistema nervoso, ou nos sistemas respiratório, circulatório e glandular, também não é completa. Da mesma perspectiva, não conseguimos descrever o fenômeno emocional completamente através de expressões ou de comportamentos motores (IZARD, 1977).

A diferenciação entre os estados afetivos é uma tarefa árdua de se realizar. Sentimento, afeto e emoção são termos utilizados indiscriminadamente. Por isso, pesquisadores diferenciaram exatamente as denominações presentes em todo o contexto, envolvendo emoções, humor, afeto, sentimento, traços emocionais e temperamentos (EKMAN, 1999; FRIJDA, 1993; JENKINS, OATLEY & STEIN, 1998; OATLEY, KELTNER & JENKINS, 2006; WATSON, 2000; WATSON & CLARK, 1994). Estas definições serão abordadas neste trabalho, a fim de permitir ao leitor um maior

entendimento do fenômeno emocional. Mas a linha norteadora que irá conduzir esta pesquisa será baseada na “emoção”, devido as suas características de grande intensidade e alto estado de ativação, além da curta duração de tempo (WATSON, 2000).

A emoção está relacionada a uma resposta imediata desencadeada por um evento específico, que gera mudanças de ordem fisiológica, experimental e comportamental. As emoções são geralmente súbitas. Tornamos-nos furiosos se alguém nos agride, ou assustados se vamos atravessar a rua e quase somos atropelados por um caminhão. Nestes incidentes, a emoção interrompe nossa ação prévia e organiza nossa mente para lidar com o evento. Há estados emocionais que podem durar horas, ou mesmo dias e meses (JENKINS, OATLEY & STEIN, 1998).

Os sentimentos se referem especificamente às experiências subjetivas de um organismo, em resposta as emoções e ao humor, sem que haja mudanças fisiológicas ou comportamentais. Um pouco mais duradouro que a emoção, o humor é entendido como algo mais difuso, e ao contrário da emoção, não tem relação a um objeto. O humor pode ser gerado a partir de uma emoção, sentimento ou afeto. Assim, em virtude da emoção envolver mudanças fisiológicas e comportamentais, esta representa um estado afetivo mais enérgico do que o humor e os sentimentos (EKMAN, 1999, FRIJDA, 1993, OATLEY, KELTNER & JENKINS, 2006, WATSON, 2000; WATSON & CLARK, 1994).

Mas nem todas as denominações que se referem ao fenômeno afetivo são relacionadas a respostas de experiências específicas intensas e de curta duração. Cada indivíduo apresenta uma tendência estável a experimentar determinada emoção ou humor, conhecida como traço emocional. Quando esta tendência está relacionada à origem hereditária do indivíduo, é denominada temperamento (WATSON & CLARK, 1994).

Quando nos depararmos com tantas denominações que descrevem a experiência subjetiva de uma pessoa em determinada situação, pode parecer complicado conseguirmos diferenciar cada uma delas. Assim, OATLEY, KELTNER e JENKINS (2006) sugerem que há uma distinção entre os componentes do fenômeno afetivo em função da duração de cada um. As emoções duram minutos ou horas; os sentimentos duram minutos, horas ou dias; os humores duram horas, dias, semanas

ou mesmo meses; traços emocionais duram anos e o temperamento dura a vida inteira. Esta base temporal pode ser mais bem compreendida na Figura 1.

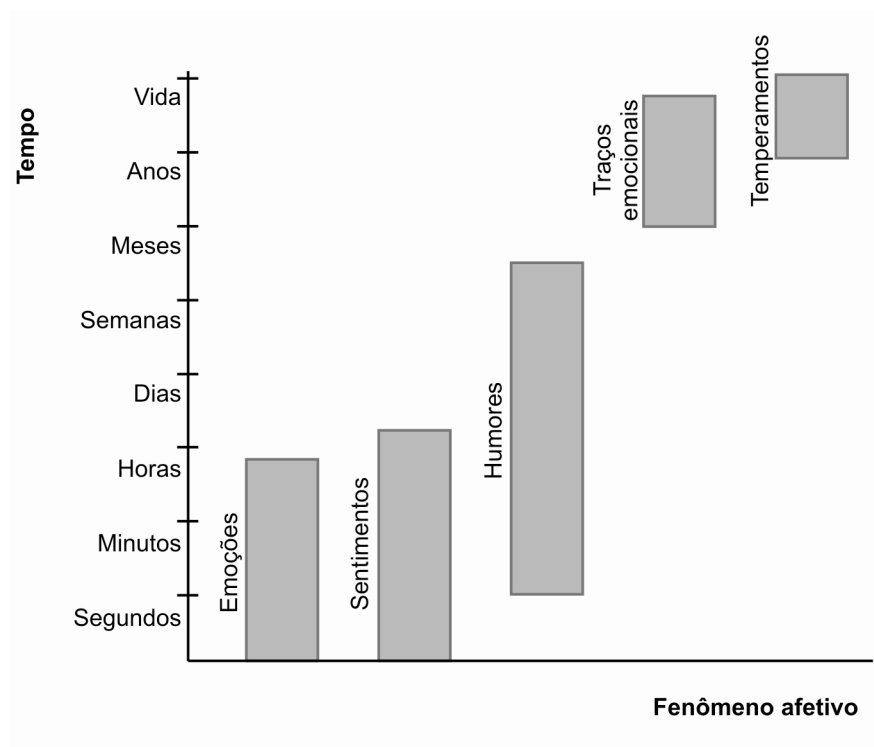


Figura 1 - Distinção de diferentes fenômenos afetivos, em função do tempo de duração (adaptada de OATLEY, KELTNER & JENKINS, 2006).

2.4 Emoção

A emoção pode ser definida como um sistema de resposta psicofisiológico, distinto e integrado. Em essência, uma emoção representa uma reação altamente organizada e estruturada, incitada por um evento relevante às necessidades, metas ou sobrevivência do organismo (WATSON, 2000). Além do mais, as emoções são compostas por componentes inter-relacionados, mas diferenciáveis entre si. São considerados três aspectos básicos: a experiência ou sentimento consciente da emoção; os processos que ocorrem no cérebro e no sistema nervoso e a observação de padrões expressivos da emoção, particularmente os que ocorrem na face (IZARD, 1977). Para WATSON (2000), ainda deve-se incluir nestes componentes básicos as formas de adaptações comportamentais.

É uma reação a um evento estimulante, tanto interno quanto externo. As ações realizadas pelo ser humano são iniciadas por impulsos, incentivos, motivos ou estímulos internos. E estas, quando causam reação parassimpática, ocasionam a ativação de glândulas endócrinas, a produção de hormônio cortical, o estímulo de insulina para liberar glicose, entre outros. Como consequência, esses fatores desencadeiam uma espécie de desequilíbrio fisiológico generalizado internamente no indivíduo, com muitos impulsos, mais energia e sentimentos poderosos que ocorrem simultaneamente. Esses sentimentos são denominados “estado de agitação”, “excitação” ou “agitação emocional” (LAWTHER, 1973).

As distinções realizadas entre as emoções ocorrem através de informações específicas, sem escolha ou consideração, sobre algo que está ocorrendo internamente no indivíduo (planos, memórias, alterações fisiológicas), o que geralmente ocorre antes de demonstrar a expressão (antecedentes), e o que irá acontecer posteriormente (consequências imediatas, tentativas regulatórias, “coping”) (EKMAN, 1999). Como exemplo, o autor cita o caso de uma pessoa que apresenta a expressão de nojo. Ao observarmos essa pessoa, fica claro que ela está respondendo a algo ofensivo ao paladar ou olfato, literalmente ou metaforicamente. A pessoa tenderá a apresentar comportamentos que indicarão esse desgosto, e é provável que ela se afaste da fonte de estímulo.

Certos teóricos dos estudos da área emocional (EKMAN, 1999; IZARD, 1977; LAZARUS, 1993) propõem que há um número de emoções discretas primárias, que variam de importantes maneiras, não podendo ser explicadas simplesmente por prazer ou intensidade. Para eles, as emoções não são simplesmente produtos de seus valores adaptativos, mas se relacionam com fundamentais tarefas vitais. Assim, cada emoção nos direciona para uma prontidão de resposta, esta qual, ao longo do curso da evolução, nos indica qual a melhor solução para determinada circunstância relevante à meta (EKMAN, 1999).

Em um estudo realizado por EKMAN, FRIESEN e ELLSWORTH (1982), foram encontradas sete emoções básicas ao mostrar fotos ou vídeos para os participantes, os quais deveriam identificar as emoções, quais sejam: raiva, nojo/desprezo, medo, alegria, interesse, tristeza e surpresa. Outros pesquisadores criaram listas com mais emoções básicas, adicionando culpa, vergonha e angústia (IZARD, 1977) ou

vergonha, inveja, ciúme, orgulho, ansiedade, alívio, esperança, amor e compaixão, mas excluindo interesse (LAZARUS, 1993). Para esses autores, o termo “básico” é utilizado para descrever elementos que se combinam, para formar emoções compostas e mais complexas. Portanto, apesar de podermos observar uma grande diversidade de emoções que podemos manifestar, estas são alterações providas de um número pequeno de emoções básicas.

Cada emoção não se trata de um único evento afetivo, mas uma série de estados relacionados, integrando uma família (“family”) de estados relacionados. As características compartilhadas por uma mesma família irão distingui-la das outras famílias. Colocando em outros termos, cada família de emoção pode ser considerada como constituinte de um tema e de suas variações. O tema é composto por características únicas para a família. As variações do tema são produtos de diferenças individuais, sendo diferenciadas nas ocasiões específicas à qual emoção ocorre. Os temas são produtos da evolução, enquanto as variações refletem o aprendizado (EKMAN, 1999).

Ao aprofundar seus estudos de 1982, EKMAN (1999) encontrou quinze emoções básicas: diversão (“amusement”), raiva (“anger”), desprezo (“contempt”), contentamento (“contentment”), nojo (“disgust”), embaraço (“embarrassment”), excitação (“excitement”), medo (“fear”), culpa (“guilt”), orgulho em uma realização (“pride in achievement”), alívio (“relief”), tristeza / mágoa (“sadness” / “distress”), satisfação (“satisfaction”), prazer sensorial (“sensory pleasure”) e vergonha (“shame”). Ao serem combinadas, estas emoções formam inúmeras outras emoções mais complexas. Entretanto, o autor indica que alguns fenômenos emocionais ainda não estão bem relacionados, como os fenômenos afetivos (culpa), além dos fenômenos que indicam relacionamentos amorosos (amor, ódio, mágoa e ciúme). Mesmo com quarenta anos de experiência nesta área de pesquisa, EKMAN ainda se sente inseguro em algumas proposições. Isso indica a complexidade em se realizar estudos relacionados às áreas das emoções.

2.4.1 Emoções nos esportes

O esporte é uma fonte de experiência emocional para diversos atletas. O estado emocional dos atletas pode afetar o resultado de uma competição, através da influência deste fenômeno em treinamentos e competições (BUTLER, 1996).

Emoções como a raiva e o medo envolvem altos níveis de ativação e baixos níveis de prazer, ainda que sejam experimentadas de maneira completamente distintas (VALLERAND & BLANCHARD, 2000). Na GA, por exemplo, em uma série realizada na trave de equilíbrio, a raiva que uma ginasta sente da nota que recebeu do árbitro é completamente diferente do medo de cair do aparelho ou de se lesionar.

Para entender um pouco melhor os componentes da emoção, acompanhemos o seguinte exemplo: uma ginasta pode expressar medo, através do aumento súbito da frequência cardíaca e da sudorese (mudanças fisiológicas). A ginasta apresenta receio de realizar determinado exercício, pois é o mais complexo de sua série, mas irá realizá-lo, por força dos comportamentos considerados adequados (uma atleta desse nível não deve fugir dessa situação) ou por receio de uma repreensão do técnico (uma força social poderosa). Ao término de sua apresentação, se fosse indagada, a ginasta poderia relatar que experimentou diversas emoções diferentes, manifestadas no decorrer de sua apresentação (experiência subjetiva).

VALLERAND E BLANCHARD (2000) apontam três elementos principais que caracterizam a emoção:

1. Mudanças fisiológicas: as alterações decorrentes da emoção ocorrem no nível do sistema autônomo, tais como aumento dos batimentos cardíacos, da pressão sanguínea e das respostas da pele. Estes tipos de mudança são estudados pelos psicofisiologistas. Os demais especialistas tais como os psicofisiologistas sociais, têm focado seus estudos em mudanças faciais. Estes estudos demonstraram que a face pode amplificar a experiência emocional, além de transmitir mensagens sociais.
2. Tendências de ação: para alguns autores, principalmente aqueles que seguem a psicologia comportamental, as tendências de ação representam o elemento central das emoções. Assim, o medo pode apresentar uma tendência à fuga, enquanto a tristeza pode tornar a pessoa apática. Entretanto, outros autores reforçam que alguns

comportamentos podem ser influenciados por regras sociais e culturais, que determinam se uma ação é apropriada ou não em determinada situação. Por isso, podem ter impacto em uma tendência de ação, não sendo traduzida em um comportamento observável. Um goleiro da seleção nacional de futebol, mesmo com medo de um chute potente do atacante do time adversário, não pode fugir da trajetória da bola (um goleiro que chegou até a seleção nacional não deve apresentar um comportamento como este).

3. Experiência subjetiva: refere-se à consciência da experiência individual durante um episódio emocional. O componente subjetivo da emoção humana é, provavelmente, o aspecto mais estudado (LEVENTHAL, 1982; MACHADO, 2006) e pode ser o mais fundamental dentre os componentes.

As respostas às emoções ocorrem em intensidades diferentes, desde incentivos para as regulações das necessidades diárias até a aceleração que ocorre com estímulos amplos. Quando ocorre esta hiper-estimulação, diversas mudanças fisiológicas são desencadeadas tais como o aumento da atividade glandular responsável em promover a hiper-ventilação, o aumento da frequência cardíaca, a vasodilatação muscular, a secreção de glicose hepática, o aumento de glóbulos vermelhos e brancos no sangue, o aumento do débito cardíaco, o aumento do fluxo sanguíneo para os músculos esqueléticos e a diminuição para os órgãos vegetativos (LAWTHER, 1973).

As emoções podem afetar o desempenho esportivo de diversas maneiras. Através da canalização de energia, garante ao atleta recursos físicos e mentais para realização de uma tarefa, tendo impacto nos aspectos motivacionais do atleta (VALLERAND & BLANCHARD, 2000). As mudanças dos aspectos fisiológicos podem influenciar positiva ou negativamente o atleta. JONES (2003) indica que o nível de estimulação obtido através de uma emoção pode tanto trazer um aumento de potência anaeróbica quanto diminuir a coordenação motora de movimentos finos. Por fim, a função cognitiva pode ser influenciada pelos níveis de ativação e pela avaliação da situação, interferindo no foco de atenção do atleta (JONES, 2003).

Devido à especificidade de cada emoção, o organismo humano se adapta às necessidades requisitadas de maneira particular. Um organismo que sempre enfrenta

uma situação estressante apresenta uma resposta ao estresse mais rapidamente do que outro organismo que não está acostumado a esse tipo de situação. Ou seja, o organismo se adapta às suas necessidades.

Cada manifestação que decorre de uma situação que envolve o fenômeno afetivo gera implicações para o nosso dia-a-dia. A seguir será caracterizada uma emoção comum a todos os seres humanos e relacionada como uma das quinze emoções básicas: o medo.

2.5 Medo

A origem da palavra medo provém do latim *metus* e significa temor. Está geralmente associada a um evento percebido e avaliado como potencialmente promotor de conseqüências negativas, sobre o qual o indivíduo pode antecipar algo (HUBER, 2000). Por esse motivo o medo está mais centrado na avaliação cognitiva do que na reação emocional. Grande parte das manifestações do medo está relacionada com um perigo real ou específico (REMOR, 2000).

O medo é responsável pelo alerta de que algo está ameaçando nosso bem-estar. Pode ser definido como uma “emoção primitiva e a princípio intensa, caracterizada por um modelo sistemático de alterações corporais (...) e por certos tipos de conduta, em particular a fuga e a ocultação” (HUBER, 2000, p.7-8).

Para HAMM e WAIKE (2005), o medo é um estado emocional aversivo, causado por ameaças externas e ativadoras do sistema defensivo do organismo. Este sistema do medo organiza padrões de comportamento que se ajustam as ameaças. É um mecanismo extremamente importante para a sobrevivência, pois prepara o organismo para a fuga efetiva e motiva a esquiva. O sistema de ativação do medo se inicia com o aumento da proximidade da ameaça ou de estímulos dolorosos. Assim que o organismo detecta a ameaça, há a paralisação do mesmo e o aumento do estado de vigilância em direção à ameaça. À medida que a ameaça se aproxima, a intensidade da resposta ao medo aumenta e mobiliza recursos energéticos para a fuga. Ao se atingir certo estágio de proximidade do medo ocorre a fuga ou, se não for uma opção, há uma luta ou, se a luta não é uma opção, há a imobilização completa tônica, também chamada de paralisação. Assim que a ameaça desaparece, a intensidade da resposta ao medo é reduzida. Este tipo de

manifestação do medo é conhecido como medo inato, no qual a sobrevivência é a meta. A resposta inata do organismo a uma situação ameaçadora foi moldada por contingências evolutivas (ÖHMMAN & MINEKA, 2001).

O sistema do medo é caracterizado pela encapsulação e, quando este é ativado, há dificuldade de se interferir neste sistema através de instruções verbais ou de estímulos conscientes. Assim, em uma situação de pânico, por mais que a pessoa entenda que está apresentando determinadas respostas aos estímulos ameaçadores, ela não consegue manter, voluntariamente, o controle da situação.

O sistema do medo é controlado por um circuito neural específico. A manifestação do medo está diretamente relacionada a uma estrutura límbica do cérebro, localizada no lobo ântero-medial temporal, denominada amígdala. Esta estrutura está intimamente envolvida na regulação ao medo, condicionamento ao medo e formação de memória ao medo (DITYATEV & BOLSHAKOV, 2005; HAMM & WEIKE, 2005).

A outra forma de manifestação do medo é o medo aprendido ou condicionado, que são decorrentes de experiências prévias que envolveram uma situação ameaçadora. O condicionamento ao medo envolve o pareamento de um estímulo neutro com um estímulo aversivo incondicionado, evocando o medo em uma situação que, por si só, não seria responsável por tal comportamento (DITYATEV & BOLSHAKOV, 2005; HAMM & WEIKE, 2005; LISSEK, POWERS, MCCLURE, PHELPS, WOLDEHAWARIAT, GRILLON & PINE, 2005; MARTIN, 1996). Este tipo de medo necessita do mecanismo de memória para ser manifestado (DITYATEV & BOLSHAKOV, 2005).

Segundo HONGLER (1988), o medo é um estado emocional desagradável a quem o sente e sempre surge quando:

- o indivíduo se encontra em uma situação que ele julga ameaçadora e, portanto, estressante;
- suprime-se a ameaça através de atitudes que o indivíduo julga adequada (fuga, agressão);
- surgem modificações na observação (negar ameaças, ignorar fatos, etc.) e interpretações diferentes da realidade (como, por exemplo, “esta

situação tem um lado bom para mim”), que têm como finalidade afugentar o medo.

A Psicologia utiliza o termo medo e o caracteriza como uma série de emoções que se baseiam na percepção, na expectativa ou na imaginação, e que estão associadas a um estado de excitação desagradável (HUBER, 2000).

E mais, o medo é percebido subjetivamente como tensão, nervosismo e opressão. Ao mesmo tempo, é observada uma atividade mais intensa do sistema nervoso autônomo (HONGLER, 1988). O indivíduo medroso apresenta um comportamento perturbado pela apreensão do fracasso e coloca sempre em questão suas capacidades, o que o impede de alcançar sua melhor performance. Assim, este indivíduo, geralmente, também se encontra estressado (por ter passado por alguma situação potencialmente perigosa e agonizante, tanto física quanto psicológica). A Figura 2 ilustra esta situação.

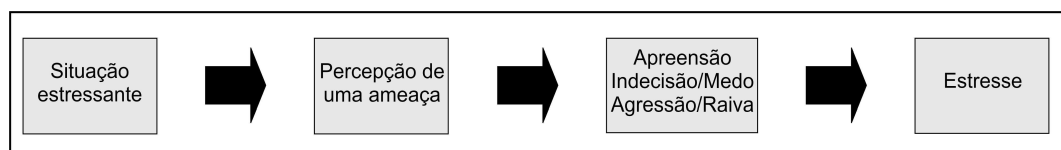


Figura 2 - Processo causador do estresse (adaptada de HONGLER, 1988).

O conceito de MEICHENBAUM (1977) da inoculação do estresse sugere que doses pequenas de estresse são valiosas, pois à medida que os atletas aprendem a enfrentar essa pequena quantia, é constituído um repertório de resposta ao estresse, permitindo a eles apresentarem respostas adequadas às situações estressantes.

HUBER (2000) apresenta três níveis de resposta ao medo, quais sejam: fisiológico-somático, subjetivo-cognitivo e de conduta. Em seu primeiro nível de resposta, a respeito das alterações somáticas, o organismo está se preparando para uma reação de emergência: há uma estimulação do sistema nervoso simpático, que aumenta a secreção de adrenalina e a frequência cardíaca. A frequência respiratória também é aumentada, para que haja maior reserva de oxigênio. As glândulas sudoríparas têm sua atividade aumentada, provocando grande sudorese. A capacidade de visão é aumentada com a dilatação das pupilas. Logo a seguir ocorre

a ativação do sistema parassimpático, que terá o papel da manutenção das respostas somáticas ao medo pelo período estritamente necessário, para não chegar a um grau fisiologicamente prejudicial ao organismo.

Outras alterações causadas pelo medo ocorrem no nível subjetivo-cognitivo, caracterizando um segundo nível de resposta ao medo. A ênfase da manifestação do medo se centra mais na avaliação cognitiva da situação do que na reação emocional (YAFFÉ, 1998). As capacidades cognitivas exercem uma enorme influência sobre o comportamento do indivíduo e seu estado físico, ao mesmo tempo em que condicionam e alteram a percepção. Esta unidade físico-psíquica do ser humano se manifesta claramente no medo: sua reação fisiológica estimula percepções cognitivas, juízos de valores e pensamentos, assim como um aumento da sensibilidade de percepção. O simples fato de pensar no objeto ou situação temida é suficiente para que o medo físico seja evocado. Este pensamento, em seu desamparo, dá início à reação do medo, contribuindo para a sua manifestação.

O terceiro e último nível em que o medo age diz respeito às alterações relativas à conduta, nas quais o indivíduo tentará evitar as situações temidas. O medo, como sistema de alarme e de resposta natural, perde sua eficácia tanto se não está sendo utilizado quanto se está sempre em funcionamento, pois este mecanismo se arma de maneira hipersensível.

Entretanto, CONROY (2001) apontou dificuldades em relação à terminologia adotada previamente. O autor cita estudos mais antigos, principalmente sobre o medo de falhar, que utilizam indiscriminadamente os termos “medo” e “ansiedade”, para descrever o mesmo fenômeno emocional. Esse problema, para o autor, é somente um problema semântico, não tornando menos válidos estes estudos.

Ao considerar a manifestação do medo e da ansiedade em crianças, a maioria dos casos de sintomas destas emoções é caracterizada como medo de perder o amor ou de separar-se, de ter sentimentos hostis e irados, de ter impulsos sexuais, de punição ou de retribuição. A ansiedade da criança também envolve frequentemente a culpa, no sentido de que os impulsos da criança são inaceitáveis à sua consciência, os seja, aos padrões internos que desenvolveu a respeito do que é “certo” e “errado”, “bom” e “mau”. Uma das dificuldades na compreensão dessas

ansiedades reside no fato de que as causas das verdadeiras preocupações da criança não se expressam diretamente (MUSSENS *et al.*, 1977).

MUSSEN *et al.* (1977) descrevem um estudo no qual foram verificados os principais medos de crianças de 10 anos de idade. Neste estudo, foi pedido às crianças que desenhassem os eventos mais importantes de suas vidas. Quase um terço dos desenhos feitos ilustraram experiências de medo. Embora muitos dos medos infantis surgirem em função de experiência direta com eventos assustadores (ser mordido por um cachorro, ser atropelado), ou mesmo em função de advertências dirigidas pelos pais (afastar-se do fogão), há também outros medos que são de natureza simbólica (medo de fantasmas ou de bruxas).

2.5.1 O Medo no esporte

Em diversas situações podemos perceber que o medo se manifesta de acordo com estímulos específicos, e que pode variar muito entre os indivíduos. Esta emoção não se limita às situações de competição, mas também entre as pessoas em fase de reabilitação e aquelas que temem uma situação desconhecida ou a volta às atividades cotidianas. Professores têm receio de perder seu cargo quando há uma reformulação do quadro de profissionais da escola. Alunos têm medo de errar ou de passar vergonha diante de seus colegas nas aulas de educação física. Atletas têm medo de não obter o resultado previsto após o sacrifício de um treinamento intenso, podendo prejudicar seu futuro na modalidade (BROCHADO, 2002).

Uma situação amplamente discutida na literatura diz respeito ao medo do fracasso. CONROY (2004) desenvolveu um modelo hierárquico do medo do fracasso, relacionando a avaliação de uma situação ameaçadora com o potencial de fracasso da situação, pois há a ativação de esquemas cognitivos ou crenças associadas a conseqüências aversivas de falhas. De acordo com o autor, essa forma de medo é norteadada por cinco aspectos: medo de passar vergonha ou embaraço, medo da diminuição da auto-estima, medo da incerteza de um acontecimento futuro, medo da perda de interesse de outra pessoa importante e medo de magoar alguém importante. O medo do fracasso pode ter implicações para o desempenho escolar, ambiente de trabalho e até para o desempenho esportivo (CONROY, 2001).

Em relação ao ambiente esportivo, o medo do fracasso tem sérias implicações para os atletas. Estudos citados por CONROY (2001) apontam que este tipo de medo é responsável por situações como abuso de drogas, fonte de estresse, uma das razões para a desmotivação e mudança de modalidade esportiva, podendo levar até ao abandono da prática esportiva. De acordo com o autor, esses problemas causados pelo medo do fracasso podem ser transferidos para o cotidiano de quem o sente, vindo a se concretizar em um problema social.

Ao se deparar com esse aspecto do medo e da lesão, HEIL (2000) propôs um modelo social psicofisiológico que relaciona o medo da lesão com o desempenho. De acordo com o autor, os fatores fisiológicos (muscular ou autônomo) podem interagir com os fatores psicológicos (sejam baseados na execução de um exercício ou em sua interpretação), e que se reforçam mutuamente. Os problemas que resultam do desempenho podem acentuar os efeitos iniciais, tanto fisiológicos quanto psicológicos, enfraquecendo a autoconfiança e somando a um auto-perpetuado ciclo de efeitos negativos (Figura 3).

De acordo com esse modelo, o medo pode diminuir a concentração e produzir mudanças fisiológicas, como o aumento súbito da frequência cardíaca. Simultaneamente, o atleta pode sentir-se preocupado com as sensações decorrentes de uma lesão. O aumento da frequência cardíaca pode intensificar estas sensações, não interpretando adequadamente a situação, antecipando a lesão. A sensação do aumento da dor, percebida incorretamente como lesão, pode criar dúvida. O aumento da frequência cardíaca e a diminuição da atenção podem tornar ineficiente o uso da energia, levando o organismo a um estado de fadiga mais rapidamente (HEIL, 2000).

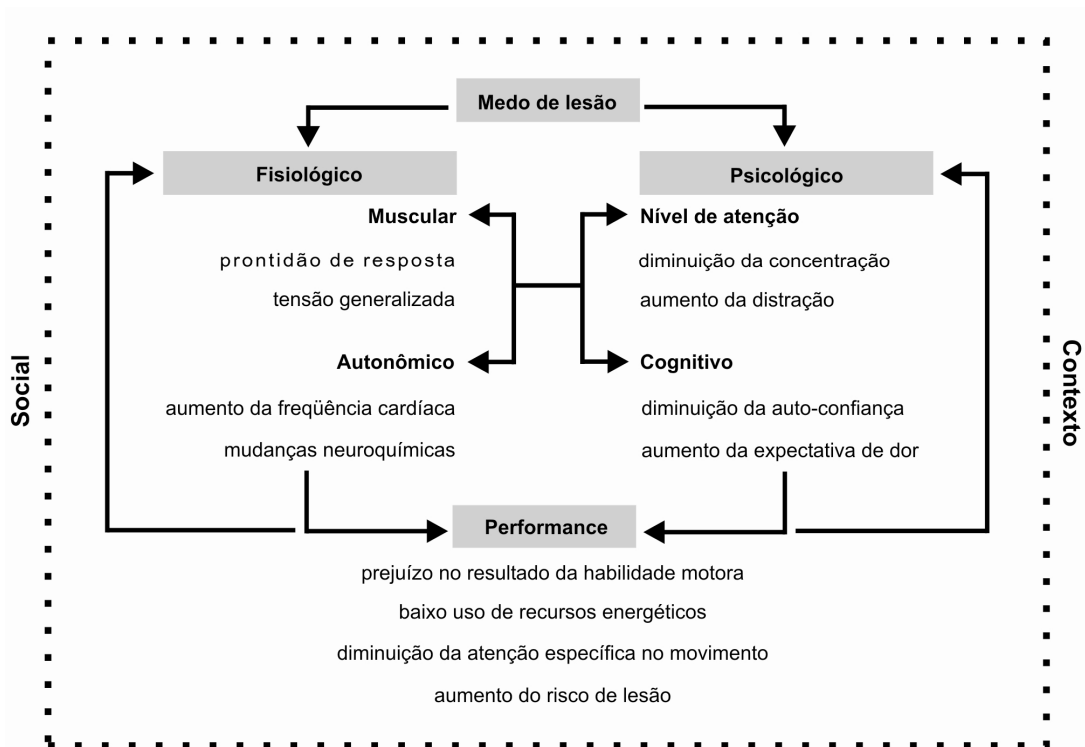


Figura 3 - A conexão corpo-mente: modelo social psicofisiológico do risco (adaptado de HEIL, 2000).

No esporte de rendimento é comum que se encontrem atletas manifestando um sentimento de negação do medo, pois a partir do momento em que é apresentada essa resposta a situações de risco, de pressão e de estresse, entre outras, aumenta a chance de serem vistos como fracos, tolos ou os únicos de seu grupo a sentirem medo (FEIGLEY, 1987; MASSIMO, 1990). Dessa maneira, o medo pode gerar determinadas formas de comportamento que têm a função de, consciente ou inconscientemente, ocultar um estado de medo (MACHADO, 2006).

2.5.2 O Medo na Ginástica Artística

A GA é uma modalidade esportiva com alta demanda física, motora e mental. Quando a sensação do medo de errar, do medo de decepcionar pais e técnicos, do medo do fracasso e do sucesso, do medo de se lesionar, atinge níveis elevados, compromete o desempenho e a autoconfiança dos praticantes de GA.

Atualmente, a GA atingiu um nível de excelência em que os praticantes não podem cometer erros. Após a conquista de resultados expressivos de atletas como

Daniele Hypólito, Daiane dos Santos, Diego Hypólito e Jade Barbosa, a mídia tem focado atenção para a participação brasileira no cenário da GA. Assim, hoje em dia temos acesso fácil à transmissão televisiva de competições, aumentando-se a familiaridade com as características e as peculiaridades da modalidade. Quem já assistiu alguma vez a uma competição de GA pôde facilmente observar que um mínimo deslize pode prejudicar e até comprometer sensivelmente a participação do atleta. Considerando-se esse aspecto e somando-se a todas as emoções e as pressões observadas anteriormente, a esfera psicológica de um ginasta de alto nível deve ser bem amparada, a fim de lidar com o ambiente de alta demanda emocional.

Suponha que uma ginasta iniciante tenha diversas experiências de quedas bruscas da trave de equilíbrio, enquanto realiza um determinado exercício, causando medo e considerável dor. Neste caso, um estímulo neutro (a realização do exercício na trave de equilíbrio) será logo seguido por um estímulo incondicionado (a queda brusca), originando uma resposta incondicionada (manifestação do medo). A partir desse momento, o estímulo neutro anterior (a realização do exercício na trave de equilíbrio) tende a provocar diretamente a resposta (manifestação do medo). Assim, quando essa ginasta iniciante realizar este exercício específico na trave de equilíbrio, será mais comum surgir o sentimento de medo e de tensão (MARTIN, 1996). A Figura 4 ilustra esta situação.

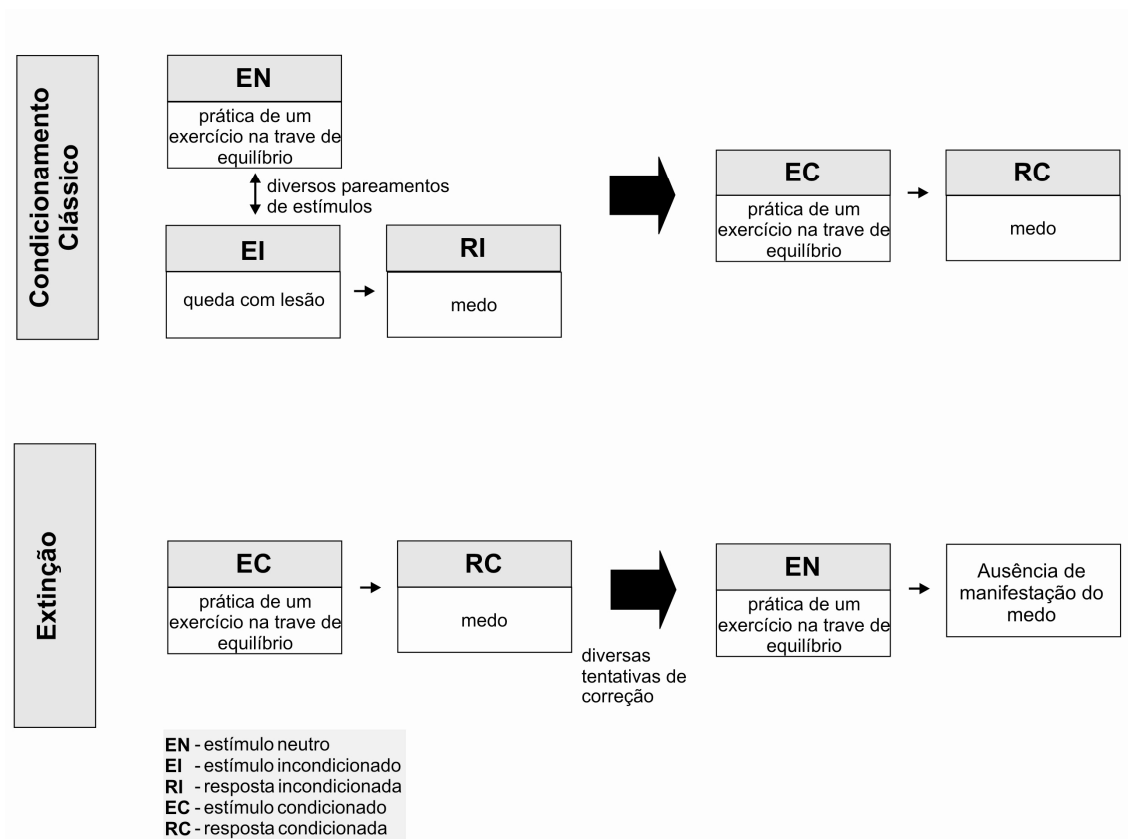


Figura 4 - Condicionamento do medo (Adaptado de Martin, 1996).

Diversas situações podem ser responsáveis pela manifestação do medo na GA. Os medos mais comuns foram constatados por BRANDÃO (2005, p.112, 113), e estes indicam uma tendência à manifestação do medo, apresentados a seguir:

- medo de fracassar
- medo de ter êxito
- medo de cometer erro simples
- medo de executar movimentos de risco
- medo de ser rejeitado pelo (a) técnico (a)
- medo de se lesionar
- medo da competição
- medo do desconhecido
- medo de ficar nervoso durante a competição
- medo de não poder dormir na noite anterior à competição
- medo de falar com o(a) técnico(a)

- medo de não poder cumprir o que se espera dele (a)
- medo de sua pontuação não contribuir para a equipe
- medo de cair e de competir mal
- medo de errar um movimento
- medo de ser rejeitado pelo ambiente (familiares, companheiros, etc.)
- medo de ficar doente
- medo da arbitragem
- medo do futuro

Em um estudo realizado por MASSIMO (1990), foi constatado que os ginastas não se sentem à vontade para comentarem sobre seus medos com os seus técnicos. Num total de 65 participantes do estudo, somente 16% dos ginastas (11 ginastas) responderam que falavam sobre seus medos com os técnicos. As razões para não tratarem do assunto com os técnicos foram: o técnico não daria credibilidade aos sentimentos de medo, levando o ginasta a se sentir ignorado ou fazer papel de tolo; o ginasta não queria parecer fraco diante de seus colegas de treino; e havia o desejo do ginasta não admitir para ele mesmo que estava com medo, dando indícios de que seria negativo para sua auto-estima. Esses fatos demonstram que os técnicos devem procurar manter um relacionamento mais aberto com seus ginastas, no qual haja confiança de ambas as partes. Assim, o fenômeno poderá ser abordado e compreendido da melhor maneira possível.

Devido à importância e o cuidado que este tema merece ao ser desenvolvido, FEIGLEY (1987) observou seis tipos de medo que ocorrem com mais frequência na GA, podendo-se observar semelhança com a relação àquela proposta por BRANDÃO (2005), quais sejam:

- medo realístico: ocorre em situações que envolvem risco físico ao ginasta, no qual as características individuais do ginasta podem influenciar no aparecimento (através da sensibilidade à dor, por exemplo). Frequentemente esta causa do medo é tão específica que nem mesmo o ginasta consegue ter consciência da fonte do medo;
- medo do desconhecido: o fato de desconhecer uma experiência pode ser frequentemente mais assustador do que o resultado momentâneo. Porém, o medo tende a diminuir em função da familiarização à situação com a qual o atleta irá se deparar;

- ansiedade: medo indefinido, difuso ou crônico, que ocorre sem causa específica. Geralmente é manifestada pela sensação de que algo ruim irá acontecer. Em determinadas situações, é causada pela experiência do atleta em responder a descargas adrenérgicas resultantes da antecipação de um exercício de alto grau de complexidade ou de uma competição importante;
- medo ilógico: freqüentemente se relaciona a uma causa específica externa e ocorre em ginastas que sempre pensam de forma negativa (“Eu nunca acerto os elementos na presença de meus pais”; “Eu sempre me machuco ao tentar algum elemento novo”). Pensar assim é um meio de enfrentar os padrões de pensamentos ilógicos. Segundo ELLIS e HARPER (1975), o pensamento lógico é muito importante, pois os ilógicos impedem, freqüentemente, a elaboração de soluções efetivas para vencer o medo;
- medo divertido: certas situações de risco produzem excitação e os atletas se sentem no controle de seus medos, ou no controle de alguém em quem confiam, podem se divertir com as situações e gostam de descrever tais experiências de maneira exagerada;
- medo do fracasso: a maioria das pessoas quer experimentar o sucesso sem ter o risco de enfrentar o fracasso, evitando eventuais constrangimentos. Todavia, é muito importante que o indivíduo já tenha vivenciado alguma espécie de fracasso. Deve haver equilíbrio nas experiências de sucesso e de fracasso dos ginastas. O sucesso e o fracasso, assim como em todas as modalidades esportivas, estão presentes no ambiente da GA. O desenvolvimento da capacidade do atleta em lidar com ambas as situações será fundamental na sua formação. Assim, MURRAY (1982) reforça que a diminuição do medo do fracasso facilita o processo de aprendizagem.

Em estudo realizado por FEIGLEY (1987), o autor atenta para o fato de o medo ser, freqüentemente, a maior barreira psicológica responsável por evitar o aprendizado de novos exercícios, e de retardar o progresso de exercícios já aprendidos. CARTONI, MINGANTI e ZELLI (2005) e NUNOMURA (1998) corroboram com FEIGLEY ao citar estudos que indicam que o medo é um dos fatores responsáveis que comprometem o sucesso na GA, além de uma das possíveis causas de acidentes.

Da mesma maneira, a percepção do medo tem o potencial de romper a atenção, influenciando definitivamente no desempenho futuro do atleta (BANDURA, 1990; CHASE, MAGYAR & DRAKE, 2005; HEIL, 2000).

Outro aspecto negativo incitado pelo medo é a redução da autoconfiança nos atletas que apresentam este sentimento de forma acentuada. BRANDÃO (2005) e CARTONI, MINGANTI e ZELLI (2005) indicam que a diminuição da autoconfiança do ginasta pode ter um impacto significativo em seu desempenho esportivo, e comprometer o seu rendimento. O ginasta com autoconfiança baixa não irá se arriscar, manifestará o medo de fracassar, terá dúvidas sobre sua capacidade, além de dificuldades para se concentrar, alimentando pensamentos negativos. Esses fatores combinados podem gerar ansiedade, estresse, medo e baixa motivação.

A autoconfiança do ginasta também é abalada quando ele se depara com uma situação que envolve o risco de se lesionar. A percepção de risco pode chegar ao ponto do atleta experimentar a manifestação de apreensão, de ansiedade e até de medo, ao se exigir que se realize um exercício novo ou complexo, seja no treinamento ou na competição (BANDURA, 1997). O medo da lesão física pode levar a um bloqueio comportamental específico, no qual o ginasta se recusa a realizar um exercício específico (CARTONI, MINGANTI & ZELLI, 2005). O medo da lesão é tão comprometedor que pode levar até ao abandono da modalidade, dentre ginastas de alto rendimento (DUDA, 1995; DUDA & GANO-OVERWAY, 1996; KLINT & WEISS, 1986; WEISS, WIESE & KLINT, 1989).

O medo da lesão, talvez pelas particularidades da modalidade, tem sido amparado pela literatura. Como discutido anteriormente, este tipo de medo provém do condicionamento a um estímulo doloroso. Ao sentir, por diversas vezes, a dor, o ginasta começa a associar diretamente o exercício à dor, e não como consequência de uma queda. Uma das razões para os ginastas demonstrarem tal sentimento é determinada, principalmente, pela reincidência do estímulo doloroso, determinando uma nova lesão.

Em estudo realizado por CHASE, MAGYAR e DRAKE (2005), foram entrevistadas 10 ginastas femininas, na faixa etária entre 12 e 17 anos. Todas já experimentaram algum tipo de lesão. Constatou-se que o medo despertado pela incidência da lesão é determinado, em 25% das ginastas entrevistadas, pela

dificuldade em retorno da lesão e em 18% pela impossibilidade da prática. O medo de se lesar gravemente foi relatado por 15% dos casos, sendo que o mesmo número de ocorrência surgiu em função das respostas negativas do medo. Outros fatores como medo indescritível, medo do fracasso, dor e medo da morte foram relatados por uma porcentagem menor dos casos. Com isso, as ginastas experimentam sentimentos negativos na prática da modalidade, tais como frustração e comportamentos de fuga em determinadas situações. Ao apresentar estes comportamentos, as ginastas podem sentir medo da volta ativa à rotina de treinamento e, conseqüentemente, de todo o ambiente esportivo.

Ao abordarem o medo da lesão, MAGYAR e CHASE (1996) observaram quais as estratégias mais utilizadas por onze ginastas de oito a dezessete anos, que participavam de treinamentos voltados ao rendimento. As autoras constataram que as ginastas utilizam estratégias como bloqueio de pensamentos negativos, utilização de amuletos, confiança no técnico, prática mental, pensamentos positivos, foco seletivo de atenção e relaxamento. Assim, as autoras atentam para a importância do técnico no auxílio do controle dos medos das ginastas.

Tomemos como exemplo o caso descrito a nós, no decorrer desta pesquisa, por uma ginasta russa que não conseguiu lidar com a proporção que o medo assumiu em sua vida. Em 1978, esta ginasta, então com 16 anos, era a quinta melhor ginasta da União Soviética. Ela estava escalada para compor a equipe principal de seu país, no campeonato mundial daquele ano. Entretanto, por motivos políticos, foram escaladas outras duas ginastas para compor a equipe, e somente seis atletas seriam convocadas. Assim, a ginasta não participou dessa competição, o que significaria o grande momento de sua carreira. Imediatamente, a ginasta sentiu um grande desapontamento. Ao retomar os treinos, foi incapaz de realizar os exercícios que, até o momento, dominava. Ela começou, gradualmente, a desaprender todos os seus exercícios. Ela abandonava qualquer elemento que tentava realizar, com medo de desistir durante a execução do mesmo. Com isso, surgiram diversos eventos nos quais a ginasta apresentava quadros de imobilização tônica, que impediam o prosseguimento de sua rotina de treino. Passados oito meses, com a assistência de seus técnicos, ela conseguiu superar este medo. Porém, não foi mais a mesma. A insegurança ainda dominava seus pensamentos.

Tanto é verdade que em 1981, após uma queda de cabeça no solo, teve amnésia momentânea, durante quinze minutos. Após esse evento, seu técnico convenceu-a a abandonar o esporte, visto que estava representando um perigo para sua integridade física. A ginasta deixou o medo superar seus atos.

Por outro lado, FEIGLEY (1987) observou que o medo tem atraído muitos atletas para a GA. Geralmente, os esportes que induzem ao medo são procurados por atletas que vêem nisso um fator fundamental para novos desafios. Entretanto, mesmo nestas situações, é imprescindível que os atletas que são motivados a modalidade pelo sentimento do medo estejam sempre no controle da situação nas quais competem.

Apesar de este sentimento ser considerado como um empecilho ao desenvolvimento dos atletas na GA, é de extrema importância que se conservem algumas características essenciais do medo, responsável pelo estabelecimento de limites relacionados à manutenção do bem-estar e da segurança dos ginastas (BROCHADO, 2002).

Segundo FEIGLEY (1987) ao contrário do que se imagina, o medo tem vários fatores positivos. As reações causadas pelo medo produzem, normalmente, resposta adrenérgica. A adrenalina pode resultar em ganho de força, de velocidade e do nível de alerta que, se associados ao domínio, podem melhorar a performance do atleta. Portanto, ao se deparar com uma situação de alto risco, em que a consequência é incerta e dependem de si próprios para alcançar o sucesso, estimula-se o suporte para o desenvolvimento de sua auto-estima através da superação do desafio.

Outro aspecto positivo do medo é a sua relação com o estresse. Esta sensação pode ser combatida, através do aprendizado de respostas específicas. Ao aprender a enfrentar o estresse do medo, pode-se transferir este aprendizado para outras formas de estresse.

O controle do medo requer a utilização de estratégias específicas, para que possam interagir com os diversos tipos de medos encontrados nos mais diferentes contextos.

BOISEN (1975) *apud* BROCHADO (2002), exemplifica um método através do medo de andar na trave, manifestado por escolares. Através de reforços positivos

como dedicação e compreensão especial do professor, conversas em grupo ou música obtiveram-se reações de relaxamento. Uma vez apresentado o relaxamento, é possível que se trabalhe a situação mais simples de medo, como caminhar na trave na altura do chão. Se esta tarefa for realizada sem medo, pode-se passar ao estímulo seguinte.

Para que o controle do medo ocorra corretamente, é necessário que o atleta reconheça seu próprio medo, pois é uma resposta natural a tarefas que envolvem riscos. Porém, certos atletas não assumem seus próprios medos e tentam negá-los. Em outras circunstâncias, os atletas convencem a si mesmos de que realmente não temem nada, por eles terem superado a causa atual do medo (FEIGLEY, 1987).

2.5.3 Como as crianças lidam com seus medos

Para que o atleta possa lidar com o medo, é necessário que haja uma preparação psicológica relacionada tanto ao treinamento quanto à competição. As formas indicadas pelos treinadores e especialistas para aprender a enfrentar o medo são diversas. Porém, nem todos os métodos de controle do medo existentes e desenvolvidos na área clínica, podem ser transportados para o esporte, pois tratam de transtornos psicopatológicos.

Estudos realizados por THOMAS (1978) *apud* BROCHADO (2002) e por KEMMLER (1973) *apud* BROCHADO (2002) que trabalham situações pré-competitivas ou de competição que provocam medo, em situação relaxada, de forma que percam o efeito amedrontador. Entretanto, não são conhecidas abordagens sistemáticas e específicas para o esporte (MACHADO, 2006; BROCHADO, 2002).

A manifestação do medo é comum em determinadas situações, pois tem relação com a defesa ou manutenção do bem-estar. Para HUBER (2000), não se pode fazer nada contra o medo, assim como não se pode fazer nada contra outros sentimentos como o amor. Ao tentar fazer algo contra o medo que sente, somente irá reprimi-lo ou aumentá-lo. A pessoa deve aprender a lidar com a situação, tentando, de alguma maneira, controlá-la.

Entretanto, aqueles que vivenciam situações de medo podem contribuir, pessoalmente, na sua luta, através de ajuda intrínseca contra ansiedade

antecipatória. Porém, a ajuda deve ser feita de maneira cuidadosa e consciente, e é extremamente importante que o indivíduo assuma e enfrente seus medos (HUBER, 2000). O medo pode ser descondicionado pela associação a experiências prazerosas, diante de situações traumáticas. Já nos casos de medo psicológico e medo condicionado, há indicações formais de tratamento psicoterápico antes que se transformem em quadro de ansiedade (MACHADO, 2006).

Os métodos para controle do medo podem ser classificados, de acordo com MACHADO (2006) em duas formas distintas: método de controle científico e método de controle “ingênuo” (*naiv*). Dentro de cada dessas categorias, pode-se encontrar uma subdivisão referente à origem do controle (auto-regulação ou regulação externa) e à sua orientação (à pessoa ou ao ambiente).

O autor exemplifica cada categoria da seguinte maneira: dentro da categoria *naiv*, um atleta se convence (auto-sugestão) de que é mais forte do que o adversário para não ficar com medo; o treinador convence o atleta de que os adversários também são “gente como todo mundo”, para diminuir o medo; o treinador monta uma seqüência metodológica com aparelhos auxiliares, de forma que o atleta não fique com medo, e assim por diante. Ao se adotar o método científico, pode-se utilizar a dessensibilização sistemática, técnicas de relaxamento (*yoga*, meditação), de ativação, de *biofeedback*, técnica de relaxação progressiva, treinamento autógeno, *biofeedback-training*, entre outros.

Ao procurarem compreender mais profundamente de determinados comportamentos que podem afetar o desempenho de atletas, HARDY, JONES e GOULD (1996) observaram que os estudos desenvolvidos nesta área de pesquisa tem sido focado em dois pontos interessantes: a resposta de atletas a situações de ansiedade e estresse, e como eles buscam controlar estas situações (também conhecidos como processos de “coping”)¹.

Crianças que confiam em sua habilidade para controlar eventos e desafios em suas vidas, são menos vulneráveis ao medo. Estas crianças têm um senso de competência pessoal. Por outro lado, a criança que se sente indefesa diante do

¹ .O “coping”. consiste de respostas comportamentais aprendidas que diminuem, com sucesso, o nível de ativação, minimizando ou neutralizando a importância de uma condição perigosa ou desagradável. (LAZARUS & FOLKMAN, 1984)

perigo é mais sensível à manifestação de medos. A percepção infantil de sua competência irá influenciar sua decisão de lutar para a superação do medo de determinado objeto ou situação, ou evitar o objeto ou situação temida através da fuga. A relação entre o senso de competência pessoal da criança, seu ambiente e a habilidade que ela possui para avaliar o poder da situação ou objeto temido, é determinante para que a criança aprenda a controlar seu medo. A avaliação real ou irreal da competência individual, em consideração ao objeto ou à situação temida, pode significar a diferença entre comportamentos de controle de sucesso ou um sentimento de indefesa. Dessa maneira, a competência pode ser entendida não somente como capacidade intrínseca, mas também como extrínseca, podendo ser influenciada por pais, professores, colegas ou qualquer pessoa que a criança tenha desenvolvido uma relação de confiança (ROBINSON, ROTTER, ROBINSON, FEY & VOGEL, 2004).

As abordagens cognitivas partem das considerações teóricas relacionadas à manifestação do medo. Para LAZARUS (1966), a interpretação e a avaliação de uma situação irão determinar, em grande parte, o nível de medo. Para tanto, acredita-se que estas técnicas criem condições para controlar, direcionar ou reavaliar subjetivamente fatores provocadores do medo. O objetivo destas técnicas não é tanto modificar as condições reais ou objetivas, mas as perspectivas pelas quais as situações são vistas.

O uso de exercícios de imaginação e de antecipação à ansiedade também foi descrito por HUBER (2000), partindo-se do mesmo princípio do treinamento autógeno ou da prática mental (PM). Nestes exercícios, o indivíduo enfrenta seus medos no plano imaginário, que irão impedir e reduzir as condutas de fuga. No entanto, o indivíduo terá que ser capaz de superar os níveis de ansiedade produzidos na situação imaginária, pois caso contrário, ele nunca será capaz de diminuí-los em uma situação real ameaçadora. Ao se diminuir os níveis na situação imaginária, são introduzidos gradualmente diferentes estímulos, intercalando-se os planos imaginário e real.

A PM utiliza a imaginação e a representação mental nos processos de aprendizagem, memorização e no desenvolvimento de capacidades físicas. De acordo com HONGLER (1988), a PM representa a sistematização de um movimento

que almejamos aprender, sem que se realize fisicamente uma parte ou o conjunto do exercício.

A realização de movimentos relativamente complexos também pode ser melhorada com a PM. O desenvolvimento é maior com a PM mental do que com um simples treinamento de observação, porém jamais alcançará a melhora de rendimento obtida pelo treinamento real (SCHMIDT, 1993). HONGLER (1988) indica que há melhor assimilação da PM se esta for dividida em três partes, quais sejam: a verbalização do desenvolvimento do movimento em seu conjunto, a observação de um atleta que executa perfeitamente o exercício (ocorrendo a representação mental) e a realização do exercício, em que se dirige atenção especial às sensações corporais que acompanham o movimento. A utilização da PM no esporte de alto nível também ocorre na recuperação após lesões ou outras interrupções no treinamento.

De acordo com BRANDÃO (2005), a utilização de treinamento mental parece ser essencial para minimizar, ou até mesmo eliminar as interferências dos fatores psicológicos negativos em busca de uma performance melhor. O treinamento mental irá influenciar no controle das respostas físicas, mentais e comportamentais a esses fatores BRANDÃO (2005). Para cada situação específica, seja no treinamento ou em competição, os ginastas podem utilizar diferentes tipos de imagens mentais e diferentes conteúdos, através da memorização de aspectos do movimento, do controle da distração, do equilíbrio dos estados emocionais, do aumento da autoconfiança e, até mesmo, da recuperação de lesões.

Outros autores também constataram que a PM auxilia muito na preparação da GA, de iniciantes a atletas de alto rendimento. MASSIMO (1990, 1981, 1977) realizou estudos com ginastas, indicando que as estratégias mentais são utilizadas pela maioria na superação do medo. As principais estratégias adotadas são a visualização, o pensamento positivo e a concentração. Outra estratégia utilizada na GA é denominada de coreografia mental (ARNOLD, 1999), na qual o ginasta se imagina realizando corretamente uma seqüência de exercícios.

Para a utilização das estratégias de treinamento mental, BRANDÃO (2005, p.114) cita algumas observações importantes para o trabalho adequado, entre elas:

- 1) estabelecer uma linha de comunicação sincera e eficiente com o ginasta, para que seja criada uma atmosfera receptiva ao trabalho;

- 2) considerar de maneira adequada o impacto potencial dos fatores psicológicos na performance do ginasta;
- 3) educar o ginasta sobre a importância do treinamento mental e o que é necessário para fazer este trabalho adequadamente;
- 4) mostrar ao ginasta que ele é o maior responsável pelo seu treinamento mental, e é fundamental que ele esteja inteiramente comprometido com o processo de treinamento psicológico. O compromisso e a persistência são fundamentais para o sucesso do programa de treinamento dos ginastas.

Corroborando com os dados citados acima, CHASE et *al.* (2005) abordam em seu estudo as estratégias utilizadas pelas ginastas para superar seu medo de lesão. A maior parte das ginastas utiliza estratégias, para a superação do medo, através da preparação mental. Outras descrevem a influência do técnico ou de amigas. Por fim, a utilização de pensamentos positivos e o uso de amuletos da sorte também foram citados.

Independente da especificidade da manifestação do medo, a diversidade de estratégias utilizadas, tanto através do método científico quanto do método *naïv*, nos indica que é possível que se amenize a situação causadora do medo vivenciada pelo atleta.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Natureza da Pesquisa

A pesquisa foi norteada através de um recorte qualitativo, no qual o alicerce se baseia na descrição, na análise e na interpretação das informações obtidas durante o processo investigatório. Este caminho permitiu compreender as informações de maneira contextualizada, ao invés de buscar generalizações ou uma verdade universal através dos dados e respeitará a verdade dentro de um universo delimitado (NEGRINE, 2004).

De acordo com TRIVIÑOS (1987), as cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa são:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4) O significado é a preocupação essencial;
- 5) A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo, o que significa que estuda o fenômeno em seu ambiente natural, buscando produzir sentido ou interpretar os significados atribuídos ao fenômeno estudado. O campo de pesquisa é constituído através das práticas interpretativas do pesquisador (GUERRIERO, 2006). Nesta abordagem não há, necessariamente, a intenção de generalização dos resultados obtidos para outros contextos (PATTON, 2002).

A definição das metodologias de pesquisa qualitativa é dada por MINAYO (1994), como capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Dentro das possibilidades existentes de pesquisa qualitativa, o tipo de pesquisa selecionado foi a pesquisa de campo, ou seja, foi desenvolvido no ambiente real em que o problema foi gerado. Esta tem como propósito contribuir com conhecimento que possa auxiliar as pessoas no entendimento da natureza do problema (PATTON, 2002).

3.2 Caracterização dos sujeitos

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi realizada intencionalmente. Os participantes foram escolhidos a partir das entidades que desenvolvem um programa de treinamento de alto rendimento em GA, na grande São Paulo. Participaram do estudo 13 ginastas do sexo feminino (Sujeitos (S) de 1 a 13), que compõem, cronologicamente, a etapa inicial do treinamento direcionado ao rendimento. Estas ginastas participam de treinamentos em três clubes diferentes, conforme descrito quadro abaixo:

Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos

Clube	Nº de ginastas participantes do estudo	Nº de técnicos responsáveis pela categoria pré-infantil	Presença de outros especialistas
C1	5 (S1 a S5)	2	Sim. Psicólogo do Esporte e Fisioterapeuta
C2	4 (S6 a S9)	2	Não
C3	4 (S10 a S13)	2	Não

A escolha dos participantes serem somente ginastas do sexo feminino, ocorreu pela experiência prévia do pesquisador, além do número de praticantes dessa modalidade, em São Paulo, ser maior nesse gênero.

Para serem incluídas no estudo, as ginastas deveriam praticar a modalidade por, no mínimo, um ano, tendo participado de pelo menos uma competição de nível estadual. Estas características devem ser observadas para garantir que as ginastas possuam experiência básica na modalidade. Além do mais, participam de treinamentos de 24 a 36 horas semanalmente, de 4 a 6 horas diárias, durante os 12 meses do ano, o que indica treinamento voltado ao rendimento (CAINE, LEWIS, O`CONNOR, HOWE & BASS, 2001). A seleção dos clubes ocorreu em função da disponibilidade das ginastas que estejam entre os 9 e 10 anos, e que atendam aos critérios citados anteriormente.

Estas idades compreendem a primeira categoria competitiva da GA feminina, a categoria pré-infantil, de acordo com a Confederação Brasileira de Ginástica e com a Federação Paulista de Ginástica. Os clubes que participaram da pesquisa têm suas atletas filiadas à Federação Paulista de Ginástica.

3.3 Técnica de coleta

A técnica de coleta selecionada foi a entrevista semi-estruturada. A escolha da entrevista se deu pelo fato desta permitir a identificação de opiniões sobre os fatos e a evolução do fenômeno através do conteúdo expresso implícita ou explicitamente (BRUIJNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1991). E mais, propicia a realização de explorações não-previstas, proporcionando liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa (NEGRINE, 2004). Com isso, o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo entrevistador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Além do mais, foi permitida certa flexibilidade na realização das entrevistas, nas quais os sujeitos foram incentivados a manifestar explicações e aprofundamentos em questões de maior interesse (PATTON, 2002).

Para que houvesse garantia de que as entrevistas seguissem a mesma linha de questionamentos, foi utilizado um roteiro padronizado de entrevista, conforme observado no anexo 1, p.100. Em função das coletas serem realizadas durante os intervalos de treinamento, as questões foram focadas nas prioridades da entrevista. Dessa maneira, PATTON (2002) atenta para três razões importantes para o uso desse método de coleta:

- 1) O instrumento exato utilizado pelo entrevistador está disponível para quem irá utilizar os resultados da pesquisa;
- 2) A entrevista é altamente focada, por isso o tempo é usado de maneira eficiente;
- 3) A análise dos dados é facilitada, uma vez que permite prontamente o encontro e as comparações das respostas.

Antes da realização das entrevistas, os responsáveis legais das ginastas foram avisados pelos técnicos sobre a participação das crianças nesta pesquisa, sendo solicitado o preenchimento de um termo de consentimento de participação (anexo 2, p.101). As entrevistas foram gravadas em um gravador manual, e, posteriormente, transcritas. As ginastas foram entrevistadas individualmente, e o roteiro foi o mesmo para todas. As atletas foram informadas que o propósito das entrevistas se deu para melhor compreendermos suas experiências na modalidade, que estas serão gravadas e que elas poderiam interromper a entrevista, caso se sentissem desconfortáveis com situação.

Foi realizado um estudo piloto com seis ginastas que possuíam as mesmas características determinadas anteriormente em “caracterização dos sujeitos”, para que as questões fossem testadas e as técnicas de coleta praticadas.

3.4 Análise dos Dados

O método selecionado para o tratamento dos dados da entrevista foi baseado na análise de conteúdo, proposta por BARDIN (2004).

A análise de conteúdo é um método amplamente utilizado em pesquisa qualitativa, realizado sistematicamente desde meados da década de 1950. Mas o método teve seu real desenvolvimento, com a elaboração de seus conceitos fundamentais e da técnica de emprego, através da obra de Bardin, publicada pela primeira vez em 1977 (TRIVIÑOS, 1987).

Para BARDIN (2004), este método pode ser descrito como “uma técnica de investigação que através descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação *destas* (grifo da autora) mesmas comunicações” (p. 31). O método de análise de conteúdo se realiza em três momentos:

1. Pré-análise: nesse momento, os dados são organizados fisicamente, no caso desta pesquisa, através da transcrição das entrevistas. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, ao ser conduzido um esquema de operações sucessivas, num plano de análise. Além disso, é realizada a leitura flutuante do texto, responsável pelo primeiro contato com o material, surgindo as primeiras impressões e orientações. A partir

desse procedimento, o pesquisador pode formular hipóteses, se assim julgar necessário.

2. Exploração do material: ocorre a codificação dos dados através da formulação das categorias. Para se chegar a uma categoria é necessário estabelecer:

- a unidade de registro: “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem freqüencial” (p.98). Nesta pesquisa, a unidade de registro é o tema, “que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.99);

- a unidade de contexto: são os segmentos do texto ou da mensagem que refletem o significado das unidades de registro. No caso desta pesquisa, em função da utilização do tema como unidade de registro, as unidades de contexto adotadas foram a frase, algumas frases ou um parágrafo.

Ao se comparar e contrastar diversos tipos de casos, a abordagem inicial foi realizada através da categorização dos casos, cuidadosamente separados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.111). Essas categorias de análise são derivadas empiricamente, e irão quantificar as ocorrências de determinados comportamentos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um tem em comum com outro. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles. O processo analítico da criação das categorias é induzido pelo envolvimento com os dados.

3. Inferência: refere-se aos pólos de análise sobre os quais pode ocorrer a análise de conteúdo, ou seja, em que pontos o pesquisador pode se concentrar ao realizar uma análise: o emissor, pessoa ou grupo de pessoas que emitem a mensagem; o receptor, pessoa ou grupo de pessoas que recebem uma mensagem;

ou a mensagem, sem a qual a análise de conteúdo não é possível. Nesta pesquisa, os emissores e suas mensagens foram os pólos de análise adotados.

Em último plano, após a organização dos dados, é possível aplicar diferentes técnicas de análise. Este estudo adotou a análise temática, “que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (p.168). De acordo com a autora, “...através de um sistema de categorias aplica uma teoria (corpo de hipóteses em função de um quadro de referência) ao material...” (p.168).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao utilizar o método de análise proposto por BARDIN (2004), os dados encontrados nesta pesquisa foram organizados em categorias. Para concluir cada categoria, a leitura flutuante foi realizada insistentemente. Dessa maneira, foram estabelecidas unidades de registro, no caso, temas que emergiram das entrevistas. Após o surgimento dos temas, a seleção das unidades de contexto foi realizada, fazendo uso de segmentos do texto ou da mensagem que refletem o significado das unidades de registro.

Os resultados levantados foram organizados e apresentados em três categorias: o medo e suas causas, estratégias para controle do medo e percepções das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos e de seus erros.

Ao serem registrados os trechos nos quais o entrevistador está interagindo com a entrevistada, demonstrados nas unidades de contexto, optou-se por indicar estes trechos em itálico e entre parênteses. Os nomes dos técnicos e do psicólogo foram substituídos pela sua respectiva profissão, em texto sublinhado, visando preservar suas identidades.

A primeira categoria apresenta os diferentes tipos de medos relatados pelas ginastas e suas justificativas para a manifestação dos mesmos. A segunda categoria expõe as estratégias ingênuas utilizadas pelas ginastas na tentativa de controle do medo. A terceira categoria é composta por informações que esclarecem as atitudes dos técnicos, dos pais e das colegas de treinamento, frente à manifestação dos medos apresentados pelas ginastas e de erros ocorridos em situações de treinamento e competição.

4.1 O Medo e suas causas

A primeira categoria é composta por quatro diferentes tipos de medo, sendo os quais os medos da lesão, do desconhecido, de errar e do técnico, conforme observado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Unidades de Registro relacionadas à primeira categoria

Categoria	Unidade de Registro
O Medo e suas causas	Medo da lesão
	Medo do desconhecido
	Medo de errar
	Medo do técnico

O medo da lesão foi a unidade de registro que apresentou o mais alto índice de ocorrência dentre as ginastas entrevistadas, surgindo em um total de nove ocorrências. Esta unidade de registro foi definida através do relato específico envolvendo o medo da manutenção da integridade física e, conseqüentemente, da lesão. O medo da lesão existe quando um ginasta perde a confiança na sua habilidade de realizar um exercício, com sucesso, em uma situação ameaçadora ou exigente (BANDURA, 1997; MAGYAR & CHASE, 1996). O medo da lesão foi descrito por estudos (CARTONI, MINGANTI & ZELLI, 2005; CHASE, MAGYAR & DRAKE, 2005) como um medo comum manifestado na GA.

Quadro 2 - Resultados referentes ao medo da lesão

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Medo da lesão	S2	“Fico com medo na outra hora de cair, de bater alguma coisa, pior do que as costas.” “Na competição, eles não colocam mais colchão. Aí dá medo de cair, porque a barra da competição é alta, e eu não alcanço direito.”
	S3	“Às vezes eu tenho medo de bater a boca na mesa.”
	S7	“Eu fiquei com bastante medo de ela ter se machucado assim, de ela não poder mais voltar pra ginástica, porque ela é boa. Aí eu fiquei com medo, mas mesmo assim eu continuei, fiz o que tinha que fazer.”

		“Penso que quando eu for começar a aprender aquele salto, pra eu não desistir e pra eu não me machucar também.”
	S8	“Antes eu tinha medo de fazer rodante, flic, flic. Aí eu começava a chorar, desistia no meio e caia de costas, e me machucava.” “...eu tenho medo de bater o pé na paralela.” “Ah, eu faço a vela, eu não tenho medo de fazer a vela, mas eu tenho medo de virar, e bater o pé.”
	S9	“...é que eu tô aprendendo (o flic na trave), e eu ainda tenho um pouco de medo (...) de cair.” “(Você já viu alguém caindo?) Já (...) ela (a colega) foi fazer flic flic, e escorregou a mão da trave. Aí ela caiu no chão. (Então você tem medo que aconteça a mesma coisa com você?) É.”
	S10	“...eu estava com medo de errar de novo... De errar e bater (a barriga na mesa de salto). (...) Aí doeu.”
	S11	“...eu bati meu rosto na trave. (...) eu fiz a ponte, e tinha magnésio. (...) e aí escorregou. “(Senti) um pouco de medo. (Pensei) que eu ia bater a cara no chão (...) ou na trave.”
	S12	“É (prefere realizar o exercício com proteção e com ajuda). Porque eu já tinha quebrado o meu braço.” “Sinto (medo de fazer o exercício). (Sempre?) Sim.”
	S13	“Tem uma menina da tarde que quebrou o braço. Eu tenho (medo) na trave também.”

As ginastas que foram enquadradas nesta unidade de registro relacionaram diretamente o fato de a lesão ser precedida pela queda. Uma das ginastas relatou “Fico com medo na outra hora de cair, de bater alguma coisa, pior do que as costas.” Da mesma maneira, outro relato encontrado foi: “Eu ia fazer o salto, e eu meti a barriga (*na mesa de salto*). Aí doeu. (...) eu estava com medo de errar de novo, (...) de bater a mesma coisa”.

O medo da lesão física é uma das principais dimensões do medo que podem ser conduzidas ao longo da vida (MILLER, BARRET, HAMPE & NOBLE, 1972). Esta forma de caracterização do medo é comum em crianças nesta faixa etária (nove a dez anos de idade), pois é uma fase de transição entre os medos que se caracterizavam como imaginários (medo de fantasmas ou medo do escuro, por exemplo), comuns em crianças menores, e os medos reais (manifestados através de perigos físicos ou de lesões), que surgem no início da pré-adolescência (MURIS, MERCKELBACH & COLLARIS, 1997; OLLENDICK & KING, 1991).

O contexto da GA de alto nível é caracterizado pela prática intensiva, a alta demanda competitiva, a demonstração pública de habilidades e a avaliação por terceiros (DUDA & GANO-OVERWAY, 1996). Alguns estudos descrevem a GA como uma modalidade esportiva extenuante, *podendo* ser considerada até perigosa (CAINE, CAINE & LINDER, 1996; KERR & MINDEN, 1988). Talvez pelas suas particularidades, descritas anteriormente, os tipos de medos mais comuns encontrados na GA revelam a preocupação das ginastas com sua integridade física.

As rotinas de treinamento das ginastas estão sempre permeadas por estes riscos de quedas e acidentes, o que pode potencializar uma eventual manifestação deste tipo de medo. Em algum momento de sua vida como atleta, a ginasta irá se deparar com algum acidente, seja com ela mesma ou com alguma colega de treinamento.

Esta questão da observação da lesão de uma colega foi constatada em três das ginastas entrevistadas. Elas relataram que sentiram medo após terem visto uma colega se machucando, mesmo que nunca tenha acontecido nenhum evento semelhante com alguma delas. Em um dos casos a ginasta declarou: “Eu fiquei com bastante medo de ela ter se machucado, assim, de não poder mais voltar para a Ginástica, porque ela é boa. Aí eu fiquei com medo, mas mesmo assim eu continuei, fiz o que tinha que fazer”. Outra ginasta disse: Tem uma menina da tarde que quebrou o braço. Eu tenho (medo) na trave também.” A terceira disse que, ao ver a amiga caindo: “Eu fiquei com medo”.

A literatura se refere a este tipo de aquisição do medo como condicionamento ou experiência indireta (BANDURA, 1977; RACHMAN, 1977). Entretanto, RACHMAN (1977) trata diretamente da aquisição do medo, enquanto BANDURA (1977) direciona seu estudo para a influência da crença de eficácia. Porém, ambos indicam

que há influência do comportamento através da observação. Os casos descritos pelas ginastas parecem ter tido um significativo impacto em suas rotinas de treinamento, pois em diversos momentos das entrevistas os acidentes foram mencionados. Em um dos casos, uma ginasta quebrou o braço em um exercício na trave de equilíbrio. No outro caso, a ginasta desistiu de realizar um salto na mesa de salto, caindo de cabeça no colchão de aterrissagem. Ela teve que ser socorrida por uma ambulância e, posteriormente, hospitalizada. São casos graves e que não acontecem constantemente, mas estão passíveis de ocorrerem e permeiam as rotinas das ginastas.

A queda foi a principal preocupação declarada por dez das entrevistadas. Esta preocupação é tão clara que uma ginasta relatou: "...eu tinha medo de fazer mortal. Aí eu dei mortal e cheguei faltando. Aí doeu. Aí depois, eu tinha que fazer o flic-mortal, que eu tinha mais medo ainda". Outra ginasta se referiu ao exercício no qual a colega havia caído, mencionado anteriormente: "Penso que quando eu for começar a aprender aquele salto, pra eu não desistir e pra eu não me machucar também".

Quadro 3 - Resultados referentes ao medo do desconhecido

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Medo do Desconhecido	S4	"E quando você vai fazer pela primeira vez você tem medo de cair, de se machucar."
	S5	"Na primeira vez que eu fui fazer rodante-flic e quando eu não sabia fazer mortal (p/ frente) na cama elástica. Eu fazia muito alto e ia muito pra frente."

A segunda unidade de registro abordada neste tema, denominada medo do desconhecido, foi composta pela demonstração do medo através da realização de um exercício pela primeira vez. Foram abordados casos em que o medo era manifestado pela falta de experiência em determinado exercício. Ao diferenciar os tipos de medo, FEIGLEY (1987) ressalta que esse medo é comum, e que o fato de desconhecer uma experiência pode ser mais assustador do que o resultado momentâneo. Além disso, atenta para o fato do medo do desconhecido tender a

diminuir em função da familiarização à situação com a qual o atleta irá se deparar. DUDA e GANO-OVERWAY (1996) observaram que o aprendizado de novos exercícios, é apontado por ginastas jovens norte-americanas, como grande fonte de estresse.

O medo do desconhecido foi apresentado por duas ginastas. As respostas indicam que a falta de conhecimento da consequência que uma ação pode gerar, leva as ginastas a temerem o seu resultado. Uma ginasta declarou que sentiu medo “Na primeira vez que eu fui fazer rodante- flic e quando eu não sabia fazer mortal na cama elástica. Eu fazia muito alto e ia muito para frente”. Outra ginasta disse que “...quando você vai fazer pela primeira vez você tem medo de cair, de se machucar”.

Quadro 4 - Resultados referentes ao medo de errar

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Medo de Erro	S1	“Tenho medo de errar em competição.”
	S3	“Porque quando teve a festa junina daqui, eu tinha chegado atrasada. Eu estava meio nervosa e caí da parada-de-mãos. Aí eu comecei a chorar. (...) eu tinha que fazer três coisas no mesmo dia.”
	S6	“Quando eu erro, eu tenho medo de fazer. Eu peço ajuda, aí eu faço.”

A terceira unidade de registro desta categoria, denominada medo de errar, foi definida através de casos de ginastas que manifestaram o medo relacionado à avaliação. Três ginastas apresentaram estas características.

Tanto a avaliação, quanto a possibilidade de haver alguma espécie de repreensão verbal, incitam um pouco a manifestação do medo de errar. O indivíduo que compete é submetido a inúmeras exigências, inclusive as sociais, uma vez que são expostos ao julgamento dos demais. Os atletas em formação são colocados diante de possibilidades de fracasso em qualquer momento do processo de formação e desenvolvimento (LIMA, 1990).

Durante a entrevista, uma ginasta (S1) disse: “Tenho medo de errar na competição”. Outra ginasta (S6) declarou: “Quando eu erro, eu tenho medo de fazer. Eu peço ajuda, aí eu faço”. Nestes casos, uma ginasta estava se referindo à situação de competição, claramente observável em seu discurso. A outra ginasta se referia à situação de treinamento, uma vez que necessita da ajuda do treinador para continuar a sessão, um fato que não pode ocorrer durante uma competição.

Nos casos acima mencionados, a ginasta S1 havia dito que sentia nervosismo ao competir. Em um momento, ela descreveu uma competição na qual havia caído da trave de equilíbrio, sem que houvesse lesão, mas obtendo uma nota baixa. Na mesma competição, ao saltar sobre a mesa, a ginasta realizou o primeiro salto com sucesso. Porém, na segunda tentativa, ela desistiu e não conseguiu saltar. Esse evento pode ser uma das causas da manifestação do medo de errar em competição apresentado por esta ginasta.

A ginasta S6 também disse que apresenta um nervosismo ao se deparar com uma situação na qual o medo está presente. Ao ser questionada sobre a manifestação de seu medo, a ginasta disse que chora quando não consegue controlar a situação. Ao tentar ser mais específica sobre quando ocorre este fato, a ginasta declarou: “É um dia que não estou “naquele dia”. Aí eu fico com medo e começo a chorar”. Neste caso, o choro parece ser a “válvula de escape” da referida ginasta, pois não consegue controlar a situação e manifesta seus sentimentos desta forma.

Complementando esta unidade de registro, a ginasta S3 afirmou que havia ficado nervosa durante uma apresentação realizada no clube em que treina. Neste evento, estavam presentes os pais, as amigas e os treinadores. Com isso, o medo do erro se torna visível através da frustração da ginasta em falhar perante as pessoas presentes, as quais fazem parte do ambiente social da ginasta. DUDA e GANO-OVERWAY (1996) constataram que as ginastas apresentavam algumas situações, tais como medo de avaliação (por pais, árbitros, técnicos ou pessoas famosas), de cometer erros ou das expectativas de si mesmo ou de outras pessoas, como fontes geradoras de estresse para estas atletas. Apesar deste tipo de medo ser comumente caracterizado em adolescentes, o medo de determinadas situações sociais e da crítica também pode ser encontrado em crianças (MURIS et al., 1997).

Quadro 5 - Resultados referentes ao medo do técnico

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Medo do Técnico	S1	“Medo de não conseguir fazer algumas coisas. (...) porque, de vez em quando, tem que ficar até o fim, até conseguir...”
	S11	“Quando a gente acerta o exercício, a gente consegue, fica alegre, e não fica com medo. Agora, quando nós erramos, aí...” ‘E se eu me quebraria ali, ele (o técnico) ia me xingar.’
	S12	“(Você tem medo de errar na frente do técnico?) Ah, eu tenho. (...) porque ele fica bravo.”
	S13	“(Mas você já pensou em errar (em frente ao técnico)? O que você pensou?) Que ele ia brigar, se a gente caísse bem na frente dele. (E sempre que erra ele briga?) É. Ele fica com uma cara assim... (E dá medo?) É.”

Dentre as ginastas acima referidas, foi constatado nas entrevistas que quatro delas tinham medo dos técnicos, em função de algumas atitudes por eles apresentadas. SMITH, SMOLL e CURTIS (1979) observaram que uma prática comum adotada por treinadores do esporte infantil se baseia na crítica intensa dirigida à criança, após esta cometer um erro técnico ou tático durante o treinamento ou na competição.

A ginasta S1 declarou: “(Tenho) Medo de não conseguir fazer algumas coisas. (...) Porque, de vez em quando, tem que ficar até o fim, até conseguir. (...) (Senão) Sobe na corda.” Este relato exemplifica a questão do erro técnico da ginasta ocasionar a punição por parte do técnico.

As ginastas S11, S12 e S13 são treinadas pelo mesmo técnico. São encontradas evidências do comportamento agressivo deste técnico nos três casos. A ginasta S11 disse: “Aí ele, o técnico, ele fica bravo (quando erra no treino).” Em outro trecho, a

mesma ginasta relatou: “Ele (*o técnico*) fala que é pra nós fazermos, que não temos mais idade pra errar, essas coisas.... Fica bravo.” Novamente, em outro trecho, a ginasta aborda a atitude do técnico ao observar o erro da mesma: “(*Você virou o lado para acertar o exercício. Mas o que você pensou naquela hora?*) Hora? (*É. Você fez (o exercício) uma vez, escorregou a mão e bateu a cabeça na trave...*) E se eu me quebraria ali, ele ia me xingar. (*Te xingar?*) Ia gritar. (*Por que você errou?*) É.”

Ao ser questionada sobre a postura de seus técnicos nos treinamentos, a ginasta S13 disse: “O *técnico* tem vezes que é meio estressado.” Em outro trecho, relata: “(Ele dá bronca) Nas meninas que ficam brincando. Ele grita e fala bravo com a gente.” Um fato importante de ser mencionado se refere a questão deste técnico também ser árbitro pela Federação Paulista de Ginástica. Portanto, em algumas competições, ele participa como árbitro, julgando suas atletas. Assim, as ginastas também podem manifestar o medo em função da avaliação deste técnico. Essa ginasta demonstrou esta particularidade, exemplificado neste trecho: “(*Mas você já pensou em errar (em frente ao técnico)? O que você pensou?*) Que ele ia brigar, se a gente caísse bem na frente dele. (*E sempre que erra ele briga?*) É. Ele fica com uma cara assim... (*E dá medo?*) É.” Para esta ginasta parece ser difícil desassociar a figura do técnico com a do árbitro. Talvez por imaginar que, ao retornar de alguma competição na qual errou algo, será repreendida.

Em outro caso, a ginasta S12 declarou que seu técnico apresenta, além de atitudes agressivas, como punições verbais, violência física. Em seu discurso: “(*Quando você erra, seu técnico dá bronca?*) Dá, grita, às vezes puxa o cabelo. Bate na perna... (*Sempre que você erra?*) Se eu erro bastante. (*E já puxou o cabelo?*) Já. Um monte de vezes. (*Como? Se você errava o quê, por exemplo?*) Assim, no salto, ele mandava eu olhar pra mão. Aí eu vejo, e não olho pra mão. Aí eu faço de novo e não olho. Aí ele fala: “Olha pra mão” (*e demonstra como ele puxa seu cabelo*).” Ao longo da entrevista, esta ginasta, ao ser questionada sobre os auxílios prestados por pais e colegas no controle de seus medos, ela ainda se referiu novamente ao técnico, como podemos observar no seguinte exemplo, no qual a ginasta se refere à sua mãe lhe dizendo: “Da próxima vez, se você errar, tentar fazer de novo.”. E ainda complementa: “Pra eu não ligar pras broncas do *técnico*.” De acordo com BECKER JUNIOR e TELÖKEN (2008), não há estudos que apresentam situações de agressão física no ambiente esportivo, nem no Brasil nem em outros países da América do Sul. Entretanto, os autores citam um estudo realizado por AE (1993), no

Japão, no qual a autora relata que a conduta de agressão física do treinador às crianças é freqüente.

Os fatos dessas três ginastas, citados acima, abordam uma situação delicada na relação entre treinador-atleta: o fracasso. As condutas inadequadas de treinadores, para BECKER JUNIOR e TELÖKEN (2008), vão fazendo fissuras nesta relação, podendo gerar redução de auto-estima e depressão nas crianças, assim como um clima de insegurança. Para os autores, os técnicos deveriam apoiar seus atletas, após resultados adversos, abordando as correções técnicas ao retornarem para os treinamentos, em uma situação mais controlada.

4.2 Estratégias utilizadas para controle do medo

Esta categoria apresentada relacionou as estratégias utilizadas pelas ginastas na tentativa de controlar seus medos. As estratégias utilizadas pelas ginastas são caracterizadas tanto como métodos ingênuos quanto como métodos científicos de controle do medo. Aquelas ginastas que utilizam estratégias que foram desenvolvidas por si, por amigas ou por técnicos, foram denominadas de estratégias ingênuas. Já aquelas que utilizam estratégias ensinadas pelo psicólogo do esporte foram denominadas de estratégias científicas, pois são estratégias reconhecidas e utilizadas no ambiente esportivo.

Quadro 6 - Unidades de Registro relacionadas à segunda categoria.

Categoria	Unidade de Registro
Estratégias utilizadas para controle do medo	Prática mental
	Técnicas de relaxamento
	Autoconfiança
	Pensamento positivo
	Atenção
	Apoio dos pais
	Ausência de estratégia

Compondo a unidade de registro denominada Prática Mental, esta foi a estratégia mais utilizada pelas ginastas. A prática mental utiliza a imaginação e a

representação mental nos processos de aprendizagem, memorização e no desenvolvimento das capacidades físicas (HONGLER, 1988). Desta maneira, o praticante simplesmente imagina os movimentos que iria realizar em uma situação real de desempenho, e repete essa ação virtual por diversas vezes. A prática mental não é restrita ao estágio inicial de aprendizagem na GA ou à simplicidade da tarefa motora. Além do mais, esta prática dispensa instalações, equipamentos e ainda evita o desgaste provocado pela prática física, se tornando uma aliada eficiente à prática (TEIXEIRA, 2005).

Quadro 7 - Resultados referentes à utilização da prática mental como estratégia ingênua para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Prática Mental	S7	“Antes de eu fazer o salto, eu sempre fico um tempo parada, pensando, imaginando eu correndo na pista, batendo no trampolim, fazendo o salto, depois eu saio.”
	S8	“Eu pensei que se eu estivesse com o braço duro, eu não ia bater a cabeça, e que se eu tivesse com o braço mole, eu ia bater a cabeça. Então, melhor eu ficar com o braço duro. Aí eu fiquei.”
	S10	“Eu fiz e errei. Aí depois eu estava com medo de errar de novo. Só que depois eu acertei. Depois eu não fiquei mais com medo. Fiz a mesma coisa que eu tinha feito quando eu acertei.”
	S11	“Eu fiz (o exercício) em outra direção. Eu virei assim (mostrando a maneira que realizou o movimento) e fiz.”

Este tipo de prática já é bastante difundido na GA (ARNOLD, 1999; BRANDÃO, 2005; CHASE *et al.*, 2005; COGAN & VIDMAR, 2000; MASSIMO, 1990, 1981, 1977). Esta estratégia é utilizada tanto por iniciantes quanto por atletas de alto

nível, por ser de fácil assimilação. Principalmente em competições, a utilização de um ensaio mental antes da execução física, com a representação da série que a atleta deve realizar, irá prepará-la para a obtenção de um melhor desempenho (HALL, RODGERS & BARR, 1990). Através desta estratégia, a ginasta aprende a se acalmar e a sentir-se preparada para a realização de uma tarefa exigente (CHASE et al., 2005).

Quadro 8 - Resultados referentes à sugestão da autoconfiança como estratégia ingênua para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Autoconfiança	S5	“Quando eu comecei a fazer sozinha, eu comecei a ficar com medo, porque eu fazia errado. Aí, depois, ele (o técnico) me treinou na cama elástica, aí quando eu fui pro solo eu vi que melhorei e perdi o medo.”
	S13	“Aí eu fiquei com muito, muito medo (ao realizar o exercício em que a colega havia caído, no mesmo dia), mas ele (o técnico) me ajuda. Eu falei pra ele que eu estava com medo e ele me ajudou.” “Tem vezes que uma cai no solo, na trave. Eu sempre tenho medo. Tem vezes que no solo uma cai no flic. Eu fico com medo, mas um mês depois passa. Aí uma cai de novo, e volta o medo.”

A autoconfiança para o controle das situações de medo é uma estratégia adotada por duas ginastas. Nestes casos, deve-se salientar importância do técnico no auxílio do aumento da autoconfiança das ginastas. MASSIMO (1981) atenta para a importância do técnico neste momento. Para o autor, é imprescindível que a ginasta tenha a consciência de que ela possua a condição necessária para a realização da tarefa exigida. Dessa maneira, o técnico irá possibilitar que a ginasta

se sinta segura, estimulando uma atitude mental positiva, que pode ser aplicada a outras situações e exercícios posteriores.

Uma das ginastas relatou: “Nas primeiras vezes, eles (os treinadores) seguravam. Quando eu comecei a fazer sozinha eu comecei a ficar com medo, porque eu fazia errado. Aí depois ele (o treinador) me treinou na cama elástica, aí quando eu fui pro solo eu vi que melhorei e perdi o medo. (...) eu comecei a errar, a acertar, depois eu comecei a acertar direto.” Para essa ginasta, o medo foi controlado após o domínio técnico do elemento que estava sendo praticado. Por outro lado, a outra ginasta que utiliza essa estratégia demonstra que as situações que manifestam o medo para ela são cíclicas. Isto pode ser observado no seguinte trecho: “Têm vezes que uma (ginasta) cai no solo, na trave. Eu sempre tenho medo. Têm vezes que uma cai no *flic*. Eu fico com medo, mas um mês depois passa. Aí uma cai de novo e volta o medo.”

Quadro 9 - Resultados referentes à utilização de pensamentos positivos como estratégia ingênua para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Pensamento Positivo	S12	<p>“(No que pensa quando está com medo?) Que eu consigo.”</p> <p>“Se eu pensar em alguma coisa como “será que eu vou conseguir”, se eu fico assim eu caio.”</p>

Outra estratégia utilizada por uma ginasta, denominada nesta unidade de registro de “pensamento positivo”, se baseia em um ponto semelhante à estratégia anterior. A ginasta pensa que é capaz de realizar o movimento, adotando uma postura centrada no sucesso ou, no caso, na realização de determinado exercício ou seqüência de exercícios. É importante salientar que, neste caso, a ginasta segue as indicações dadas por uma colega de treino.

COGAN e VIDMAR (2000) e MACHADO (2006) indicam que os pensamentos positivos e negativos têm um poder enorme no desempenho dos atletas. Atletas que obtiveram sucesso em suas carreiras demonstraram maior incidência de pensamentos positivos sobre si e sobre seus desempenhos, obtendo melhores

resultados. Por outro lado, os atletas que manifestaram pensamentos negativos apresentaram resultados decepcionantes (COGAN & VIDMAR, 2000).

Ao ser indagada sobre o que pensa quando está com medo, a ginasta respondeu: “Que eu consigo. Se eu pensar em alguma coisa como “será que vou conseguir?”, se eu fico assim eu caio”. Entretanto, ao ser questionada mais especificamente sobre a eficácia da estratégia adotada, ela não conseguiu se explicar melhor. O trecho a seguir exemplifica a relação com os conselhos da colega: “(Ela) Falou pra eu nem ligar pro técnico. Que ele é chato mesmo... Que é para eu fingir que estou fazendo no chão mesmo.”

A utilização de pensamentos positivos como estratégia ingênua de controle do medo tem sido muito utilizada na GA. Esta estratégia aumenta a confiança das ginastas. Ao se manter o pensamento voltado para a realização de um exercício ou de uma seqüência de exercícios, as ginastas afastam o pensamento de que algo de ruim pode acontecer com elas. Para isso, utilizam expressões como “Eu sou capaz de fazer isso”, ou “Eu já fiz este exercício antes”, ou ainda “Eu estou pronta” (ARNOLD, 1999; COGAN & VIDMAR, 2000; MASSIMO, 1981, 1990).

Quadro 10 - Resultado referente à melhora da atenção como estratégia ingênua para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Atenção	S6	“... eu tenho que prestar mais atenção, tal, e praticar.”

Outra unidade de registro averiguada como estratégia de controle foi nomeada de “Atenção”. Somente uma ginasta foi enquadrada nesta unidade. Esta unidade de registro foi assim denominada pelo fato da constante manifestação, no discurso da ginasta, da necessidade da atenção, prática e superação do nervosismo. Como exemplo de unidade de contexto, uma passagem da entrevista esclarece: “(Sinto) Que eu tenho que prestar mais atenção (no exercício), tal, e praticar.”

Quadro 11 - Resultado referente ao apoio dos pais como estratégia ingênua para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Apoio dos Pais	S1	“(Quando você sente muito medo, o que você faz?) Depois, quando eu volto pra minha casa, eu falo com a minha mãe.”

A atenção despendida pelos pais foi observada em outra unidade de registro, denominada “Apoio dos Pais”, e só foi apresentado por uma ginasta. Apesar de grande parte das ginastas participantes deste estudo terem relatado que conversam com seus pais sobre os acontecimentos nos treinos, somente uma conversa especificamente sobre a manifestação do medo. Quando indagada sobre o que faz quando sente medo, a ginasta respondeu: “Depois, quando eu volto para a minha casa, eu falo com a minha mãe. (...) (a mãe fala) ‘Tudo bem’. Que não vai acontecer nada.” Este fato parece acalmar a ginasta, pois logo em seguida ela disse que a mãe tem orgulho dela, por ela ser uma ginasta.

Quadro 12 - Resultados referentes à utilização de técnicas de relaxamento como estratégia científica para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Técnicas de relaxamento	S2	“A psicóloga, fala pra gente respirar, pra conseguir...” “Respirar e pensar, no trabalho que você quer e não consegue. Aí não dá. Eu sempre tento, mas na hora não vai.”
	S3	“A gente tem que pensar três vezes no que vamos fazer, e daí a gente acerta. A gente pensa aonde estamos fazendo também.”
	S4	“A gente faz o que a psicóloga fala. Pra gente respirar o “ar azul”.” “A gente respira o ar normal. A gente respira ele pra

		gente ficar tranqüila. Aí depois que a gente respirou o “ar azul”, a gente solta o ar de qualquer cor.”
--	--	---

Outra estratégia utilizada por três ginastas foi denominada de “técnicas de relaxamento”. Esta estratégia, diferentemente das outras, foi ensinada para as ginastas, através da figura do Psicólogo do Esporte que atua no clube participante da pesquisa. Assim sendo, foi caracterizada como estratégia científica.

O treinamento de relaxamento tem como objetivo relaxar o corpo, permitindo controlar a musculatura para que o atleta possa se manter relaxado em uma situação na qual encontra dificuldade. Esta técnica consiste no relaxamento, através do controle da respiração, e da avaliação racional da situação temida. Assim, pode-se usar o relaxamento como uma etapa básica em outro treinamento, como visualização, controle de concentração e domínio do estresse (MACHADO, 2006). O relaxamento prepara o atleta para desempenhar uma habilidade mais efetivamente do que se ele estivesse em um estado de tensão, assim como um músculo relaxado tem maior capacidade de contração do que um músculo ligeiramente tenso (KUBISTANT, 1986).

Uma ginasta relatou o processo: “A gente faz o que a psicóloga fala. Pra gente respirar o “ar azul”. (...) A gente respira o ar normal. A gente respira ele pra ficar tranqüila. Aí depois que a gente respirou o ar “azul”, a gente solta o ar de qualquer cor.” Outra ginasta disse: “A gente tem que pensar três vezes no que vamos fazer, e daí a gente acerta.” Entretanto, uma ginasta que aprendeu a técnica falou: “A *psicóloga* fala pra gente respirar, pra conseguir. (...) Respirar e pensar no trabalho que você quer e não consegue. Aí não dá. Eu sempre tento, mas na hora não vai.” Ao se sentirem relaxadas, as ginastas tem sua capacidade de concentração facilitadas, auxiliando-as na conservação de energia e no controle fino de aspectos de seu desempenho (DUDA & GANO-OVERWAY, 1996).

Quadro 13 - Resultados referentes à ausência de estratégia para controle do medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Ausência de estratégia	S2	<p>“Eu sempre tento, mas na hora não vai.”</p> <p>“Ai, eu não vou conseguir nunca fazer isso. Porque eu nunca consigo mesmo, eu sempre caio. Agora, se tiver uma competição com o mortal assim, eu não vou querer fazer. Eu vou tirar o mortal.”</p>
	S9	<p>“É, eu penso no exercício. Mas eu penso em cair.”</p>

A última unidade de registro verificada se manifesta como “Ausência de estratégia”. Esta unidade foi assim denominada em função da ausência efetiva de uma estratégia por parte da ginasta, e foi observada em dois casos. Em um dos casos, a ginasta S2 já havia sido enquadrada em outras duas unidades de registro, “Prática Mental” e “Técnica de Relaxamento”. Entretanto, a ginasta relatou que, mesmo conhecendo e tentando aplicar estas duas estratégias, as mesmas não surtem efeito. Portanto, para ela, não são eficazes. Em seu discurso: “Eu sempre tento, mas na hora não vai. (...) Ai, eu não vou conseguir nunca fazer isso. Porque eu nunca consigo mesmo, eu sempre caio. Agora, se tiver uma competição com o mortal assim, eu não vou fazer. Eu vou tirar o mortal.” Já com a outra ginasta, o principal fato observado foi a insegurança em relação à execução de diversos exercícios. Podemos observar isto no seguinte depoimento: “(Então no que você pensa quando vai fazer o exercício?) Em cair. (...) É, eu penso no exercício. Mas eu penso em cair.”

Estas ginastas, ao se depararem com uma situação ameaçadora, demonstraram a presença de pensamentos negativos. Este fato, de certa forma, é comum, ao se pensar nesta emoção e em suas implicações. COGAN e VIDMAR (2000) encontraram relatos de ginastas que tinham o mesmo problema, e deixavam os pensamentos negativos tomarem proporções cada vez maiores. Esses tipos de pensamentos aumentam a ansiedade e, conforme observado nos relatos das ginastas nesta unidade de registro, a manifestação do medo. Entretanto, estas ginastas não conseguem adotar nenhuma estratégia que possibilite o controle do medo.

Estes dois relatos demonstram a insegurança das ginastas nas referidas situações. Com isso, a tendência será desses pensamentos potencializarem os medos, uma vez que estão direcionados ao erro. Ao se sentir pessimista, um atleta deve buscar saídas mentais para reverter este quadro. MACHADO (2006) sugere que o pensamento negativo deve ser trabalhado a favor do próprio rendimento, sendo uma forma positiva de tratar interferências mentais contrárias à realização do desempenho. COGAN e VIDMAR (2000) indicam que as ginastas que manifestam estes pensamentos devem se utilizar de técnicas de relaxamento mental. Para estes últimos autores, o relaxamento mental é composto pelo bloqueio de pensamento (“thought stopping”), pela substituição de pensamento (“thought replacement”) e pela meditação. Ao manifestar pensamentos negativos, a ginasta deve cessar estes pensamentos, através da palavra “Pare!”. Após o bloqueio destes pensamentos, deve-se realizar a substituição por pensamentos que estejam focados na tarefa à qual a ginasta deve realizar, melhorando o desempenho e a calma da atleta. Por fim, a meditação deve ser realizada em uma situação de calma, em um ambiente tranqüilo, para que a ginasta aprenda a controlar a respiração e seus pensamentos.

4.3 Percepções das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos e de seus erros

A terceira categoria foi denominada “Percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos e de seus erros”. Esta categoria está dividida em três subcategorias, facilitando a visualização do papel dos técnicos, pais e colegas de treinamento.

Quadro 14 - Unidades de registro relacionadas à terceira categoria.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos e de seus erros	<i>Técnicos</i>	Segurança manual
		Acalma a ginasta
		Correção técnica
		Repetição do exercício
		Punição
	<i>Pais</i>	Atitudes positivas
		Atitudes negativas
		Conversam sobre os treinos
	<i>Colegas</i>	Se ajudam
		Somente conversam a respeito
		Não fazem nada

Esta categoria foi definida através das interpretações subjetivas das ginastas, de como as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia reagem aos medos apresentados por elas, e se existe auxílio entre elas de alguma maneira. WYLLEMAN, KNOP, VANDEN AUWEELE e SLOORE (1997), atentam para a necessidade de estudos que dêem oportunidade para as crianças manifestarem suas opiniões, sobre suas relações com pais e treinadores.

Além do medo, objeto principal desta pesquisa, a análise das atitudes de técnicos e pais também abordou os erros cometidos pelas ginastas, tanto em competições quanto em treinamentos. A justificativa para a inclusão dessa variável se dá na importância que as ginastas dão para a perfeição técnica de suas habilidades. DUDA e GANO-OVERWAY (1996) detectaram as principais fontes de estresse para jovens ginastas, encontrando, dentre oito fontes causadoras, três que se referiam direta ou indiretamente ao erro, sendo as quais: medo de avaliação, medo de cometer erros e medo de lesão. Ao definir as duas primeiras fontes, os autores focam suas análises na consequência social do erro, pois ao cometer o erro, as ginastas estão se expondo à avaliação (possivelmente negativa) de pais, colegas

e árbitros, dentre outros. Neste caso, o erro também pode ser interpretado como fracasso. Por outro lado, ao considerar o medo de lesão, não podemos deixar de lado que a lesão é causada, na maioria das vezes, pela realização de um exercício de maneira incorreta, sendo caracterizado como erro. Por isso, ao se observar cuidadosamente os dados encontrados nesta pesquisa, o erro pareceu ser uma variável passível de uma análise mais profunda, em função da grande manifestação no discurso das ginastas entrevistadas.

4.3.1 Técnicos

BYRNE (1993) sistematizou as ações das pessoas envolvidas no ambiente esportivo, consistindo o principal aspecto que será responsável pela formação do atleta no processo de ensino-aprendizagem-treinamento da modalidade que ele pratica. As ações das pessoas que influenciam na definição do ambiente esportivo foram denominadas pelo autor de “círculo de influências”, cujo qual é composto pelas figuras dos técnicos, professores, pais, árbitros, torcedores, clubes, entre outros, trazendo benefícios ou prejuízos à formação do atleta. Dentre eles, os elementos que parecem ser os mais importantes nestas relações são os pais e os técnicos. Para tanto, foi determinado um modelo que analisa as relações entre pais, técnicos e crianças, denominado modelo do “triângulo esportivo”. Este triângulo é constituído por pares de relações fundamentais, inevitáveis e decisivos na formação esportiva da criança, entre técnicos-crianças, pais-crianças e técnicos-pais (BYRNE, 1993). Existem casos de comportamentos extremamente abusivos de pais, exercendo pressão demasiada em seus filhos ou até agredindo-os. Entretanto, as soluções oferecidas por diversos técnicos, como negligenciar ou rejeitar a participação dos pais, não são aceitáveis. Com um quadro sendo caracterizado, muitas vezes, com conflitos semelhantes aos supracitados, é óbvio que a relação com o terceiro vértice componente do triângulo será afetada. A consciência só pode ser alcançada através de uma comunicação de duas vias. As relações entre as figuras que participam diariamente na rotina das ginastas e as mesmas devem ser melhores compreendidas, para que a formação destas atletas ocorra da melhor maneira possível. Tendo-se em vista a complexidade do tema abordado, as análises posteriores serão realizadas através de subcategorias referentes a cada componente

da relação (em um primeiro momento os técnicos, depois os pais, e as colegas), para depois serem relacionados.

Quadro 15 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus medos, ao utilizarem a segurança manual.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Segurança Manual	S2	“O técnico ficou trabalhando comigo, e eu nem conseguia saltar direito, por causa do pé. O técnico ficou na cama elástica comigo, me ajudando.”
	S4	“Quando a gente erra uma vez, ele (o técnico) ajuda duas. Aí depois a gente faz na trave menor.”
	S5	“Nas primeiras vezes, eles seguravam. Quando eu comecei a fazer sozinha eu comecei a ficar com medo, porque eu fazia errado. Aí depois ele me treinou na cama elástica, aí quando eu fui pro solo eu vi que melhorei e perdi o medo.”
	S8	“Aí, um outro técnico, ele ficava do meu lado, tentando deixar eu fazer o flic, flic. Ele falava que ia colocar a mão, eu achava que ele ia colocar e aí, hup, eu fiz.”
	S9	“Ah, ele fala pouquinho, assim. Ele dá uma ajuda mais forte.”
	S12	“Ele (o técnico) ajudou mais (com auxílio manual).” “Agora (após a lesão no punho) ele (o técnico) só ajuda, não deixa eu fazer sozinha.”

O técnico irá exercer grande influência na vida do atleta, positiva ou negativamente, conforme suas atitudes e sua personalidade (SOBRINHO, MELLO & PERUGGIA, 1997). A relação entre técnico e atleta, dentre as relações existentes dentro do ambiente esportivo, é considerada particularmente crucial (JOWETT & COCKERILL, 2002). Esta relação é fundamental no processo de ensino, pois sua natureza irá, provavelmente, determinar a satisfação do atleta, sua auto-estima e

suas realizações esportivas (JOWETT & COCKERILL, 2003). Nesta análise, a figura do técnico será considerada em função de seu posicionamento e comportamento diante a manifestação dos medos de suas ginastas.

A grande maioria das ginastas entrevistadas se referiu ao técnico como importante no auxílio do controle do medo. Dentre as treze ginastas, seis afirmaram que os técnicos sabiam de seus medos (46% do total), sendo que cinco (38,5%) já conversaram com os técnicos a respeito de seus medos. É um número alto, levando-se em consideração a faixa etária das ginastas, ao contrário dos dados levantados pelo estudo de MASSIMO (1990), no qual foi observado que somente 16% das atletas que participaram da pesquisa (11 de um total de 65) conversavam com seus técnicos sobre seus medos.

A principal atitude dos técnicos diante da manifestação do medo da ginasta é a segurança manual. Ao observar que a ginasta está apresentando medo, o técnico auxilia a ginasta mais enfaticamente. Isto pode ser verificado no seguinte depoimento: “Quando a gente erra uma vez, ele (o técnico) ajuda duas. Aí depois a gente faz na trave menor”. Outra ginasta relatou: “Aí, um outro técnico, ele ficava do meu lado, tentando deixar eu fazer o flic-flic. Ele falava que ia colocar a mão. Eu achava que ele ia colocar e aí, *hup*, eu fiz”. Estes exemplos demonstram como as ginastas confiam em seus técnicos e a importância deste tipo de auxílio. MASSIMO (1990) atenta para a importância da ajuda manual quando a ginasta demonstra medo. Para ele, o contato físico é especialmente importante neste caso, pois garante a segurança da ginasta. O autor afirma, também, que além do auxílio manual, o técnico deve falar com seu ginasta enquanto este realiza o exercício responsável pela manifestação do medo, auxiliando-o no esforço direcionado.

Quadro 16 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus medos, ao acalmarem as ginastas.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Acalma a ginasta	S3	“(Ele falou) Pra eu não ficar nervosa, pra eu respirar.”
	S6	“(Quando você está com muito medo, e você começa a chorar, o que sua técnica faz?) Ela me ajuda.” “(Ela) Fala que eu tenho que prestar mais atenção, pra eu não errar tanto.”
	S7	“Falam pra eu não desanimar, também, continuar treinando, pra na próxima competição eu melhorar.”

Outra resposta foi relacionada com o auxílio do treinador para acalmá-las. Dentre as ginastas, três relataram que seus técnicos a auxiliam nesse sentido. Como exemplo, uma relatou: “(Ele falou) pra eu não ficar nervosa, pra eu respirar”. Outra ginasta mencionou que, ao chorar, a técnica conversa com ela. Dessa maneira, ela falou: “Tem dia que eu consigo (me acalmar), mas ainda continuo chorando”.

Quadro 17 - Resultado referente à percepção da ginasta sobre as atitudes de seu técnico diante de seus medos, ao corrigir tecnicamente seus exercícios.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Correção Técnica	S11	“O técnico também fala (como tem que realizar o exercício tecnicamente).”

Com pequeno índice de incidência, a unidade de registro caracterizada por “Correções Técnicas”, foi composta por um caso. A ginasta relatou: “Assim, na ponte fala que eu tenho que segurar dois segundos antes de descer...”. Dessa maneira, ela se sente mais segura ao realizar o exercício.

Quadro 18 - Resultado referente à percepção da ginasta sobre as atitudes de seu técnico diante de seus medos, ao sugerir a repetição do exercício.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Repetição do Exercício	S2	<p>“Eles falam pra ficar repetindo até conseguir.”</p> <p>“(Os técnicos falam) Pra tentar na outra vez que tiver, que daí eu consigo.”</p>

Seguindo o mesmo modelo da unidade de registro anterior, “Repetição do exercício” considera o fato do técnico corrigir a ginasta em função do erro do exercício. Com isso, provavelmente ele acredita que a ginasta irá controlar seu medo através do aumento da confiança. Como exemplo de unidade de contexto: “Eles (os técnicos) falam para ficar repetindo até conseguir”.

As três unidades de registro anteriores, “Acalmar a ginasta”, “Correção técnica” e “Repetição do Exercício”, parecem demonstrar que os técnicos utilizam, mesmo que inconscientemente, estratégias relacionadas à tomada de decisão das ginastas, também conhecidas como Estratégias Cognitivas. Nestas estratégias, a avaliação da situação, por parte da ginasta, irá influenciar o comportamento que a mesma apresenta em situações nas quais os medos são manifestados. Acredita-se poder criar condições para controlar, direcionar ou reavaliar subjetivamente fatores provocadores de medo, através de informações adicionais ou auto-instrução (LAZARUS, 1966).

Entretanto, nestes casos, as estratégias utilizadas pelos técnicos se assemelham, em alguns pontos, às Estratégias Cognitivas. Assim, estas estratégias poderiam ser possivelmente adaptadas ao contexto esportivo.

Quadro 19 - Resultado referente à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos diante de seus erros, ao serem punidas.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Punição	S1	“Porque, de vez em quando, tem que ficar até o fim, até conseguir (realizar o exercício). (<i>Você sempre conseguiu?</i>) De vez em quando não. (<i>E o que acontece?</i>) Sobe na corda.”
	S8	“(O técnico falava) Que se eu não conseguisse, eu ia pra corda. Aí eu ia. Aí depois eu não conseguia, eu tava fraca. Aí ia pra corda.”
	S11	“Ele (o técnico) fala que é pra nós fazermos, que não temos mais idade pra errar, essas coisas.... Fica bravo.”
	S12	“Dá (bronca), grita, às vezes puxa o cabelo. Bate na perna...”

A última unidade de registro desta categoria, denominada “Punição”, foi definida a partir de manifestações negativas por parte das ginastas, um fato que ocorre em qualquer ambiente esportivo voltado ao rendimento. Nesta unidade, podemos diferenciar dois tipos de punições apresentadas pelos técnicos: punição verbal e punição física.

PIERCE e STRATTON (1981) verificaram que o treinador é um dos principais fatores que aumentam o nível de estresse para jovens desportistas. Para estes jovens, as principais preocupações eram não jogar bem, cometer erros nas ações, as pressões exercidas por colegas e por pais. Ao manifestarem atitudes negativas em função dos erros ou medos de seus atletas, os técnicos deixam de ser parte da solução, se tornando parte do problema.

Assim como abordado por algumas ginastas anteriormente, a ginasta S11 relatou que o técnico, ao se deparar com o erro cometido pela mesma, se utiliza da advertência verbal. Ela disse: “Ele (o técnico) fala que é pra nós fazermos, que não temos mais idade para errar, essas coisas ... Fica bravo.” Na primeira categoria (“O medo e suas

causas”), esta ginasta apresentou medo do técnico. Ao longo desta entrevista, a ginasta expressou, em diversos momentos, que teme o comportamento agressivo do técnico. Em um exemplo claro, a ginasta estava descrevendo a estratégia que utiliza para realizar um exercício no qual havia sentido medo. Esta estratégia é específica para a trave de equilíbrio. Ao ser apresentada certa insistência da queda para um dos lados da trave, a ginasta deve tentar realizar o exercício de maneira que compense esse desequilíbrio unilateral. A ginasta estava descrevendo esse caso, quando abordou novamente a atitude do técnico: “(Você virou o lado para acertar o exercício. Mas o que você pensou naquela hora?) Hora? (É. Você fez (o exercício) uma vez, escorregou a mão e bateu a cabeça na trave...) E se eu me quebraria ali, ele ia me xingar.(Te xingar?) Ia gritar.(Por que você errou?) É.”

Outro tipo de punição abordada por uma técnica, se caracteriza como punição física. A ginasta S1 indicou que a não realização correta de um exercício era punida com um exercício físico, na caso, subir uma vez em uma corda. Para que se entenda um pouco melhor a situação, a corda fica pendurada em uma viga, no teto do ginásio, à aproximadamente seis metros de altura. Com isso, a punição adotada pelo técnico parece ter causado o medo de errar o exercício, relatado anteriormente por esta ginasta. Todavia, a ginasta informou que a atitude do técnico em uma competição, na qual ela não desempenhara o resultado esperado, foi diferente. Neste caso, o técnico não a repreendeu, pois, de acordo com ela, estava aprendendo o exercício havia pouco tempo.

A ginasta S8 relatou: “(O técnico falava) Que se eu não conseguisse, eu ia pra corda. Aí eu ia. Aí depois eu não conseguia (fazer o exercício), eu tava fraca. Aí ia pra corda (de novo)”. Neste caso, o técnico adotou uma estratégia que pune o erro do atleta com um exercício físico.

Neste caso específico, a ginasta havia relatado que estava errando o exercício porque estava com medo. Era um exercício que ainda não estava dominado, e o treinador não estava mais auxiliando através da ajuda manual. Ao ser punida com o exercício físico, a ginasta se sentia fraca e não conseguia realizar novamente o exercício. Podemos observar mais detalhadamente no seguinte trecho da entrevista: “(Quando você tinha medo de fazer o flic-flic, você falou para o técnico?) Já. (E o que ele falava?) Ele falava que ia me ajudar. Aí, ele me ajudava, mas pra voltar eu não conseguia. (Pra ir, ele te ajudava. Aí, pra voltar, que você tinha que fazer sozinha, você não conseguia?) É. (E o que ele falava pra

você?) Que se eu não conseguisse, eu ia pra corda. Aí eu ia. Aí depois eu não conseguia, eu tava fraca. Aí eu ia pra corda. (*Aí, quando você voltava, você estava fraca e não conseguia. Você falava isso pra ele?*) Não. (*Por quê?*) Porque com todas as meninas acontece isso. (*De errar e ir pra corda?*) É.”

No caso desta ginasta, ela não informou ao treinador que o erro cometido era tanto pelo medo quanto pela falta de força, devido à necessidade de subir a corda. Além disso, quando a ginasta se referia à ajuda do treinador em um momento específico, e em outro não, a mesma se refere à divisão dos exercícios em estações, que compõem um circuito. Neste caso, a ginasta realizava um exercício com auxílio em uma estação, e em a outra estação, ela tentava realiza-lo sozinha. Este ciclo se manteve por um tempo, até a ginasta controlar o medo do exercício e conseguir realiza-lo. Isto só ocorreu após o auxílio de outro treinador, observado no seguinte trecho: “Antes, eu tinha medo de fazer rodante-flic-flic. Aí eu começava a chorar, desistia no meio e caia de costas, e me machucava. Aí, um outro técnico, ele ficava do meu lado, tentando deixar eu fazer o flic-flic. Ele falava que ia colocar a mão (...) e aí, *hup*, eu fiz.” Este técnico conseguiu proporcionar à ginasta maior autoconfiança, resultando na realização com sucesso do exercício causador daquele medo.

Outro caso de punição física, manifestado pela ginasta S12, parece ser mais grave. A ginasta relatou que o técnico se utiliza, às vezes, de agressão física. De acordo com a ginasta, o técnico: “Dá (bronca), grita, às vezes puxa o cabelo. Bate na perna...” Este tipo de atitude não deveria ser cabível em nenhuma situação. Entretanto, a ginasta alterna, em seu discurso, sentimentos negativos e positivos em relação ao técnico, como podemos observar na seguinte passagem: “(*E como você se sente quando ele (o técnico) faz isso (a agride)?*). Fico triste. (*Ele faz isso bastante?*) Agora ele está parando. É porque hoje ele não veio. (*Mas quando ele vem, sempre tem (agressão)?*) Agora ele não está fazendo muito não. Está legalzinho. (*Ele é muito bravo?*) Às vezes ele é bravo, legal,...” A ginasta também menciona a confiança que tem no técnico, e que acha que o técnico poderia ajudá-la com seus medos. Mas, tendo em vista o comportamento agressivo do técnico, ela se sente inibida para abordar o assunto.

No caso da ginasta S12, a mãe tem consciência do comportamento agressivo do técnico. Mas a ginasta não mencionou, em nenhum momento, se esse conhecimento abrange também, a questão da violência física. Ao relatar este fato, ela disse: “(*Você conversa em casa sobre isso (seus medos)?*) Só com a minha mãe. (*E o que ela te*

fala?) Da próxima vez, se você errar, tentar fazer de novo... pra eu não ligar pras broncas do técnico. *(Ela sabe que o técnico é bravo? Ela já viu?)* Sim. *(E o que ela te fala sobre isso?)* Só pra eu não ligar pra ele.”

4.3.2 Pais

A próxima subcategoria irá abordar o papel dos pais no desenvolvimento das ginastas. Os pais irão complementar a tríade abordada anteriormente, denominada modelo do “triângulo esportivo” (BYRNE, 1993).

A família é apresentada por HELLSTEDT (1995) como o ambiente social primário, onde a criança pode desenvolver sua identidade, auto-estima e motivação para o sucesso. Por isso, para este autor, um ambiente familiar desorganizado causa relações interpessoais inadequadas, problemas de aceitação ao treinador, a deficiência de controle interno e autodisciplina do atleta. Por isso, a família pode apresentar tanto aspectos positivos quanto negativos no desenvolvimento do desportista.

Os pais, de acordo com MACHADO (1997), revelam-se pessoas de cobranças acima da média. Pela aproximação afetiva, exercem o direito de insultar, esbravejar, entre outras atitudes, como se estas fossem modificar o desempenho de seus filhos. As influências que os pais exercem sobre as crianças no esporte competitivo, pode determinar o contexto favorável ou não para a otimização do rendimento em seu futuro no esporte (VILANI & SAMULSKI, 2002).

A participação dos pais na vida esportiva dos filhos pode apresentar diversos níveis de interação. VILANI e SAMULSKI (2002) apresentaram características típicas das formas de envolvimento dos pais neste contexto, dividindo-os em quatro grupos: pais desinteressados, pais mal-informados, pais excitados e pais fanáticos. O grupo dos pais desinteressados transfere a responsabilidade de cuidar de seus filhos para os treinadores, além de não terem conhecimento da vontade da criança em praticar aquela modalidade esportiva, muitas vezes escolhida pelos próprios pais. Desta maneira, a criança pode não somente abandonar a prática, mas também criar intolerância a esta modalidade. Já os pais mal informados permitem a prática do esporte escolhido pelo filho, após uma primeira conversa, mas posteriormente não se envolvem no processo. Nestes casos, os autores indicam que não parece haver

desinteresse por parte dos pais, mas a falta de compreensão da importância da participação dos mesmos na formação esportiva de seu filho. Outro grupo de pais, denominado pais excitados, são presentes nos treinos e sempre colaboram com o técnico, se envolvendo de maneira adequada no processo. Contudo, em situações competitivas, se excitam de maneira acentuada, constringindo seus filhos e prejudicando o ambiente esportivo, podendo servir de exemplo negativo de conduta social e esportiva. Geralmente, estes pais não pretendem interferir negativamente, mas não notam seus comportamentos inadequados. Por fim, o grupo dos pais fanáticos cria o desejo de seus filhos se tornarem verdadeiros heróis em seu esporte. Nunca estão satisfeitos com os desempenhos de seus filhos, gerando grandes pressões e interferindo em todo o processo de preparação. Criam um ambiente hostil e perturbado, podendo desfazer a relação de prazer do filho com o esporte.

Outra descrição do envolvimento dos pais na prática esportiva dos filhos foi realizada por HELLSTEDT (1987). De acordo com o autor, o envolvimento dos pais se dá através de um *continuum*, partindo do subenvolvimento, passando pelo envolvimento moderado e atingindo, por fim, o superenvolvimento. O subenvolvimento é definido como uma relativa falta de comprometimento emocional, financeiro ou funcional por parte dos pais, indicados, principalmente, pela falta de comparecimento a jogos ou eventos. Além disso, há pouco envolvimento em atividades voluntárias (tais como o transporte) e pouquíssimo contato com os treinadores. No envolvimento moderado, considerado por HELLSTEDT como sendo o ideal, há firmes orientações paternas, mas com flexibilidade suficiente para que o jovem atleta se envolva significativamente nas tomadas de decisões. Os pais dão suporte e ajudam os filhos a estabelecerem metas realísticas, além de serem financeiramente participativos. Por fim, o superenvolvimento ocorre quando os pais excedem em sua participação na vida esportiva dos filhos, não sabendo separar seus próprios desejos, fantasias e necessidades daquelas dos seus filhos. Estes pais tendem a estabelecer metas irreais para seus filhos e compartilham desaprovação, caso suas metas não sejam alcançadas. Frequentemente se tornam furiosos e repreensivos diante do desempenho não esperado de seus filhos.

Todavia, HELLSTEDT (1995) aponta que, mesmo a família podendo ser uma fonte de estresse para alguns atletas, ela é de suma importância como fonte de

suporte. Estudos realizados com famílias de atletas parecem indicar que, para a maioria dos jovens atletas, a família é um sistema social vital de suporte, responsável por nutrir e encorajar seu desenvolvimento (HELLSTEDT, 1987). Mesmo assim, há uma linha tênue entre a motivação positiva para a realização e a pressão excessiva. O paradoxo que surge a partir deste ponto é a maneira que o atleta enxerga a participação de sua família. O que percebido como incentivo positivo por alguns atletas, pode ser uma experiência negativa, desencorajadora e prejudicial para outros (HELLSTEDT, 1995).

Quadro 20 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes positivas de seus pais diante de seus fracassos ou erros.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Atitudes Positivas	S1	“(E ela já ficou brava?) Nessas coisas não. Minha mãe sempre fala que tem orgulho de mim porque eu faço ginástica.”
	S2	“(O que eles falam?) “Tudo bem. Um dia você consegue. Normal.”
	S5	“Sim (conta para ela sobre o que acontece nos treinos). Quando eu acerto as coisas ela fica alegre. Quando eu falo que errei as coisas, ela pergunta por que eu errei. ...Ela fala que eu tenho que melhorar e da próxima vez eu vou conseguir se eu melhorar.”
	S6	“Falam para prestar mais atenção, esquecer o nervosismo.”
	S7	“Eles falam pra não perder a vontade na ginástica, pra mim continuar treinando, assim.” “A minha mãe falou: ‘Não desanima, que você tem que continuar treinando, porque se você desanimar e querer parar agora, não vai acontecer nada. Tem que pensar no seu futuro, tem que continuar atrás dos seus sonhos’.”

	S10	“Às vezes eu conto pra ela (quando não treina bem), né? Aí ela fala que tem que treinar mais.”
	S11	“Ela fala que tá bom. Que se errar, continua a série. Não precisa se preocupar não.”
	S12	“Só (falo) com a minha mãe.” “Da próxima vez, se você errar, tentar fazer de novo”... pra eu não ligar pras broncas do técnico.”

Para tentar compreender um pouco melhor a relação entre as ginastas e seus pais, esta subcategoria foi definida através do questionamento sobre as atitudes dos pais, de acordo com a subjetividade de cada ginasta, principalmente na derrota ou no erro de suas filhas. Para isso, estas situações foram abordadas ao longo da entrevista. Dessa maneira, era esperado que as ginastas relatassem fatos e atitudes de seus pais, que indicariam qual o posicionamento dos mesmos em determinadas situações, tanto em treinamentos quanto em competições.

Especificamente sobre o medo, somente uma ginasta relatou que conversa com a mãe, como abordado anteriormente no tema “Estratégias ingênuas”.

Em meio aos relatos, oito ginastas disseram que os pais tinham atitudes positivas ao se depararem com a derrota ou erro delas. Dentre estas atitudes, a maioria dos pais incentiva a continuidade da prática ou reforça a importância da determinação diante o erro. Uma das ginastas declarou: “Minha mãe sempre fala que tem orgulho de mim porque faço Ginástica”. Outra ginasta disse: “Eles (os pais) falam pra não perder a vontade na Ginástica, pra mim continuar treinando, assim. (...) A minha mãe falou: “não desanima, que você tem que continuar treinando, porque se você desanimar e querer parar agora, não vai acontecer nada. Tem que pensar no seu futuro, tem que continuar atrás de seus sonhos”.

Os incentivos pessoais dados pelos pais às crianças são destacados por SIMÕES, BÖHME e LUCATO (1999), ao estudarem a participação dos pais na vida esportiva dos filhos, em esportes escolares. Os autores encontraram mais de 60% de respostas nas quais “os pais incentivam/encorajam muito as crianças para o esporte” (p.39). Com isso, os incentivos pessoais determinam as motivações que as crianças precisam, servindo de principal força de influência aos filhos. SIMÕES *et al.* (1999) concluem que o incentivo é uma atividade adulta essencial para as crianças

adquirirem auto-estima, controle e consciência de ter o pai como um agente incentivador.

O papel dos pais no desenvolvimento de atletas jovens também foi foco de estudo para VIANNA JUNIOR, MORAES, SALMELA e MOURTHÉ (2001), para pais de atletas jovens da Ginástica Rítmica, e para MORAES, RABELO e SALMELA (2004), para pais de atletas jovens do Futebol. No primeiro estudo, VIANNA JUNIOR *et al.*(2001) encontraram resultados que demonstram que os atletas dessa modalidade, participantes da pesquisa, receberam um apoio significativo de seus pais, tais como acompanhar os filhos em competições locais e às vezes fora, estar envolvidos nas atividades dos filhos, proporcionar orientação adicional para treinamento dos filhos e modificar suas rotinas diárias para apoiar a participação dos filhos no esporte. No estudo de MORAES *et al.*(2001), os pais tinham pouco envolvimento nos treinamentos e competições dos atletas, além de não alterar as rotinas familiares em função dos treinamentos dos filhos. Porém, este relativo apoio dos pais não prejudicou o progresso dos filhos devido à paixão, intensidade e frequência da prática,além do apelo financeiro que o futebol profissional evoca no Brasil. Os dados supracitados corroboram com uma pesquisa realizada por WYLLEMAN *et al.* (1997), na qual constataram que o apoio emocional dos adultos, especialmente dos pais, influencia na qualidade da participação dos jovens estudados em suas respectivas modalidades.

Para COGAN e VIDMAR (2000), os pais devem compartilhar tanto os triunfos e conquistas quanto auxiliar na superação dos erros e das frustrações. Para os autores, em função do acompanhamento de competições e de conversas com outros pais, técnicos ou ginastas, os pais podem se tornar altamente envolvidos no ambiente esportivo de seus filhos, conhecendo determinadas terminologias e conceitos de arbitragem tanto quanto os atletas. Pais e ginastas podem tornar mais sólido seu relacionamento esportivo, ao compartilhar estes interesses e apoios. Os autores ainda citam relatos de ginastas da seleção norte-americana de GA, que corroboram com a caracterização das atitudes positivas acima citadas.

Quadro 21 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes negativas de seus pais diante de seus fracassos ou erros.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Atitudes Negativas	S2	“(E quando você não vai bem, como eles ficam?) Chateados.”
	S4	“A minha mãe tava tirando foto, aí eu só vi minha mãe fazendo uma cara de triste. ...ela falou ‘por que você não conseguiu passar o Gresht ?’, aí eu falei porque a árbitra demorou muito, aí eu desconcentrei. Foi um monte de coisa, mas eu não lembro. ... (Ela) Ficou triste.”
	S8	“Eles ficam meio tristes...(pelo erro)”
	S9	“falam (quando não se empenha) que: “Por que você tava fazendo aquilo?”. Blá blá blá.. (menosprezando o discurso dos pais). Eles ficam bravos.”
	S11	“Ela ficou brava porque eu errei e esqueci a série, esqueci da série do solo. Aí ela falou assim: ‘Vê se não esquece de novo’. Quando eu vou pra campeonato.”

Nesta unidade de registro, cinco ginastas foram claras ao manifestar o caráter negativo das respostas dos pais. Dentre esses casos, três ginastas disseram que os pais ficam tristes quando elas não conseguem um resultado satisfatório, principalmente em competições. Ao errar um salto sobre as gavetas de plinto em uma competição, uma ginasta observou a frustração da mãe. A partir disso, ela declarou: “A minha mãe tava tirando foto, aí eu só vi minha mãe fazendo uma cara de triste. (...) ela falou: ‘por que você não conseguiu passar o Gresht?’. Aí eu falei: “porque a árbitra demorou muito, aí eu desconcentrei.” Foi um monte de coisa, mas eu não lembro. (...) Ela ficou triste”. Outra ginasta reportou: “(Eles) falam (quando não se empenha) que: “Por que você tava fazendo aquilo?”. Blá, blá, blá... (menosprezando o discurso dos pais). Eles ficam bravos.” Isso demonstra que alguns pais realmente cobram resultados das filhas. Não se pode afirmar realmente quais as

expectativas dos pais, mas percebe-se que as crianças sentem as frustrações dos pais, e não lidam muito bem com isto.

Nestes casos, pode-se observar que os pais estão adotando comportamentos que valorizam o resultado esperado para suas filhas, e não o esforço delas para a auto-superação. Para BECKER JUNIOR e TËLOKEN (2008), a criança deveria sempre ser recebida com afeto, após as competições, independentemente dos resultados alcançados. Esse ambiente a faria entender que é amada pela pessoa que ela é, pelo seu esforço, e não pelo sucesso na competição.

A preocupação com o impacto negativo na relação dos pais com os desempenhos esportivos dos filhos, é um ponto abordado por SMOLL (1986). Para ele, esse fato se dá, em geral, por uma grande ausência de compreensão do que significa ser bem sucedido em programas de esporte infantil. Os pais buscam o melhor para seus filhos, mas podem errar por não conhecerem os significados do contexto esportivo em que a criança deve estar inserida na infância. Para HELLSTEDT (1995), esse problema pode ser maior quando a criança aumenta seu comprometimento com o esporte, havendo maior dispêndio de energia, tanto por parte dos pais quanto dos atletas. A partir desse momento, algumas famílias encontram problemas em lidar com essas mudanças, podendo apresentar conflitos entre os pais, as crianças e os técnicos.

O envolvimento de alguns pais na prática dos filhos é analisado por COGAN e VIDMAR (2000) no contexto específico da GA. Nesta análise, os autores apresentam exemplos de superenvolvimento e subenvolvimento dos pais, ambos apresentando aspectos negativos desta influência. Ao descrever a postura de pais superenvolvidos, são relatadas atitudes como gritar com árbitros ou adversários em competições, discutir com o técnico o que deve ser ensinado à sua filha e como isto deve ocorrer, além de sempre querer se sobressair diante outros pais. Por outro lado, os pais subenvolvidos raramente estão presentes em eventos nos quais os filhos estão participando. Nestes casos, o suporte dos pais é o maior anseio desses atletas, que se sentem negligenciados ou ignorados.

Quadro 22 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de seus pais, ao conversarem sobre os treinos.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Conversam Sobre os Treinos	S3	“Eu conto (o que acontece nos treinos).”
	S4	“Eu conto tudo.”

Encerrando a subcategoria relativa às atitudes dos pais, foi abordada a questão referente ao acesso das ginastas aos pais, ao serem questionadas sobre as conversas referentes aos treinamentos. Duas ginastas relataram que conversam com os pais sobre os treinos. Porém, não aprofundaram a exploração da questão. Somente reforçaram que os pais as apóiam quando não obtêm um bom desempenho no treinamento, e as parabenizam quando obtêm um bom rendimento.

4.3.3 Colegas

Ainda dentro da categoria “Percepções das ginastas sobre as atitudes de seus técnicos, pais e colegas diante de seus medos”, outra subcategoria enquadra as colegas de treinamento como figuras importantes no fenômeno do medo. Esta subcategoria foi definida a partir da integração entre a ginasta que está sentindo medo e suas colegas, desde a consciência coletiva de que algo está acontecendo com a ginasta, até quais atitudes suas colegas apresentam.

Ao participar do processo de treinamento voltado ao rendimento, as ginastas dependem de vinte a trinta horas de treino por semana. Dessa maneira, as atividades sociais que as ginastas participam estão centradas no esporte e em suas colegas. Portanto, as ginastas, provavelmente, deverão abdicar de outras atividades recreativas para se dedicar aos treinos (COGAN & VIDMAR, 2000).

Com a expansão de seu ambiente social, a maturação cognitiva e a melhora das habilidades sociais, as crianças e adolescentes irão direcionar mais tempo na companhia de seus pares. Com isso, há uma crescente dependência da avaliação da competência feita por seus companheiros (HORN & WEISS, 1991).

Quadro 23 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidade de Contexto
Se ajudam	S3	<p>“Elas falam pra mim não deixar o medo entrar dentro de mim.”</p> <p>“(Elas falam) Pra eu respirar fundo.”</p>
	S4	<p>“A gente fala “força” pra todo mundo quando vai fazer os aparelhos.”</p> <p>“Ou às vezes a gente fala as três palavras. ...As minha são: eu posso, eu consigo e eu sou capaz. Aí minha amiga (...) fala pra mim: ‘você pode, você consegue e você é capaz’, quando eu vou fazer. Aí quando ela vai fazer, eu falo as três palavras dela.”</p>
	S5	<p>“Quando eu estou com medo de fazer alguma coisa... (eu converso com elas)”</p> <p>“Elas me dão força. Falam que eu vou conseguir.”</p>
	S7	<p>“(Elas falam para) Pensar na coisa certa, e não ficar pensando que vou cair, vou cair, vou cair...”</p> <p>“Eu falo pra elas quando estou com medo, e elas me falam o que tem que pensar antes de fazer. Não ficar com medo, senão vou pensar que vou cair, vou cair, vou cair, aí que eu vou cair mesmo.”</p>
	S9	<p>“Ah, elas falam pra mim tentar segurar os pés, chutar mais forte, na paralela.”</p> <p>“Se elas percebem, elas dão uma força.”</p> <p>“Falo (com elas). E elas também falam comigo. Que eu tenho que melhorar.”</p>
	S11	<p>“Só falo com a minha prima.”</p> <p>“Ela (a prima) fala que eu tenho fazer. Assim, na ponte, fala que eu tenho que segurar dois segundos antes de descer, ela mostra. Aí, no mortal, ela fala como eu</p>

fala que eu tenho que segurar dois segundos antes de descer, ela mostra. Aí, no mortal, ela fala como eu

		tenho que chegar.”
	S12	“Só com a amiga. Ela também fala pra mim também que tem medo.” “...às vezes com a outra amiga.” “(Ela) Falou para eu nem ligar pro técnico. Que ele é chato mesmo...que é para eu fingir que estou fazendo no chão mesmo.”
	S13	“Ah, falo. Com a amiga, com todas as minhas amigas.” “(As amigas falam) Que tem que ter calma pra conseguir, tem que ficar tentando.”

Mais da metade das ginastas participantes desta pesquisa, oito nesta unidade de registro, se ajuda no controle de seus medos. Esse fato pode ser ocasionado pelo vínculo que as ginastas criam no ambiente esportivo, por passarem tantas horas juntas nas longas sessões de treinamento. Além do mais, compartilham experiências e situações semelhantes no decorrer de suas carreiras como atletas. Uma ginasta relatou: “Eu falo pra elas quando estou com medo e elas me falam o que tem que pensar antes de fazer. Não ficar com medo, senão vou pensar que vou cair, vou cair, vou cair, aí que eu caio mesmo”. Outra ginasta disse: “(A amiga) Falou que é pra eu não ligar pro técnico. Que ele é chato mesmo... que é pra eu fingir que estou fazendo no chão mesmo”. Um outro exemplo de unidade de conteúdo constatado foi o seguinte: “A gente fala “força” para todo mundo. (...) Ou às vezes a gente fala as três palavras. (...) As minhas são: eu posso, eu consigo e eu sou capaz. Aí minha amiga, fala pra mim: “você pode, você consegue e você é capaz”, quando eu vou fazer. Aí, quando ela vai fazer, eu falo as três palavras dela”.

Através dos três relatos apontados anteriormente, podemos observar as diferenças entre os grupos de treinamento. Nos primeiros dois exemplos, as estratégias utilizadas pelas ginastas para auxiliar as amigas são reproduções de estratégias ingênuas utilizadas no controle do próprio medo. No terceiro exemplo, a ginasta utiliza uma estratégia ensinada pela psicóloga, baseada em um método científico, sendo efetiva para ela. Nesta estratégia, cada ginasta seleciona três palavras que julga motivadoras para sua ação. Com isso, a ginasta se sente mais confiante na tentativa de controlar seus medos, influenciando na realização dos

exercícios. Além disso, essa estratégia parece criar um clima de união entre as ginastas, uma vez que a ginasta deve saber as três palavras que influenciam em suas ações, além de saber as palavras das amigas. Esse comprometimento com o auxílio mútuo é extremamente benevolente para o grupo.

Quadro 24 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Somente conversam a respeito	S2	“Elas falam que estão com medo daquilo, medo daquilo, não sei o que lá.”
	S6	“É, falo (que estou com medo), de vez em quando. Depende da situação.” “Às vezes elas falam que choraram, que ficaram com medo, que se machucou.”

A outra unidade de registro desenvolvida, denominada “Somente conversam a respeito”, se deu em função única e exclusivamente do conhecimento do medo de uma ou mais colegas. Nesta categoria foram encontradas duas ocorrências. Dessa maneira, não há claramente algum tipo de auxílio no sentido de tentativa de controle do medo das colegas. Um exemplo desta categoria pode ser observado no relato da ginasta: “É, falo de vez em quando (*que está com medo*). Depende da situação. (...) Às vezes elas falam que choraram, que ficaram com medo, que se machucou”. A outra ginasta relatou: “Elas falam que estão com medo daquilo, medo daquilo, não sei o que lá”. Ao analisar as entrevistas destas ginastas, não foi observado nenhuma atitude para o auxílio do controle do medo, tanto em relação destas ginastas para as colegas, quanto o inverso.

Quadro 25 - Resultados referentes à percepção das ginastas sobre as atitudes de suas colegas, ao manifestarem medo.

Unidade de Registro	Sujeito	Unidades de Contexto
Não fazem nada	S1	“(...suas amigas têm medo também?) Não sei.” “Não, eu não converso muito no treino, não tem tempo. E eu sei que não pode.”
	S8	“(Você conversou com ela (amiga) sobre seu medo?) Não. (Com quem você falava sobre seu medo?) Com ninguém. (...) (Cada um tem que pensar do seu jeito para melhorar?) É.”

Encerrando esta subcategoria, foi observado que algumas ginastas não compartilham seus medos com as colegas. Esta unidade de registro foi definida a partir de atitudes particulares destas ginastas, ao não compartilharem sobre seus medos com outras e nem auxiliando as colegas. Portanto, esta unidade se refere ao fato de não fazerem nada a respeito dos medos, demonstrado por duas ginastas.

Em um dos casos, a ginasta relatou: “...eu não converso muito no treino, não tem tempo. E sei que não pode”. A outra ginasta disse: “...elas têm que ficar pensando no exercício, pra fazer direito”. A partir destas unidades, podemos observar que questões como disciplina e concentração dentro do treino, são respeitadas pelas ginastas. Além do mais, a questão de afinidade com as colegas deve ser mencionada. Nem todas se sentem à vontade de explorar esse assunto, tentando resolver a situação da sua própria maneira.

5. CONCLUSÕES

Os relatos das ginastas proporcionaram dados que vêm a contribuir para a tentativa de entendimento do contexto esportivo no qual estas atletas estão inseridas. As constatações obtidas permitiram identificar a percepção subjetiva das manifestações do medo nas ginastas, conforme proposto no primeiro objetivo desta pesquisa. Nestes casos, como a maior parte da literatura existente sobre o medo na GA comprova, o medo da lesão ainda é o medo que mais assola a prática das ginastas. Este fato pôde ser corroborado através dos relatos das ginastas em relação aos incidentes ocorridos em situações de competição e de treinamento, seja com a própria ginasta, seja com alguma colega. Entretanto, os dados obtidos referentes aos outros medos mencionados, nos permitem fazer uma análise mais completa das situações nas quais os medos podem se manifestar. O medo do erro e o medo do técnico são exemplos claros de como as emoções estão estritamente relacionadas entre si. O fato de a GA ser um esporte no qual a perfeição técnica e a beleza estética são buscadas constantemente, tornam as ginastas preocupadas com a avaliação a qual são submetidas, principalmente, em competições. Com isso, o medo de não corresponderem as expectativas de outros, sejam pais ou técnicos, tornam as ginastas inseguras ou diminuem sua autoconfiança.

Em relação às estratégias adotadas pelas ginastas, apresentadas como segundo objetivo desta pesquisa, indicam que as mesmas demonstram ter sua eficácia. A maioria dos casos apresentados demonstra que as ginastas conseguem controlar seus medos. Como a manifestação do medo surge para diferentes situações, às vezes elas conseguem controlar a manifestação de um tipo de medo, quando, após um tempo, surge outro tipo de medo. Existem casos de ginastas que não demonstram o medo para si, mas sim em relação a um acidente com uma colega, imaginando que pode acontecer para si. Essas situações parecem ser bem assimiladas pelas ginastas, talvez pela convivência diária com situações perigosas. Entretanto, ao relatarem o medo de seus técnicos, essa situação não apresentou controle por nenhuma delas. Talvez por não saberem, conscientemente, que demonstram o medo com essa característica, ou por não saberem como agir nesses casos. O fato é que as características das estratégias por elas apresentadas, são na maioria das vezes, eficazes para a manifestação do medo através de um exercício

específico, de se machucar ou de errar. Por isso, a partir de suas experiências como ginastas, ou do contato com amigas, ou ainda com as indicações de um psicólogo do esporte, conseguem controlar esses medos. Mas ao se depararem com um tipo de medo como, por exemplo, do técnico, não conseguem fazer nada a respeito. Talvez elas não estejam preparadas para isso, ou nem tenham a maturidade suficiente para uma relação mais complexa como esta.

Por fim, caracterizando o terceiro objetivo deste estudo, os relatos das ginastas proporcionaram um melhor entendimento das percepções das mesmas a respeito das atitudes de técnicos, pais e colegas de treinamento, diante dos medos apresentados pelas ginastas.

A figura do técnico ainda parece ser a que mais influencia no desenvolvimento do auto-conceito, talvez pelo tempo em que as ginastas estão em sua presença (cerca de quatro horas diárias, de cinco a seis vezes por semana). As ginastas demonstraram um enorme afeto pelos seus técnicos, pois em diversas situações, mesmo aparentando uma imagem negativa em seus discursos, todas elas indicaram que confiam em seus técnicos. Até no caso da ginasta que relatou agressão física por parte de seu técnico, foi mencionado em um momento que ele era “legal”, além de ser frisado diversas vezes que a mesma confia em seu técnico. Isto indica que o técnico deve utilizar de toda sua influência, não só para desenvolver as capacidades físicas e motoras de seus atletas, mas também seus aspectos psicológicos e sociais, tornando-os aptos para sua plena inserção na sociedade.

Os pais também demonstram ter apresentado atitudes positivas perante seus filhos. A maior parte dos pais participantes da pesquisa, não participa ativamente da vida diária de suas filhas, em decorrência da jornada diária de trabalho. Conseqüentemente, algumas crianças demonstram que sentem falta dessa presença. Entretanto, quase todos os pais assistem as competições, e incentivam a prática das filhas, não cobrando por seus erros e estimulando a busca de suas realizações. Os pais que demonstraram uma abordagem negativa parecem querer cobrar de suas filhas resultados, justificando a cobrança pelas diversas horas diárias despendidas em sua prática.

As colegas apresentaram um papel importante na maneira como as ginastas conseguem lidar com seus medos, pois não há cobranças por parte das colegas,

além de muitas já terem vivenciado uma situação pela qual a ginasta está passando. Dessa maneira, as ginastas se sentem à vontade em abordar este tema em conversas com as colegas, dando mais segurança para que estas situações sejam abordadas positivamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos em todas as modalidades esportivas competitivas, situações que colocam os atletas à prova. Entretanto, em poucas modalidades a prática começa tão cedo quanto na GA. Com isso, em determinados casos e categorias competitivas, as ginastas ainda não se encontram prontas para tal carga emocional. Essa precocidade de início da prática da GA a torna famosa e até criticada. Dentre as ginastas que participaram da pesquisa, a que pratica há menos tempo já está há dois anos e meio na modalidade (tem nove anos atualmente), enquanto a ginasta que pratica há mais tempo está há sete anos na GA (possui 10 anos atualmente). São exemplos reais do início da prática da modalidade no Brasil, pois BOMPA (2002) indica que o início da prática da GA ocorre entre seis e oito anos de idade.

As pessoas que fazem parte desse contexto, principalmente técnicos e pais, que participam diretamente, devem tentar compreender a rotina das ginastas e criar alternativas para a prática construtiva da modalidade. Estes adultos, conforme GALLAHUE e OZMUN (2005) indicam, devem fornecer oportunidades de encorajamento e de reforço positivo para as crianças, a fim de desenvolver continuamente seus auto-conceitos positivos.

A cumplicidade reportada pelas ginastas, em relação aos seus medos, foi um caso à parte. Nenhuma ocorrência negativa foi apresentada. Mesmo algumas ginastas relatando que presenciavam atitudes invejosas de outras colegas de treinamento, sempre havia uma colega para apoiar nos momentos difíceis. Talvez por elas compartilharem situações semelhantes, por fazerem parte do mesmo ambiente esportivo, com características semelhantes a todas, a compreensão dos pares se torna mais sensível. Assim, a intervenção e a colaboração entre as atletas, é uma ferramenta essencial para a compreensão e o controle das situações manifestadoras de seus medos.

Como este estudo procurou obter informações a partir de entrevistas com ginastas, os pontos de vista das atitudes de técnicos, pais e colegas relatados se dão pelas perspectivas das mesmas. Uma indicação para futuros estudos, reside na possibilidade de serem realizadas entrevistas com técnicos e pais também, completando o modelo proposto por BYRNE (1993). A partir daí, informações mais claras e completas podem ser obtidas, dando outra perspectiva ao contexto.

A utilização de questionários e entrevistas que remetem a emoções experimentadas previamente, tentando recordar das mesmas, é um fato pertinente de ser mencionado (EKMAN, 1999). Talvez um estudo no qual se utilizassem mais entrevistas, de repente realizadas semanalmente, durante determinado período, obtivesse relatos mais fiéis da amplitude das emoções vivenciadas.

Este trabalho não tem o intuito servir como generalização para o contexto esportivo da modalidade, nem para servir de comparação entre outros ambientes competitivos da GA. Os resultados obtidos, assim como sua análise e discussão, são específicos para os ambientes estudados, com características particulares de ginastas da faixa etária participante da pesquisa. Assim, a finalidade da presente pesquisa vem a ser acrescentar informações deste contexto específico, em consideração à manifestação do medo e suas implicações para ginastas, técnicos e pais. Seria de grande contentamento se este estudo pudesse servir de aplicação ao ambiente da GA, principalmente pelos técnicos, pelo meio de reflexões acerca do ambiente esportivo e de seus papéis diante a educação, no sentido mais amplo da palavra, das crianças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, A. Dealing with fear. *USA gymnastics*, May/June, 1999. Site www.usa-gymnastics.org/publications/usa-gymnastics/1999/3/deal-fear.html, acessado em 23/04/2003.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v.84, p.91-215, 1977.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, v.2, p.128-163,1990.

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman,1997.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BECKER JUNIOR, B, TELÖKEN, E.. A criança no esporte.In: MACHADO, A.A.(ed) *Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da Psicologia do Esporte*, p. 17-34., 2008.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3 ed. São Paulo: Editora Harba Ltda, 1984.

BOMPA, T.O. *Periodização: Teoria e Metodologia do treinamento*. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

BROCHADO, M.M.V. O Medo no Esporte. *Motriz*, v.8, n.2, p.69-77, 2002.

BRANDÃO, M.R.F. Aspectos psicológicos da Ginástica Artística. In: Nunomura, M. & Nista-Piccolo, V.L. (eds.) *Compreendendo a Ginástica Artística*. São Paulo: Phorte Editora, p.107-17, 2005.

BRUIJNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUTLER, R.J. *Sport psychology in action*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996.

BYRNE, T. Sport: it's a family affair. In: LEE, M. (ed.) *Coaching children in sport: principle and practice*. London: Spon, 1993.

CAINE, D.J., CAINE, C.J. & LINDER, K.J. *Epidemiology of sports injuries*. Champaign: Human Kinetics, 1996.

CAINE, D., LEWIS, R., O'CONNOR, P., HOWE, H. & BASS, S. Does Gymnastics training inhibit growth of females? *Clinical Journal of Sport Medicine*, v.11, n.4, p.260-270, 2001

CARTONI, A.C., MINGANTI, C. & ZELLI, A. Gender, Age, and Professional-Level Differences in the Psychological Correlates of Fear of Injury in Italian Gymnasts. *Journal of Sport Behavior*, v.28, n.1, 2005.

CHASE, M.A., MAGYAR, T.M. & DRAKE, B.M. Fear of injury in gymnastics: Self-efficacy and psychological strategies to keep on tumbling. *Journal of Sport Science*, v. 23, n.5, p.465-475, 2005.

COGAN, K.D. & VIDMAR, P. *Gymnastics*. Morgantown: Fitness Information Technology, Inc., 2000.

CONROY, D.E. Fear of Failure: An Exemplar for Social Development Research in Sport. *Quest*, v. 53, p.165-183, 2001.

CONROY, D.E. The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, v.26, p.484-91, 2004.

DITYATEV, A. & BOLSHAKOV, V.Y. Amygdala, Long-term Potentiation, and Fear conditioning. *The Neuroscientist*, v.11, n. 1, 2005.

DUDA, J. L. Level of competitive trait anxiety and sources of stress among members of the 1993 TOP team. *Technique*, v.16, p.10-13, 1995.

DUDA, J.L. & GANO-OVERWAY, L. Anxiety in elite young gymnastics: Part II. Sources of stress. *Technique*, v.16, p.4-5, 1996.

EKMAN, P. Basic Emotions. In: DALGLEISH, T. & POWER, M. (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex: John Wiley & Sons, Ltd., 1999.

EKMAN, P., FRIESEN, W.V. & ELLSWORTH, P. Conceptual ambiguities. In: EKMAN, P.(ed.) *Emotion in the human face*. 2 ed.p.7-20, New York: Cambridge Press, 1982.

ELLIS, A. & HARPER, R.A. *A new guide to rational living*. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. 1975.

FEIGLEY, D. A. Coping with fear in high level gymnastics. In: Salmela, J.H.; Petiot, B. & Hoshizaki, T.B. (Eds.) *Psychological Nurturing and Guidance of Gymnastic Talent*. p.13-27, Montreal: Sport Psyche Editions, 1987.

FRIJDA, N.H. Mood, emotions episodes and emotions. In: LEWIS, M. & HAVILAND, J. (ed.) *Handbook of emotions*, p.381-403, New York: Gilford Press, 1993.

GALLAHUE, D.L. & OZMUN, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3 ed. São Paulo: Phorte,2005.

GUERRIERO, I.C.Z. *Aspectos éticos das pesquisas qualitativas em saúde*. Tese de Doutorado – Faculdade de Saúde Pública – USP. São Paulo: 2006.

HALL, C.R., RODGERS, W.M. & BARR, K.A. The use of imagery by athletes in selected sports. *The Sport Psychologist*, v.4, n.1, p.1-10, 1990.

HAMM, A.O. & WEIKE, A.I. The neuropsychology of fear and learning regulation. *International Journal of Psychophysiology*, n.57, p. 5-14, 2005.

HARDY, L., JONES, G. & GOULD, D. Understanding psychological preparation for sport. Chichester: Wiley, 1996.

HEIL, J. The injured athlete. 245-265. In: HANIN, Y.L. *Emotions in Sports*. Champaign: Human Kinetics, 2000.

HELLSTEDT, J.C. The Coach / Parent / Athlete Relationship. *The Sport Psychologist*, v.1, p. 151-160, 1987.

HELLSTEDT, J.C. Invisible Players: a family systems model. In: MURPHY, S.M. (ed.) *Sport Psychology Interventions*. Champaign: Human Kinetics, 1995.p. 117-146.

HONGLER, R. El stress y el miedo en deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, v. 2, n. 4, p.20-31, 1988.

HORN, T.S. & WEISS, M.R. A developmental analysis of children's self-ability judgment in the physical domain. *Pedriatic Exercise Science*, v.3, p.310-326, 1991.

HUBER, A. *El miedo*. Madri: Acento Editorial, 2000.

IZARD, C.E. *Human Emotions*. New York: Plenum Press, 1977.

JENKINS, J.M.; OATLEY, K. & STEIN, N.L. *Human Emotions: A Reader*. New Jersey: Blackwell Publishing, 1998.

JONES, M.V. Controlling Emotions in Sport. *The Sport Psychologist*, v. 17, p.471-486, 2003.

JOWETT, S. & COCKERILL, I.M. Incompatibility in the coach-athlete relationship. In: COCKERILL, I.M. (ed.) *Solutions in Sport Psychology*. p. 16-31, London: Thompson Learning, 2002.

JOWETT, S. & COCKERILL, I.M. Olympic medallists' perspective of athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, v.4, p.313-331, 2003.

KERR, G. & MINDEN, H. Psychological factors related to the occurrence of athletics injuries. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 167-173, 1988.

KLINT, K. A., & WEISS, M. R. Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, v.11, p.106-114, 1986.

KUBISTANT, T. *Performing your best: A guide to psychological skills for high achievers*. Champaign: Leisure Press, 1986.

LAWTHER, J.D. *Psicologia Desportiva*. Rio de Janeiro: Fórum Editora Ltda., 1973.

LAZARUS, R.S. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill, 1966.

LAZARUS, R.S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, v.44, p.1-21, 1993.

LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. *Stress appraisal and coping*. New York: Springer, 1984.

LEVENTHAL, H. The integration of emotion and cognition: a view from the perceptual-motor theory of emotion. In: CLARK, M. & FISKE, S. (ed.) *Affect and cognition: the 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition*. P.123-156, Hillsdale: Erlbaum, 1982.

LIMA, T. Os limites da alta competição. *Revista Horizonte*, v.8, n.39, p.74, 1990.

LISSEK, S.; POWERS, A.S.; McCLURE, E.B.; PHELPS, E.A.; WOLDEHAWARIAT, G.; GRILLON, C. & PINE, D. Classical fear conditioning in the anxiety disorders: a meta-analysis. *Behavior Research and Therapy*, v. 43, p.1391-1424, 2005.

MACHADO, A..A. *Psicologia do Esporte: temas emergentes I*. Jundiaí:Ápice, 1997.'

MACHADO, A.A. *Psicologia do Esporte: da Educação Física Escolar ao Esporte de Alto Nível*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MAGYAR, M. & CHASE, M.A. Psychological strategies used by competitive gymnasts to overcome fear of injury. *Technique*, v.16, n.10, 1996.

MARTIN, G.L. *Sport Psychology Consulting: Practical Guidelines from Behavior Analysis*. Manitoba: University of Manitoba, 1996.

MASSIMO, J. What am I afraid of? What do I do about it? Who do I tell? *International Gymnastics*, March, p.40-41, 1990.

MASSIMO, J. "I'm afraid to, etc. cont.". *International Gymnastics*, May, p.56-7, 1981.

MASSIMO, J. Psychology and the gymnast. *International Gymnastics*, December, p.55-7, 1977.

MEICHENBAUM, D. *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum, 1977.

MILLER, L.C., BARRET, C.L., HAMPE, E. & NOBLE, H. Factor structure of childhood fears. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.39, n.2, p.264-268, 1972.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, L.C., RABELO, A.S. & SALMELA, J.H. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p.211-222, 2004.

MURRAY, J.F. The elimination of fear of failure as an incentive for learning. *International Journal of Sport Psychology*, v.13, p.12-20, 1982.

MURIS, P., MERCHELBACH, H. & COLLARIS, R. Common childhood fears and their origins. *Behavior Research and Therapy*, v.35, n.10, p. 929-937, 1997.

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. & KAGAN, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 4 ed. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1977.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. IN: Molina Neto, V.; Triviños, A.N.S. *A pesquisa qualitativa em Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS Editora Sulina, 2004.

NISTA-PICCOLO, V.L. Pedagogia da Ginástica Artística. In: Nunomura, M. & Nista-Piccolo, V.L. (eds.) *Compreendendo a Ginástica Artística*. São Paulo: Phorte Editora, p.27-37, 2005.

NUNOMURA, M. Segurança na Ginástica Olímpica. *Motriz*, v.4, n.2, p.104-108, 1998.

OATLEY, K.; KELTNER, D. & JENKINS, J.M. *Understanding Emotions*. 2 ed. New Jersey: Blackwell Publishing, 2006.

ÖHMAN, A. MINEKA, S. Fears, phobias, and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, v.108, n.3, p.483-522, 2001.

OLLENDICK, T.H. & KING, N.J. Origin of childhood fears: An evaluation of Rachman's theory of fear acquisition. *Behavior Research and Therapy*, v.29, p.117-123, 1991.

PATTON, M.Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 2002.

PIERCE, W.J. & STRATON, R.K. Perceived sources of stress in youth sport participants. In: Roberts, G.C. & LANDERS, D.M. (ed) *Psychology of motor behavior and sport*. p. 116. Champaign: Human Kinetics, 1981.

RACHMAN, S. The conditioning theory of fear acquisition: a critical examination. *Behavior Research and Therapy*, v.15, p.375-387, 1977.

REMOR, E.A. Tratamento psicológico do medo de viajar de avião, a partir do modelo cognitivo: um caso clínico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.1, p. 205-16, 2000.

ROBINSON, E.H.; ROTTER, J.C.; ROBINSON, S.L.; FEY, M.A. & VOGEL, J.E. *Fears, Stress and Trauma: Helping Children Cope*. Greensboro: CAPS Press, 2004.

SCHMIDT, R. *Aprendizagem e performance motora*. 2ª ed. São Paulo: Movimento, 1993.

SIMÕES, A.C.; BÖHME, M.T.S. & LUCATO, S. A participação dos pais na vida esportiva dos filhos. *Revista Paulista de Educação Física*, v.13, n.1, p.34-45, 1999.

SMITH, R.E., SMOLL, F.L. & CURTIS, B. Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, v.1, p.59-75, 1979.

SMOLL, F.L. Coach-parents relationship: Enhancing the quality of the athlete`s sport experience. In: WILLIAMS, J.M.(ed) *Applied Sport Psychology*. California: Mayfeld Publ. Co, 1986.

SOBRINHO, L.G.P., MELLO, R.M.F & PERUGGIA, L. Influências de pais, técnicos e torcida. In: MACHADO, A.A. *Psicologia do esporte: temas emergentes I*. Jundiaí: Ápice, 1997.

TEIXEIRA, L.A. Aprendizagem de habilidades motoras na Ginástica Artística. In: Nunomura, M. & Nista-Piccolo, V.L. (eds.) *Compreendendo a Ginástica Artística*. São Paulo: Phorte Editora, p.77-107, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4 ed. São Paulo:Atlas, 1987.

VALLERAND, R.J. & BLANCHARD, C.M.The study of emotion in sport and exercise. p.03-37 .In: HANIN, Y.L. *Emotions in Sports*. Champaing: Human Kinetics, 2000.

VIANNA JUNIOR, N.S., MORAES, L.C., SALMELA, J.H. & MOURTHÉ, K. *The role of parents in the development of youth Brazilian athletes in rhythmic gymnastics* (Resumo). Em AAASP Conference Proceedings . p.61., Orlando: RonJon, 2001.

VILANI, L.H.P. & SAMULSKI, D.M. Família e Esporte: uma revisão sobre a influência dos pais na carreira esportiva de crianças e adolescentes. In: SILAMI GARCIA, E. & LEMOS, K.L.M. *Temas Atuais VII: educação física e esporte*. Belo Horizonte: Editora Health, 2002. p. 09-26.

WATSON, D. *Mood and Temperament*. New York: Gilford Press, 2000.

WATSON, D. & CLARK, L.A. Emotion, moods, traits and temperaments: conceptual distinctions and empirical findings. In: EKMAN, P. & DAVIDSON R.J. *The nature of emotion: Fundamental questions*. p. 89-93, New York: Oxford University Press, 1994.

WEISS, M. R., WIESE, D.M., & KLINT, K. A.. Head overheals with success: The relationship between self-efficacy and performance in competitive youth gymnastics. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v.11, p. 444-451,1989.

WYLLEMAN, P., KNOP, P. VANDEN AUWEELE, Y. & SLOORE, H. The athletic triangle in competitive youth sport: young athletes' perceptions of the athlete-coach-parents relationships. In: LIDOR, R. & BAR-ELI, M. (ed.) *Innovations in sport psychology: linking theory and practice*. p. 762-764, Tel Aviv: ISSP, 1997.

YAFFÉ, M. *Taking the fear out of flying*. London: Newton Abbot, 1998.

8. ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro das Entrevistas

1) Há quanto tempo você pratica GA? O que te levou a iniciar a prática?

2) Me conte como é o seu treino (um dia normal de treinamento)

- Quem leva? Alguém da família assiste?

- Como seu técnico age no treino?

- Como suas amigas agem no treino? Vocês se comparam?

3) Me conte como é seu dia na competição.

- O que acontece? (Como se sente, etc...)

- Seus pais te acompanham?

- Como seu técnico age?

- Como suas amigas agem? Vocês se comparam?

- Como você se sente com a vitória? E com a derrota?

3) O que acontece quando você se machuca?

ANEXO 2

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL**1. NOME DO INDIVÍDUO:**

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº: _____ SEXO: M F
 DATA NASCIMENTO: . / . / .
 ENDEREÇO: _____ Nº _____ APTO _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____
 CEP: _____ TELEFONE: DDD () _____ .

2. RESPONSÁVEL LEGAL:

.....
 NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador, etc.)

 DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº: SEXO: M F
 DATA NASCIMENTO: / /
 ENDEREÇO: Nº APTO
 BAIRRO: CIDADE:
 CEP: TELEFONE: DDD(.....).....

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: "O Medo na Ginástica Artística feminina: estudo com atletas da categoria pré-infantil."
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL : Prof^a Dr^a Myrian Nunomura
3. CARGO/FUNÇÃO : Professora da Escola de Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da USP
4. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

RISCO MÍNIMO	<input checked="" type="checkbox"/>	RISCO MÉDIO	<input type="checkbox"/>
RISCO BAIXO	<input type="checkbox"/>	RISCO MAIOR	<input type="checkbox"/>

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. DURAÇÃO DA PESQUISA: 3 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO: (preencher com as orientações abaixo, em linguagem coloquial)

1. justificativa e os objetivos da pesquisa:

- Esta pesquisa tem por objetivos identificar as situações causadoras do medo para os ginastas e quais estratégias utilizam para auxiliar o controle dessas situações.

2. procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais:

- Serão realizadas entrevistas, sendo o conteúdo de uso exclusivamente científico, no qual a identidade dos participantes será sigilosa.

3. desconfortos e riscos esperados:

- A participação na pesquisa será espontânea, podendo ser abdicada a qualquer momento. As perguntas só serão respondidas de acordo com a vontade do participante.

4. benefícios que poderão ser obtidos:

- O estudo procura obter dados que auxiliem em um entendimento mais profundo do medo na Ginástica Artística, sendo transmitido aos técnicos e, posteriormente, auxiliando na formação dos ginastas.

5. procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo:

- As entrevistas poderão ser interrompidas a qualquer momento, podendo ser retomadas posteriormente, assim que as crianças se sentirem mais à vontade nas respostas às questões.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA: (preencher com as orientações abaixo, em linguagem coloquial)

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

- O método de coleta não envolve risco de qualquer natureza ao participante. Será apresentado, ao final da pesquisa o resultado obtido, através do envio de uma cópia da pesquisa à Instituição participante, para que tanto os técnicos quanto os ginastas tenham acesso às informações.

2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência:

