UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TUFFY FELIPE BRANT

Retratos e experiências esportivas na Ginástica Rítmica: um estudo com ex-atletas

Ribeirão Preto
2025

TUFFY FELIPE BRANT

Retratos e experiências esportivas na Ginástica Rítmica: um estudo com ex-atletas

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos exigidos para o a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Nunomura

Ribeirão Preto

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da publicação
Serviço de Biblioteca
Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras

Brant, Tuffy Felipe

Retratos e experiências esportivas na Ginástica Rítmica: um estudo com ex-atletas. Ribeirão Preto, 2025.

371 p.: il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Nunomura, Myrian.

1. Experiência. 2. Esporte. 3. Atleta estudante. 4. Ginástica. 5. Ginástica rítmica. 6. Formação esportiva.

BRANT, T. F. Retratos e experiências esportivas na Ginástica Rítmica: um estudo com ex-atletas. 2025. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025.

Aprovado em: 27 de junho de 2025

Banca Examinadora

Profª. Drª. Myrian Nunomura

Instituição: Universidade de São Paulo

Orientadora

Julgamento: aprovado

Prof. Dr. Maurício Santos Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular

Julgamento: aprovado

Profª. Drª. Roberta Cortez Gaio

Instituição: Universidade do Vale do Sapucaí

Membro Titular

Julgamento: aprovado

Profª. Drª. Ivana Montandon Soares Aleixo

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Membro Titular

Julgamento: aprovado

Aos professores, pesquisadores, atletas e treinadores da Ginástica, que para alcançar seus objetivos enfrentam e superam inúmeras barreiras com conhecimento, determinação e paixão pelo esporte. E, com especial carinho, dedico esta tese às minhas eternas ginastas, cujas experiências no esporte foram fonte de inspiração e muito aprendizado ao longo dessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha jornada acadêmica, muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente na elaboração desta tese. Adicionalmente, a conclusão dessa etapa não seria possível sem a oportunidade e o apoio que recebi de grandes instituições educacionais. Gostaria de expressar aqui meus mais sinceros agradecimentos a todos e todas que colaboraram para que este trabalho se tornasse possível.

Quero agradecer imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Myrian Nunomura, por ter acreditado no projeto de pesquisa desde o início, e por me incentivar a desenvolvê-lo com a convicção de que havia nele um grande potencial. Ao longo desse processo, sua orientação foi construtiva e leve, além de fundamental para que eu pudesse desenvolver ideias, aprimorar habilidades como pesquisador e me sentir seguro em momentos nos quais eu ainda estava confuso. Suas contribuições vão além desta pesquisa e repercutem também na minha formação profissional e humana.

Expresso aqui minha profunda gratidão ao Instituto Federal do Sul de Minas, instituição de onde venho e atuo como docente, que me oportunizou afastar para qualificação profissional, o que possibilitou que eu me dedicasse exclusivamente ao doutorado. Esse suporte foi primordial para eu pudesse cumprir minhas atividades acadêmicas com responsabilidade e tranquilidade. Reconheço nossa instituição como um exemplo de incentivo à qualificação docente e, certamente, retorno à casa mais preparado, realizado e motivado.

Meus sinceros agradecimentos ao Professor Dr. Maurício de Oliveira e às Professoras Drª. Ivana Montandon e Drª. Roberta Gaio, pelas ricas contribuições e aprendizado durante o exame de qualificação deste trabalho. Suas participações foram essenciais para que pudéssemos articular melhor as ideias e encontrar caminhos que nos permitiram aprimorar esta pesquisa.

O meu muito obrigado ao Professor Dr. Vitor Ricci, pela parceria e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos. Suas considerações foram importantíssimas para que eu refletisse sobre minha prática e me posicionasse como pesquisador ao longo deste trabalho.

Sou grato ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP/RP, pelas oportunidades e apoio que tive durante essa jornada. Reconheço seu potencial e reconhecimento na comunidade científica, e me sinto profundamente realizado e privilegiado por ter tido a oportunidade de estudar e finalizar essa etapa em um ambiente formativo tão construtivo e rodeado de professores extremamente competentes.

Agradeço de coração ao meu amigo e colega de doutorado, Eduardo Oliveira, pelo apoio, incentivo e pela partilha em momentos bons e difíceis que vivenciamos juntos, nos quais aprendemos e acreditamos que todo esforço valeria a pena.

Agradeço profundamente à minha mãe, Maria Helena Brant, por sempre me incentivar a estudar, incondicionalmente. Seu esforço, dedicação e compreensão valeram a pena para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço ao meu companheiro, João Carlos Pietro Junior, por caminhar ao meu lado durante esses anos dedicados à esta pesquisa, por acreditar no meu potencial, pela paciência nos momentos em que precisei me ausentar e pela parceria incondicional.

Muito obrigado a todos e todas!

“Nós somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidades talvez não mereçamos existir” (Saramago, 1995, p. 63).

RESUMO

BRANT, T. F**. Retratos e experiências esportivas na Ginástica Rítmica:** um estudo com ex-atletas. 2025. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025).

As experiências esportivas podem ser significativas do ponto vista científico, e cujo resgate de memórias contribuiria na análise crítica do processo formativo na avaliação dos atletas. Com essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é compreender as reflexões de ex-atletas sobre suas experiências na GR. Para isso, desenvolvemos a pesquisa qualitativa em duas fases. A primeira bibliográfica e documental, e a segunda de campo, na qual foram entrevistadas sete mulheres ex-integrantes de uma equipe de alto nível. Os dados foram analisados por meio da análise temática reflexiva. Os resultados foram organizados em quatro temas relacionados à trajetória e às experiências esportivas das participantes, bem como aos significados atribuídos a elas. A trajetória esportiva das ginastas revelou as seguintes características: foi desenvolvida em um ambiente escolar no qual tiveram incentivo e oportunidades para crescer como atletas; a iniciação foi destacada como uma fase prazerosa e por aspectos lúdicos da prática; a transição para o treinamento foi um período fundamental para que as ginastas se adaptassem às novas demandas, o que minimizou os impactos provocados pela nova fase; o encerramento da carreira foi influenciado por motivações multifatoriais, como conflitos com treinadores; falta de perspectiva de crescimento na modalidade e pressão da família; todavia não houve dificuldades significativas na conciliação esporte-escola; foi amplamente apoiada pelos pais, que além de suporte financeiro também davam apoio emocional; foi marcada por diversos desafios no treinamento e nas competições, como medo da reação dos treinadores por não atender as expectativas, conflitos entre ginastas e treinadores e a sensação de que a banca de arbitragem é tendenciosa a favorecer algumas atletas; foram estabelecidas relações construtivas entre ginastas e treinadores e laços de amizade entre as atletas semelhantes a vínculos familiares. As participantes destacaram fatos de suas experiências, tanto em aspectos positivos como negativos, relacionados à: identidade e paixão pela modalidade; prazer em competir; reconhecimento da importância do papel dos treinadores para o desenvolvimento da carreira esportiva; dificuldades para estabelecer diálogo aberto com os treinadores; caso de assédio moral, abordagens inadequadas e uso excessivo de *feedbacks* negativos por parte dos treinadores; *bullying* entre as ginastas; pressão sobre as atletas para atenderem ao padrão corporal idealizado na modalidade. As participantes reconhecem o aprendizado adquirido em suas experiências tanto para o crescimento pessoal como para a construção de suas identidades. Elas expressaram sentimentos como saudade, orgulho e gratidão que ecoam do passado e ressignificam suas experiências na GR. Compreendemos que este estudo possa contribuir para o aprendizado e apoio às pessoas que compartilham experiências semelhantes, ao facilitar a busca por soluções específicas no dia a dia de treinadores e ginastas e oportunizar reflexões capazes de impulsioná-los a fazerem escolhas mais assertivas em suas práticas. Acreditamos que esse intercâmbio favoreça a reflexão de temas importantes para a modalidade, como a cultura da exigência extrema e pressão excessiva por resultados, a formação de treinadores, a formação de base, o encerramento da carreira, o padrão corporal imposto, a especialização precoce, e as barreiras para dialogar abertamente dentro do ginásio.

Palavras-chave: Experiência. Esporte. Atleta estudante. Ginástica. Ginástica rítmica.

ABSTRACT

BRANT, T. F**. Portraits and sporting experiences in Rhythmic Gymnastics: a study with ex-athletes**. 2025. Thesis (Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2025).

Sports experiences can be significant from a scientific point of view, and the recovery of memories would contribute to the critical analysis of the training process in the evaluation of athletes. With this in mind, the aim of this study is to understand the reflections of former athletes on their experiences in RG. To this end, we carried out qualitative research in two phases. The first was bibliographical and documentary, and the second was a field study in which seven women who were former members of a high-level team were interviewed. The data was analyzed using reflexive thematic analysis. The results were organized into four themes related to the participants' sporting careers and experiences, as well as the meanings attributed to them. The gymnasts' sporting careers revealed the following characteristics: it was developed in a school environment in which they had encouragement and opportunities to grow as athletes; initiation was highlighted as a pleasurable phase and for the playful aspects of practice; the transition to training was a fundamental period for the gymnasts to adapt to the new demands, which minimized the impacts caused by the new phase; the end of the career was influenced by multifactorial motivations, such as conflicts with coaches; lack of growth prospects in the sport and pressure from the family; however, there were no significant difficulties in the sport-school conciliation; was largely supported by her parents, who not only provided financial support but also emotional support; was marked by various challenges in training and competitions, such as fear of the coaches' reaction for not meeting expectations, conflicts between gymnasts and coaches and the feeling that the refereeing panel is biased in favor of some athletes; constructive relationships were established between gymnasts and coaches and bonds of friendship between athletes similar to family ties. The participants highlighted facts from their experiences, both positive and negative, related to: identity and passion for the sport; pleasure in competing; recognition of the importance of the role of coaches in the development of a sporting career; difficulties in establishing open dialogue with coaches; cases of bullying, inappropriate approaches and excessive use of negative feedback from coaches; bullying among gymnasts; pressure on athletes to meet the idealized body standard in the sport. The participants recognize the lessons they have learned from their experiences, both for personal growth and for the construction of their identities. They expressed feelings such as nostalgia, pride and gratitude that echo the past and give new meaning to their experiences at RG. We believe that this study can contribute to learning and support for people who share similar experiences, by facilitating the search for specific solutions in the daily lives of coaches and gymnasts and providing opportunities for reflection that can encourage them to make more assertive choices in their practices. We believe that this exchange will encourage reflection on important issues for the RG, such as the culture of extreme demands and excessive pressure for results, the training of coaches, the youth development, the career retirement, the imposed body standard, early specialization, and the barriers to open dialogue within the gym.

Keywords: Experience. Sport. Athlete student. Gymnastics. Rhythmic gymnastics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese do percurso metodológico 153

Figura 2. Mapa temático de análise 157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Participação do CE nos campeonatos escolares de GR 138

Quadro 2. Participação do CE nos torneios estaduais de GR 139

Quadro 3. Participação do CE nos campeonatos estaduais de GR 140

Quadro 4. Participação do CE nos torneios nacionais de GR 141

Quadro 5. Participação do CE nos campeonatos brasileiros de GR 142

Quadro 6. Caracterização das participantes 146

Quadro 7. Encontros realizados com o *critical friend*..... 148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Temática
CB	Campeonato (s) Brasileiro (s)
CBG	Confederação Brasileira de Ginástica
CE	Centro Educacional
CEACs	Centro de Excelência Caixa
CEP	Comité de Ética em Pesquisa
CESC	Campeonato (s) Escolar (es)
CET	Campeonato (s) Estadual (is)
CP	Código de Pontuação
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FIG	Federação Internacional de Ginástica
GA	Ginástica Artística
GPT	Ginástica para Todos
GR	Ginástica Rítmica
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas
PEE	Programa Escola de Esportes
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Torneio (s) Estadual (is)
TN	Torneio (s) Nacional (is)
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16
1 INTRODUÇÃO 25
1.1 Objetivos 31
1.1.1 Objetivo geral 31
1.1.2 Objetivos específicos 31
1.2 Estrutura do texto e proposta da tese 31
2 REVISÃO DA LITERATURA 33
2.1 A Ginástica Rítmica 33
2.1.1 Aspectos históricos 33
2.1.2 Organização e estruturas 42
2.1.3 Competições de GR no Brasil 46
2.1.4 O panorama da GR no Brasil 48
2.2 Formação esportiva 53
2.2.1 Esporte, infância e juventude 53
2.2.2 Aspectos gerais da formação esportiva 61
2.2.3 Formação esportiva na Ginástica Rítmica 80
2.3 A Ginástica Rítmica no Centro Educacional 131
2.3.1 Contexto institucional 131
2.3.2 Participações da equipe de GR do CE 137
3 PERCURSO MÉTODOLÓGICO 143
3.1 Delineamento do estudo 143
3.2 Contexto do estudo 144
3.3 Participantes do estudo 145
3.4 Cuidados metodológicos 146
3.4.1 As contribuições da reflexividade 147
3.4.2 As contribuições do *critical friend* 147
3.5 A produção de dados 151
3.5.1 A pesquisa bibliográfica e documental 151
3.5.2 O questionário 151
3.5.3 A entrevista semiestruturada 152
3.5.4 Síntese do Método 152
3.6 Análise de dados 153
3.7 Aspectos éticos da pesquisa 155

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 157
4.1 Tempo de brincar: o despertar divertido para uma jornada na GR 157
4.2 Tempo de treinar: conexões e relações na GR 172
4.2.1 A transição para o treinamento 173
4.2.2 O encontro com a GR: motivações e desafios 192
4.2.3 Conexão Estudante-Atleta 215
4.2.4 Relacionamentos interpessoais 227
4.3 Tempo de encerrar: a transição para o fim da jornada na GR 287
4.4 Tempo de ressignificar: reflexões que transcendem medalhas e transformam vidas 300
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 313
6 REFERÊNCIAS 320
7 ANEXOS 355
7.1 Anexo 1 355
7.2 Anexo 2 357
7.3 Anexo 3 358
7.4 Anexo 4 360
7.5 Anexo 5 366
7.6 Anexo 6 370
7.7 Anexo 7 371

APRESENTAÇÃO

Minha história na Ginástica Rítmica (GR) é significativa e repleta de momentos de muita alegria, que remonta às primeiras relações que tive com a modalidade durante a graduação, e se relaciona fortemente com minha vida profissional e pessoal. Como espectador, fui cativado pela beleza das performances a que assisti em competições de GR, o que reforçou meu interesse pela modalidade. No futuro, esse encantamento se transformou em uma responsabilidade profissional, que resultou em experiências enriquecedoras como professor e treinador. Minhas experiências na GR me influenciaram, não apenas no campo profissional, mas também tocaram minhas emoções e contribuíram consideravelmente para a construção da minha identidade. Assim, esta apresentação busca explorar minha trajetória nesse universo esportivo, assim como partilhar as influências da GR na minha vida e o modo como elas me inspiraram a desenvolver esta tese.

Tive os primeiros contatos com a Ginástica durante minha Graduação em Educação Física no Centro Universitário de Belo Horizonte. Nesse período, conheci as professoras Jurema, Maria Inês, Ana Paula e Katia, que tiveram uma participação importantíssima como minhas professoras nas disciplinas de Ginástica e influenciaram expressivamente meu interesse pela área. Além de ministrarem tais disciplinas, essas professoras também coordenavam projetos de extensão, nos quais me integrei com motivação. Infelizmente, não tive experiências com modalidades competitivas de Ginástica na infância. No entanto, durante a graduação, agarrei-me às oportunidades e me entreguei completamente a essa área.

Na faculdade, participei de projetos de extensão e estágios que foram decisivos para minha formação. Envolvi-me com projetos relacionados à Ginástica Rítmica, Ginástica Artística (GA), Ginástica para Todos (GPT) e danças folclóricas. Essas experiências possibilitaram conhecer e atuar em diversos segmentos dessas práticas, como projetos culturais, de iniciação e voltados para o alto rendimento esportivo. Durante esses projetos, tive a honra de trabalhar com professoras inspiradoras, como a Jurema na GR, e a Claudia na GA, com as quais aprendi muito. Essas experiências foram essenciais para que eu pudesse desenvolver minhas habilidades e crescesse como treinador.

Na graduação, também foi possível ser bolsista no Laboratório de Ginástica, onde atuei como monitor de disciplinas, além de participar de projetos de extensão voltados ao atendimento à comunidade. Essas experiências práticas me ajudaram significativamente a desenvolver habilidades técnicas e pedagógicas na Ginástica. No mesmo período, foi possível

aprimorar meus conhecimentos na área ao participar de cursos de técnica e de arbitragem em GA e GR. Esse momento marcou o início da minha trajetória como árbitro.

Após um período de dedicação ao estudo e à prática da GR, conquistei a certificação de árbitro estadual na modalidade, e assim me integrei à arbitragem e trabalhei em competições promovidas pela Federação do estado. Nessa época tive a oportunidade de trabalhar com pessoas que me apoiaram e inspiraram a seguir na Ginástica, como a Professora Therezinha Ribeiro Bonfim.

Encerrei a graduação e defendi o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado "A evolução histórica da Ginástica Rítmica no estado de Minas Gerais". Ao desenvolver essa pesquisa, foi possível entrevistar mulheres que protagonizaram a história da GR mineira, como as Professoras Therezinha, Maria Inês, Elenice e Betinha. Esse trabalho permitiu que eu conhecesse em profundidade as contribuições dessas e de outras tantas mulheres que se dedicaram à disseminação e ao desenvolvimento da GR no Brasil. Com a conclusão do curso, minha trajetória na Ginástica assumiu um novo capítulo: o de treinador de GR. Esse momento marcou uma transição profissional importante e representou um novo e tocante desafio para mim.

Assim como todo estudante recém-formado e interessado em atuar profissionalmente, busquei ampliar meus conhecimentos no campo da GR e explorar possibilidades de trabalho. Após a graduação, fiz uma especialização *latu sensu* em treinamento esportivo e estudei sobre o perfil antropométrico de atletas de GR. Nesse estudo, trabalhei com ginastas de alto rendimento na categoria juvenil. Além disso, aprofundei meus estudos sobre treinamento esportivo aplicado à GR, o que foi muito significativo para que eu tivesse bases mais sólidas que fundamentassem minha prática como treinador na modalidade.

Após concluir a graduação, tive a oportunidade de ingressar no Centro Educacional (CE), onde eu havia realizado estágio por dois anos. Fui contratado como instrutor de atividades esportivas e, nos dois primeiros anos, atuei como professor de Futsal. Naturalmente, depois de algum tempo na instituição, apresentei um projeto de GR à gerência da escola. Inicialmente, o projeto encontrou algumas barreiras, mas, com o decorrer do tempo, ele foi se consolidando.

Iniciei o trabalho com duas turmas de iniciação esportiva em GR e, à medida que algumas crianças progrediram, iniciei uma turma de treinamento que carinhosamente denomino nesta tese como minha “primeira geração de ginastas”. Esse período representou não apenas o crescimento do “projeto GR” na escola, mas também o início de uma jornada gratificante como treinador.

Ciente de que seria primordial me dedicar e assumir responsabilidades para alcançar meus objetivos no projeto, enchi-me de energia e determinação. Naturalmente, foi necessário enfrentar diversas barreiras, mas todo o esforço valeu a pena. Em 2008, conseguimos levar doze ginastas para um torneio nacional, e, dois anos mais tarde, participamos pela primeira vez de um campeonato brasileiro. É importante destacar que, nessa época, nossa equipe de GR teve um crescimento expressivo, principalmente no âmbito estadual, no qual conquistamos títulos relevantes nas principais competições promovidas pela Federação. Além disso, a partir de 2008, marcamos presença em praticamente todos os torneios nacionais promovidos pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG). A partir de 2010, algumas de nossas ginastas começaram a participar de campeonatos brasileiros, o que nos deixava muito motivados e felizes.

Simultaneamente ao trabalho com atletas no CE, dediquei-me também ao ensino superior, no qual atuei como docente em duas instituições. Minha primeira experiência ocorreu no Centro Universitário de Formiga, onde permaneci por dois anos. Posteriormente, ingressei na Fundação Helena Antipoff, na qual atuei por período equivalente. Nessas instituições, ministrei disciplinas na área da Ginástica, como GA, GR e GPT, além de disciplinas relacionadas à Educação Física escolar.

Ao longo desses anos, identifiquei e estabeleci uma forte relação com a função de treinador e docente. No ano de 2010, o Centro Educacional me deu a oportunidade de realizar uma especialização *latu sensu* em GR na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), onde tive o privilégio de estudar com professoras e treinadoras renomadas na área. Essa experiência foi um intenso processo de aprendizado, crescimento e realização pessoal. Ao final do curso na UNOPAR, defendi meu TCC sobre a importância da GR no curso superior de formação de professores de Educação Física e no ensino básico. Este estudo representou para mim não apenas a conclusão de uma trajetória na especialização, como também contribuiu com reflexões de valorização da GR no contexto educacional e esportivo como prática educativa.

Em 2010, estabelecemos uma pareceria entre o Centro Educacional, a CBG e a Federação do meu estado, que incidiu na inauguração e no desenvolvimento do projeto "Jovens Promessas da Ginástica". A partir desse projeto, foi possível atender aproximadamente duzentas crianças da comunidade na modalidade GR na mesma escola onde a equipe treinava. Essa parceria foi extremamente importante para suprir nossas dificuldades e contribuir com o desenvolvimento de infraestruturas necessárias para a nossa equipe.

Com o aumento do número crianças no projeto, foi possível renovar a equipe e integrar novas atletas ao programa de treinamento. Como desdobramento, observamos melhoria, tanto

na participação quanto nos resultados obtidos em competições. Adicionalmente, tivemos avanços nas infraestruturas disponíveis, o que possibilitou a organização mais eficaz dos processos para as turmas de iniciação e treinamento.

Em 2012, senti que havia chegado o momento de me desvincular do Centro Educacional e, consequentemente, das minhas ginastas. Esse período representou um grande desafio para todos os envolvidos com a equipe. Posteriormente, resolvi que era necessário afastar-me temporariamente do Brasil, pois precisava explorar outras oportunidades de estudo. Assim, vivenciei um período na Austrália, onde participei de um intercâmbio.

De volta ao Brasil, ingressei no Programa de Mestrado em Psicologia e Saúde da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Durante o mestrado, conduzi minha pesquisa para a área da psicologia e estudei as interseções entre educação, gênero e sexualidade. Era uma área que eu havia explorado pouco anteriormente, mas foi uma experiência muito positiva que ampliou minha visão sobre temas educacionais e perspectivas de atuação profissional.

Em relação à Ginástica, “minha grande eterna paixão”, ficou claro que não tinha como me distanciar mais. Assim que voltei ao Brasil, recomecei minha carreira de docente no Centro Universitário do Norte Paulista, em São José do Rio Preto. Permaneci nessa instituição por um ano, onde ministrei disciplinas de Ginástica e Dança no Curso de Licenciatura em Educação Física. Paralelamente, desenvolvi um projeto de iniciação esportiva em uma escola da rede privada de Rio Preto, onde trabalhei com crianças na modalidade Ginástica Artística. As experiências que tive no mestrado, na universidade e na escola como treinador, me ajudaram profundamente a reestabelecer minha carreira profissional em um outro estado. Além disso, me possibilitaram ter uma preparação melhor para a próxima etapa do porvir: meu ingresso no Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Em 2014, fui aprovado em concurso público para a carreira de docente no IFSULDEMINAS, instituição na qual sou atuante nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Nesses cursos, ministro disciplinas relacionadas à Ginástica e à Dança, bem como outras disciplinas específicas da Licenciatura ou Bacharelado. Na extensão, coordeno projetos voltados ao atendimento à comunidade na área da Ginástica, Dança e Artes Corporais. Estes abrangem projetos de iniciação esportiva em GA e GR, GPT, bem como grupos de extensão e pesquisa em Ginástica e Dança direcionados a estudantes do ensino médio e superior.

Desde que ingressei no IFSULDEMINAS, tenho tentado aprimorar minhas habilidades de pesquisa, embora minha trajetória como pesquisador seja incipiente. Nesse sentido, venho

buscando por mais experiências e integração na área acadêmica, com o intuito de melhorar minha qualificação como pesquisador. Foi assim que despertei interesse pelo doutorado.

Em 2021, tive a honra de conhecer a Professora Myrian Nunomura e apresentar a ela meu projeto de pesquisa para o doutorado. Fiquei muito feliz por poder voltar à universidade, desta vez com a proposta de me dedicar ao estudo da Ginástica. Myrian, sempre muito atenciosa, me deu liberdade para estudar uma área específica da Ginástica, que é a GR e, sobretudo, apoiou minha ideia inicial. Desde então, tivemos prazerosas e enriquecedoras conversas sobre diversas questões relacionadas às Ginásticas de competição e, juntos, amadurecemos progressivamente o projeto. Felizmente, em julho do mesmo ano, fui aprovado no Programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto. Dessa forma, uma nova fase se iniciava. Um sonho, que outrora parecia distante, concretizava-se.

Sou imensamente grato ao IFSULDEMINAS pela oportunidade de ter sido contemplado no programa de incentivo à qualificação docente, que possibilitou a obtenção de licença da instituição para me dedicar exclusivamente ao doutoramento. Desse modo, tenho o privilégio de expressar meus sinceros agradecimentos à instituição que represento, por permitir a disponibilidade e a dedicação integral que tenho para esta pesquisa. Sem dúvida, isso foi valioso para a elaboração deste trabalho.

A proposta inicial do projeto de pesquisa sempre objetivou a exploração das experiências esportivas de mulheres às quais, no passado, dediquei-me na posição de treinador. Com esse propósito, pensamos em buscar relatos de ex-atletas da equipe de GR do Centro Educacional, além de cogitar a possibilidade de abranger também a perspectiva dos treinadores[1] que estiveram envolvidos com a equipe à época. Desde o início, tive interesse em desenvolver um estudo com minhas ex-atletas, pois acreditava que minha inserção na área acadêmica, aliada à vivência prática como treinador, poderia contribuir para a análise sensível de suas experiências esportivas. Acredito que essa convivência conjunta fomentou um ponto de vista crítico e integrado, que incluiu tanto os aspectos teóricos quanto práticos da Ginástica Rítmica.

Em julho de 2023, submetemos o projeto à etapa de qualificação, um momento especial para o desenvolvimento desta tese. Durante o exame, tive a honra de receber as considerações de professores pelos quais tenho grande admiração e que tiveram uma participação

[1] Nesta tese, a palavra "treinadores" será utilizada de forma inclusiva e engloba tanto treinadoras quanto treinadores. Optamos por essa escolha linguística com o intuito de promover a fluidez do texto, garantindo a representatividade de ambos os gêneros, sem prejuízos para a clareza e compreensão das informações apresentadas.

importantíssima para avanços neste trabalho: o Professor Maurício de Oliveira, juntamente das Professoras Ivana Montandon e Roberta Gaio. Seus incentivos para que eu persistisse nessa jornada com dedicação, assim como suas considerações construtivas, despertaram minha motivação para continuar seguindo firme com o projeto.

Durante o exame de qualificação, com o intuito de aprimorar a qualidade do trabalho, foi identificada a necessidade de revisar certas estruturas no projeto. Diante das considerações apresentadas pela banca examinadora, e no escopo das minhas possibilidades, iniciei uma segunda fase da pesquisa. Com um novo plano de trabalho reelaborado com minha orientadora, dediquei-me a um período de execução de tarefas prioritárias. O objetivo final foi a reestruturação da tese, na qual mantive como foco central as experiências esportivas de minhas ex-atletas na Ginástica Rítmica.

O processo de revisão e aprimoramento foi conduzido de maneira estratégica, com o intuito de atender às demandas elencadas durante a qualificação, que garantiu a abordagem mais sólida e coerente à pesquisa em questão. Essa fase subsequente do projeto representou uma oportunidade para aprofundar importantes reflexões que contribuíram significativamente para a execução desta tese.

Dentre os avanços efetuados no projeto após o exame de qualificação, é importante destacar a revisão integral do referencial teórico, com ênfase no estudo de novos trabalhos, especialmente no que se refere à produção científica na GR. Paralelamente, realizei uma criteriosa seleção e organização de documentos considerados pertinentes para a análise de dados, que incluiu relatórios, registros pessoais, súmulas, projetos, manuais e matérias jornalísticas. Feito isso, reescrevi os textos com o intuito de aprimorar a clareza e a coesão na exposição das ideias, e incluir o novo referencial teórico. A definição de pontos estratégicos para a continuidade e desenvolvimento da tese surgiu como resultado desse conjunto de ações, o que possibilitou a base sólida para a condução progressiva da pesquisa.

Assim, após muitas reflexões e discussões com professores e colegas, este trabalho avançou em direcionamentos teóricos e metodológicos decisivos para a continuidade do processo investigativo. Esse aprimoramento só foi viável devido às considerações construtivas da banca no exame de qualificação, bem como os diálogos com minha orientadora e divertidas conversas que tive com amigos do doutorado. Esses intercâmbios não somente clarearam o caminho a seguir na pesquisa, como também proporcionaram mais robustez ao trabalho.

Neste estudo, deliberamos manter como foco as experiências esportivas vivenciadas por minhas ex-ginastas. Assim, optamos por não incorporar os treinadores que estiveram envolvidos nessas experiências, contrariamente ao planejamento inicial. Essa decisão foi

baseada na percepção de que a participação dos treinadores seria secundária ao objetivo principal desta pesquisa. Ademais, entendemos que não caberia agora conduzir um estudo de natureza autoetnográfica, dado que tal abordagem implicaria que o pesquisador se tornasse o principal participante da pesquisa, com a utilização de suas próprias experiências e perspectivas como principal base de dados.

A tomada dessa decisão foi desafiadora. Após o exame de qualificação, senti que seria impossível evitar o envolvimento emocional com meu trabalho. Percebi que, dada a natureza das histórias que seriam contadas aqui, seria inviável manter um distanciamento ou um olhar mais frio do pesquisador que toma contato com as narrativas dos participantes. Nesse momento, entendi a necessidade de assumir não apenas meu envolvimento científico, mas também o emocional com este trabalho, decisão essa que foi adotada conscientemente e com o propósito de aprimorar a originalidade e a profundidade da pesquisa.

Naturalmente, foi necessário aprofundar minha compreensão sobre o caráter de um estudo autoetnográfico. Diante disso, dediquei um período à análise de trabalhos dessa natureza em diferentes áreas do conhecimento. Ao final desse processo, chegamos à conclusão de que, para este trabalho, não seria interessante direcionar o foco para as minhas experiências enquanto treinador. Tal ação poderia relegar as experiências das minhas ex-ginastas a um plano secundário. No entanto, simultaneamente, reconhecemos a impossibilidade de negar meu envolvimento intrínseco com as experiências delas na GR das quais sou parte integrante.

Essa decisão demandou uma análise cuidadosa das implicações metodológicas e do impacto na natureza do estudo. Optar por não centralizar nas minhas experiências como treinador foi uma escolha consciente, alinhada ao propósito inicial de preservar a centralidade das vivências nas ginastas. Isso significou também a necessidade de adotarmos postura ética e metodológica coerente, que reconhecesse e valorizasse a participação e o envolvimento do pesquisador no contexto estudado.

Notavelmente, meu envolvimento com as participantes deste estudo é muito intenso. Durante as entrevistas realizadas, fiquei surpreso com a abertura e a disposição das minhas ex-atletas em compartilhar suas experiências comigo. Inicialmente, imaginei que certos temas poderiam ser de difícil trato, mas para minha surpresa, elas se mostraram bastante receptivas. Acredito que meu envolvimento próximo com as participantes tenha facilitado essa abertura em muitos momentos. Elas pareciam confiantes ao relatar suas experiências, mesmos aquelas delicadas, o que foi fundamental para definirmos o caminho metodológico do trabalho.

Diante desse cenário, reconheço que o estudo das experiências na GR constitui uma oportunidade singular de autorreflexão em relação à minha prática enquanto treinador,

especialmente por não estar mais envolvido no campo emocional, seja treinamento ou competições. Ao analisar as experiências das participantes no passado, adotei uma postura reflexiva constante, alicerçada no reconhecimento e na aceitação de minha responsabilidade como pesquisador. No entanto, essa perspectiva também incorporou a consideração cuidadosa do meu envolvimento anterior como treinador ao longo dessa jornada esportiva. Esse exercício reflexivo não só fortaleceu minha responsabilidade enquanto pesquisador, como enriqueceu minha compreensão sobre as experiências e os desafios enfrentados por todos nós no passado.

Dessa forma, minha perspectiva e compreensão das experiências passadas traduzidas por meio deste estudo foram delineadas não apenas pelo olhar do pesquisador, naturalmente respaldado em estratégias adotadas para a preservação e a confiabilidade dos dados coletados, mas também pela sensibilidade do treinador, que compartilhou essas experiências com as participantes do estudo. Naturalmente, compreender a complexidade da dualidade de papéis foi um grande desafio para mim como pesquisador. Muitas vezes, me vi não apenas como um observador que olha de fora para dentro, mas também como um ex-treinador que olha de dentro para fora as experiências das participantes compartilhadas carinhosamente comigo.

A necessidade de transitar entre esses distintos papéis impôs uma dinâmica peculiar neste trabalho, em que fui chamado a ocupar espaços diversos, muitas vezes convergentes em um mesmo momento. Para isso, no decorrer do texto, criamos o personagem “John”, que se constitui ao longo desta tese como a figura que nos informa sobre as experiências também vividas pelo pesquisador, compartilhadas a partir das narrativas das ginastas. Essa estratégia permitiu que, ao se referirem ao treinador “John”, as ginastas também dialogassem sobre mim ou mesmo comigo. Nesse momento, as experiências compartilhadas adquiriram não só dimensões científicas, como também foram interpretadas através das lentes pessoais do pesquisador. Reconheço que essa dinâmica representou uma valiosa oportunidade para enriquecer as reflexões sobre as experiências narradas, especialmente à luz do meu amadurecimento como pesquisador dedicado ao estudo da Ginástica Rítmica.

Assim, a abordagem dessas experiências também adquiriu dimensões particulares, sensíveis ao meu compromisso de pesquisador. Ao adentrar as narrativas, inevitavelmente revivi as histórias tocado pela emoção das ginastas, verdadeiras protagonistas deste trabalho. Nesse sentido, seria pouco sensato distanciar-me, e adotar a rigidez de um pesquisador desvinculado dos aspectos emocionais presentes nas experiências aqui compartilhadas. Acredito que essa conexão emocional, longe de comprometer a objetividade deste estudo, pôde agregar uma compreensão mais rica do fenômeno estudado.

Neste trabalho, ficou evidente a incoerência de adotar as estruturas e o rigor técnico de um texto autoetnográfico. Entretanto, à medida que estabeleci contato com as participantes, ouvi suas narrativas e analisei suas experiências, percebi minha inserção marcante nessas histórias. Esse envolvimento conferiu particularidades ao texto, que proporcionou a abordagem mais fluída e sensível. Dessa maneira, a linguagem textual ganhou enlaces pessoais que refletiram tanto na análise objetiva dos dados quanto na minha própria imersão nas experiências esportivas. Acredito que a interseção entre o rigor científico e a expressão pessoal deu uma estrutura original ao trabalho, que revelou ser esta uma investigação que ultrapassou as fronteiras tradicionais da pesquisa acadêmica no campo do esporte. Por fim, espero que as leitoras e os leitores apreciem o presente estudo.

1 INTRODUÇÃO

José Saramago expressa de maneira inspiradora o quanto a memória é importante para a construção da nossa identidade individual e das escolhas que fazemos na vida. O autor nos provoca ao fazer a seguinte reflexão: “Nós somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidades talvez não mereçamos existir ” (Saramago, 1995, p. 63).

Dentro desse contexto, a memória é como uma estrutura que nos permite reconectar às experiências do passado, à preservação de aprendizagens e ao cultivo de valores. Destacamos que a habilidade de rememorar é um fator importante para a construção da nossa identidade e para a tomada de decisão no futuro. Além disso, a responsabilidade representa uma estrutura que nos direciona a arcar com as consequências de nossas ações e, assim, aprendermos a partir delas (Saramago, 1995).

Consideramos essa dinâmica como um processo fundamental para nossa evolução individual e profissional. Sem uma ligação entre a memória e a responsabilidade, correríamos o risco de nos tornar pessoas sem uma identidade definida e sem uma história clara. Naturalmente, isso afetaria nossa capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões mais responsáveis. Assim, sem memória, a possibilidade de aprimorar nossas escolhas se tornaria muito mais difícil.

A princípio, a presente reflexão de Saramago instiga-nos a pensar sobre o valor e a responsabilidade associada à preservação de nossas memórias, baseada nas experiências que permeiam os aspectos pessoais e profissionais no âmbito esportivo. Partimos da premissa de que essas experiências, quando examinadas sob uma perspectiva científica, são relevantes ao contribuir para a produção do conhecimento, assim como para a prática de treinadores e atletas inseridos nesse contexto. Com isso, cumpre destacar que cada experiência é singular e individual, influenciada por uma miríade de aspectos, conforme observado por Stambulova e colaboradores (2009) em uma investigação sobre o percurso formativo esportivo de atletas.

Nesse contexto, as experiências esportivas estão sujeitas a uma gama de fatores ao longo dessas trajetórias, que abrangem desde as condições genéticas até as características inerentes a cada modalidade. Aspectos como personalidade, estruturas disponíveis, relacionamentos estabelecidos e o contexto em que ocorrem influenciam na maneira com que os atletas significam suas experiências pessoais e esportivas. Assim, as experiências positivas e adversas estão fortemente relacionadas ao desenvolvimento da identidade, da personalidade e das escolhas feitas pelos atletas ao longo da carreira esportiva (Stambulova *et al*., 2009).

Inspirados por Saramago (1995), acreditamos que o resgate da memória, sob a ótica científica, representa uma oportunidade para a compreensão mais ampla das experiências vividas no passado por atletas de GR. Isso envolve a identificação, no presente, dos pontos fortes e fracos dessas experiências, bem como a possibilidade de assimilar a construção da identidade, o significado e o aprendizado correlacionado. Portanto, avaliamos que a reflexão sobre a orientação das escolhas e as ações realizadas pelos protagonistas dessas experiências, dentro do processo formativo esportivo, torna-se essencial.

Partimos do princípio de que as experiências esportivas na GR são carregadas de significados. Reescrevê-las adquire uma dimensão de responsabilidade, o que demanda enfrentar as consequências de nossas ações e, especialmente, produzir o conhecimento que contribua para a preservação e os avanços da modalidade. Consideramos que as possibilidades deste trabalho ultrapassam as contribuições para o desenvolvimento da GR na sociedade, e avançam também para o nosso crescimento profissional.

Atualmente, observa-se que as modalidades competitivas de Ginástica têm recebido muitas críticas no meio acadêmico (Kerr *et al*., 2017; Guiramand, 2017; Kovács *et al*., 2022). Contudo, a literatura carece de uma abordagem que dialogue com tais modalidades, sem que foque exclusivamente nas dificuldades e barreiras que requerem discussões para o desenvolvimento dessas modalidades como a GR, mas que apresente os avanços, as conquistas e os aspectos positivos no campo prático da GR (Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013; Moraes *et al*., 2019).

Com base na literatura, identificamos que as pesquisas relacionadas à GR são relativamente escassas, embora haja crescimento progressivo do interesse acadêmico (Moraes *et al*., 2019; Nazário; Guirlinzone, 2019; Gamonales *et al*., 2020). Observa-se que GR tem consolidado sua presença no cenário esportivo mundial, o que desperta um crescente interesse por parte dos pesquisadores (Dilbar, 2022). Essa consolidação e relevância destacam a necessidade urgente de um aprofundamento nas pesquisas voltadas à essa modalidade, a fim de promover uma prática mais embasada na ciência.

É importante ressaltar que, apesar do aumento da produtividade dos trabalhos científicos sobre GR, há mais frequência de publicações sobre as condições fisiológicas, biológicas ou relacionadas à saúde em comparação com as publicações na área da psicologia, sociologia ou pedagogia. Esta realidade pode estar relacionada a muitos fatores, entre os quais se destacam: o número baixo de pesquisadores que se dedicam à área, às dificuldades que as universidades têm para integrar suas investigações às equipes de treinamento em GR e o foco sobre as pesquisas que envolvem grupos de alto rendimento esportivo (Pereira; Andrade; Cesário, 2012;

Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013; Vázquez-Rodríguez, 2015; Moraes *et al*., 2019; Nazário; Guirlinzone, 2020).

Consideramos que as pesquisas em tais áreas possuem maior impacto, o que as tornam mais interessantes sob o ponto de vista da área acadêmica, embora a necessidade de pesquisas nas ciências humanas seja a mesma. Igualmente, se pensaria que o alto nível traria mais prestígio para as pesquisas na ciência do esporte. Em nossa opinião, essa pode ser uma limitação para continuarmos a promover debates urgentes que permeiam o campo social, psicológico ou educacional na GR em diferentes segmentos da modalidade.

Nessa perspectiva, a análise das experiências esportivas na GR emerge como um conhecimento relevante para a ciência qualitativa. Todavia, entendemos ser necessário incrementar a produção científica nessa área de conhecimento, que considere sobretudo a realidade e as necessidades da modalidade no Brasil, e facilite a integração de mais pesquisadores e treinadores a essa produção.

Estudos desenvolvidos no contexto esportivo sugerem a utilização de pesquisas retrospectivas como uma excelente alternativa para entender o desenvolvimento da trajetória e experiência dos atletas, bem como dos procedimentos pedagógicos adotados no processo de treinamento. Essa abordagem requer uma consulta direta aos atletas sobre suas experiências esportivas para identificar importantes elementos que favoreçam uma análise crítica desse contexto (Alfermann; Stambulova, 2007; Moesch *et al*., 2011).

Em vista desses fatores, dar voz às ginastas para que expressem suas experiências na GR, representaria a oportunidade para a construção de novos conhecimentos. Isso não apenas potencializaria o conhecimento sobre as experiências esportivas na modalidade, mas também enriqueceria o entendimento sobre a GR como área de pesquisa, ajudaria a mudar pontos críticos que a permeiam, além de poder ser uma referência para as futuras produções no meio acadêmico.

Frequentemente, observamos a emergência de diversas questões na prática esportiva da GR que envolve o trabalho de treinadores e ginastas (Lourenço, 2015; Maciel, 2016; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2017; 2020; Kovács, *et al.*, 2019; 2022). Nesse contexto, consideramos relevante atribuir valor e compreensão ao olhar dos treinadores e pesquisadores para tais questões, uma vez que a interação dinâmica entre a prática esportiva e a ciência revela uma relação interdependente de inestimável valor. Assim, entendemos ser necessário induzir e construir a visão indissociável entre a prática e a ciência.

Defendemos que a análise das experiências práticas é um campo fértil do saber, o que confere relevância, tanto à ciência quanto à prática de treinadores e atletas. Acreditamos que a

abordagem científica das experiências no esporte pode contribuir para que as próximas gerações de ginastas e treinadores tenham oportunidades de refletir sobre suas práticas, o que favoreceria a construção de ambientes construtivos de treinamento, e, quiçá, decisões mais assertivas.

As questões que surgem no "chão da quadra", intrínsecas ao trabalho diário de treinadores e ginastas, são valiosas na contribuição científica, o que revela a importância de discussões fundamentadas. A escassa produção científica no campo da GR, sobretudo os aspectos socioculturais, destaca a carência de investigações nessa área de conhecimento, especialmente se a compararmos com outras modalidades esportivas pesquisadas, conforme citado por Bobo-Arce e Méndez-Rial (2013).

Nesse contexto, destacamos que as experiências práticas exigem nossa atenção e valorização, enquanto as narrativas de ex-atletas sobre suas experiências conferem vida e significado ao conhecimento científico que será produzido. Avaliamos que ambos os aspectos são igualmente importantes e têm muito a contribuir para um ciclo de enriquecimento mútuo no contexto esportivo da Ginástica Rítmica.

É evidente que treinadores e ginastas enfrentem uma série de questões inerentes à prática da GR, o que requer a habilidade de lidar com situações complexas. Ao longo da trajetória, uma atleta é inevitavelmente influenciada por diversas personalidades, que inclui treinadores, pais e outros atletas. Nesse contexto, é fundamental que os envolvidos estabeleçam relações sólidas, a fim de alcançar o desenvolvimento atlético almejado. Conforme observado por Vásquez-Rodrigues (2015), a compreensão das relações interpessoais, afetivas e sociais, assim como o ambiente em que se desenvolvem, é um fator essencial para a melhoria do entendimento e desenvolvimento da GR na sociedade.

Nessa área, os especialistas sublinham a necessidade urgente de formação científica especializada para apoiar o trabalho dos profissionais de GR e promover o desenvolvimento do trabalho desses pesquisadores (Coppola; Vastola, 2019; Sterkowicz-Pzybycień; Purenović-Ivanović, 2021). É observado que treinadores altamente experientes, principalmente aqueles que trabalham com atletas de GR de alto rendimento, atribuem grande importância à pesquisa científica, e a consideram uma das principais atividades do treinador. Contudo, segundo Coppola e Vastola (2019), os treinadores que trabalham com a base atribuem valor relativo em relação ao acesso à produção de conhecimento científico integrado à prática. Além disso, eles observaram que, no geral, os professores permanecem menos conscientes das suas responsabilidades pedagógicas em longo prazo.

Considerando esses aspectos, acreditamos ser importante o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a valorização dos profissionais sobre a produção científica da GR e,

portanto, a contribuição desse conhecimento dentro dos ginásios. Reconhecemos essas ações como um fator relevante, independentemente do nível em que os treinadores atuam. No entanto, diante dessa realidade, é preciso direcionar um olhar mais atento à formação de base na GR. O acesso e a apropriação dos saberes produzidos pela ciência são fundamentais para propiciar avanços significativos na modalidade em todos os níveis de treinamento (Sterkowicz-Przybycień; Purenović-Ivanović, 2021).

As experiências de uma atleta na GR desdobram-se em uma trajetória complexa, cheia de desafios, conquistas e revelações. Nesse contexto, a prática esportiva vai além do simples desempenho físico e abrange aspectos socioculturais e psicológicos que influenciam no desempenho das ginastas (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2017; 2020). Ao longo desse percurso, é possível perceber como cada atleta enfrenta seus desafios, desde lidar com questões adversas do treinamento e das competições até conciliar os compromissos esportivos com outras áreas de suas vidas. No entanto, muito mais do que isso, surgem narrativas que nos tocam sensível e profundamente, e conquista-nos pela dimensão humana dessas experiências no esporte. Cada trajetória tem uma narrativa única que revela conhecimentos, emoções e uma profunda e nostálgica paixão pela modalidade (Lourenço, 2015; Maciel, 2016).

É importante observar que relembrar o passado pode ter muitos efeitos, como o surgimento de emoções e sentimentos associados a eventos específicos, reconstrução de histórias e identidades pessoais e reinterpretações das experiências no contexto esportivo (Freitas, 2019). As memórias do passado mudam e são reinterpretadas ao longo do tempo, influenciadas pelas interações com outras experiências e informações, e por mudanças de perspectiva e valores. Em determinadas situações, recordar o passado pode ser terapêutico, todavia, pode acarretar também conflitos e desconfortos emocionais, especialmente quando confrontado com recordações dolorosas ou traumáticas (Rubio, 2003; Irish; Cavallerio; Mcdonald, 2018).

Adicionalmente, avaliamos que a compreensão das experiências no contexto da GR demanda uma contextualização sociocultural desse fenômeno esportivo, que aborde suas múltiplas faces e dimensões. Portanto, é preciso uma análise cuidadosa dessas experiências, bem como a consideração de fatores que envolvam o processo de formação, como a identidade e a personalidade e os relacionamentos e as oportunidades que as ginastas encontram no decorrer de suas trajetórias.

Compreendemos que a assimilação desses saberes contribuiria para uma visão mais clara e crítica sobre os aspectos que permeiam a formação de atletas que viveram suas experiências esportivas na GR. E, ainda, ressaltamos a necessidade de atenção às

particularidades do contexto no qual as ginastas vivem suas experiências e às especificidades de cada modalidade, como a Ginástica Rítmica.

Esta tese aborda as experiências esportivas de mulheres que, no passado, integraram a equipe de GR do Centro Educacional. Atualmente, essas ginastas são mulheres adultas que levam suas vidas em suas carreiras profissionais e familiares. Acreditamos que a oportunidade de ouvi-las hoje implica dar voz às suas lembranças, reflexões e significados acerca do que foi visto, sentido e experimentado, bem como às questões que não foram expressas, percebidas ou mesmo vividas. Estamos convencidos de que o ato de rememorar suas experiências do passado constitui uma oportunidade singular de identificar tanto os pontos fortes quanto os fracos, assimilar aprendizados e internalizar valores advindos dessa prática esportiva. É nessa perspectiva que defendemos a importância de preservar suas memórias, bem como sobre nossas responsabilidades nesse processo, como Saramago (1995) nos alertou.

Diante disso, temos a grande questão que problematizou nossas indagações iniciais: quais reflexões as ex-ginastas fazem sobre suas experiências no contexto esportivo da GR? Nesse momento, é inevitável não perceber a carga emocional que permeia tal questão e o surgimento de outras a partir desta, como: qual foi a trajetória dessas mulheres no contexto formativo esportivo? O que ficou gravado depois de vivenciarem tudo isso? O que realmente significou ser uma ginasta, mesmo que não tenham atingido o ápice do alto rendimento? O que seria o topo, se considerarmos as vivências das atletas nesse esporte? De que maneira o trabalho dos treinadores e a influência dos pais moldaram tais experiências? E, por fim, o que essas mulheres levam consigo dessa experiência que, indubitavelmente, mudaram suas vidas? Destacamos que não há uma resposta única e universal para tais questionamentos, mas uma pluralidade de perspectivas que foram consideradas no processo desta investigação.

Do ponto de vista científico, defendemos o poder das narrativas que delineiam este trabalho. Ao possibilitarmos o acesso ao conhecimento produzido aqui, acreditamos que os relatos das participantes possam prover apoio às pessoas que compartilharam experiências semelhantes no contexto da GR. Essa acessibilidade não apenas poderia facilitar a busca por soluções para questões específicas no dia a dia, mas também promover a aprendizagem a partir das experiências compartilhadas por outras ginastas.

Ademais, sentimos que essa dinâmica possa ter um impacto construtivo no universo da pesquisa qualitativa, sobretudo no que se refere às ciências do esporte. Por fim, destacamos a importância do diálogo próximo com pessoas que vivenciaram experiências semelhantes, em contextos esportivos análogos, o que pode contribuir para avanços em âmbitos diferentes da Ginástica Rítmica.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é compreender as reflexões de ex-atletas sobre suas experiências na Ginástica Rítmica.

1.1.2 Objetivos específicos

Em relação aos objetivos específicos, pretendemos identificar e analisar os aspectos relacionados aos seguintes domínios:

a) O processo de formação esportiva das atletas na GR;
b) As relações interpessoais estabelecidas pelas atletas na GR;
c) Os fatos destacados pelas atletas ao longo de suas trajetórias na GR;
d) A avaliação das atletas sobre o significado de suas experiências na GR.

1.2 Estrutura do texto e proposta da tese

A fim de identificar o panorama geral do estudo, esta tese foi organizada em 5 capítulos que inclui: introdução, revisão de literatura, percurso metodológico, resultados e discussão, e considerações finais. Esta organização busca dar claridade e coerência às etapas pelas quais percorremos, alinhando-as ao rigor científico e à condução sistemática e metódica que uma pesquisa dessa natureza deve apresentar. Cada etapa contribuiu para a sustentação desta tese.

O capítulo 2 trata da revisão de literatura da pesquisa e foi organizado em três subcapítulos. O primeiro, intitulado “A Ginástica Rítmica”, apresenta os aspectos socioculturais, a organização e estrutura da modalidade. O segundo, intitulado “Formação esportiva”, aborda os aspectos gerais da formação de atletas, especialmente na infância e na juventude, e os aspectos específicos da formação esportiva na GR. Em sequência, o terceiro, intitulado “A GR no Centro Educacional”, apresenta o contexto no qual as ex-atletas participantes deste estudo viveram suas experiências na Ginástica Rítmica.

O capítulo 3 descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa. Apresentamos detalhadamente todas as etapas do estudo e esclarecemos nossa escolha sistemática e metódica para esta investigação.

Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo 4 no qual as experiências esportivas na GR foram organizadas em quatro temas: tema 1 “tempo de brincar: o despertar divertido para uma jornada na GR”; tema 2 “tempo de treinar: conexões e relações na GR”; tema 3 “tempo de encerrar: a transição para o fim da jornada na GR”; e o tema 4 “tempo de ressignificar: reflexões que transcendem medalhas e transformam vidas”.

Por fim, no capítulo 5 trazemos as considerações finais do estudo, com possíveis encaminhamentos para a preservação e o desenvolvimento da GR na sociedade.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com base na proposição central desta tese, estruturamos o referencial teórico em subcapítulos, com o intuito de organizar melhor a literatura revisada, destacar as informações relevantes para este trabalho e tornar a leitura mais fluida.

Estruturamos o referencial teórico com o suporte de duas fontes de dados: as pesquisas empíricas e outros dados que permitiram contextualizar a GR no Centro Educacional. Os subcapítulos foram intitulados e apresentados sequencialmente, a saber: "A Ginástica Rítmica", "Formação Esportiva", e "A Ginástica Rítmica no Centro Educacional".

2.1 A Ginástica Rítmica

Partimos da premissa de que a compreensão da organização e estruturas históricas da GR pode contribuir para a análise de dados neste trabalho. Com base nos aspectos históricos, buscamos traçar um panorama evolutivo da GR, que remonta suas primeiras experimentações como prática educacional, estética e artística, até se consolidar como modalidade esportiva (Langlade, Langlade, 1970). Consideramos que a exploração das estruturas organizacionais que moldaram a GR ao longo desses dois últimos séculos é essencial para a identificação de pessoas e instituições que influenciaram normas e valores presentes na modalidade. Além disso, acreditamos que, no contexto brasileiro, essas influências apresentam particularidades notáveis de interesse a ser contemplado neste trabalho, que podem contribuir com nossas discussões sobre as experiências esportivas vivenciadas por atletas dessa modalidade no Brasil.

No subcapítulo a seguir, serão abordados os aspectos históricos da GR, além de apresentar um panorama geral da modalidade no contexto brasileiro.

2.1.1 Aspectos históricos

A Ginástica Rítmica, enquanto prática corporal institucionalizada, apresenta uma configuração articulada com as dimensões sociais e culturais de um determinado contexto específico, o qual deve ser compreendido no tempo e no espaço. Conhecer a sua trajetória

poderia nos auxiliar na compreensão da configuração atual da modalidade e da sua articulação com os diferentes contextos históricos (Bourdieu, 1983). Neste subcapítulo, interessa-nos conhecer o fenômeno esportivo GR, a fim de estreitar diálogos com o objeto deste estudo. De acordo com Giulianotti (2015), a análise do processo histórico de um fenômeno esportivo permite relacionar questões contemporâneas, tanto sobre os papeis sociais dos sujeitos quanto às práticas desempenhadas por eles. Essas relações entre passado e presente podem contribuir com reflexões sobre perspectivas da modalidade.

A GR tem origem na própria história da Ginástica, definida aqui como uma grande área. Ramos (1982, p. 15), ao definir Ginástica como prática de exercícios físicos, enuncia que essa prática "vem da Pré-história, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea".

Na Idade Moderna, buscou-se mais conhecimento sobre a prática de exercícios físicos, o que resultou em estudos e publicações na área da pedagogia, fisiologia e técnica de execução. Esse movimento significou o renascimento de valores educacionais de corpo e exercício, procedentes do período clássico da Grécia Antiga (Langlade; Langlade, 1970). Nesse período, a Europa passava por diversas mudanças sociais, políticas e econômicas que impactaram nos valores atribuídos ao exercício físico. Os novos sentidos para as práticas corporais receberam o nome de escolas ou métodos ginásticos os quais influenciaram profundamente as manifestações gímnicas no período pós modernidade (Soares *et al.*, 1994).

Os métodos ginásticos desenvolvidos pela Alemanha, França, Inglaterra e Suécia, conhecidos como o movimento ginástico europeu, tinham urgência de expansão e de aprimoramento científico, considerando o contexto em que os europeus viviam à época: a necessidade de fortalecer suas nações e buscar um corpo saudável apto para o trabalho. Os métodos propunham disciplina, fortalecimento, embelezamento e correção do corpo, de forma a torná-lo "mais saudável" (Soares *et al.*, 2001). Observou-se, nesse período, uma sucessão de interesses hegemônicos que robusteceu o movimento ginástico europeu, provindos da necessidade de avanços e consolidação do capitalismo, e pelo positivismo vigente no meio científico (Oliveira; Nunomura, 2012).

Por volta de 100 anos após a emergência dos métodos ginásticos europeus, Langlade e Langlade (1970) citam três grandes movimentos de Ginástica originários do centro (Alemanha, Suíça e Áustria), do Oeste, (França) e do Norte (Escandinávia), que receberam influências de personalidades destacadas no campo da Pedagogia, Ritmo e Artes. Destacamos aqui o

movimento que veio do Centro, cujas manifestações circundavam o campo artístico-rítmico e pedagógico, o qual se relaciona com o início da GR como prática corporal.

No âmbito desse contexto, a GR enraíza-se nos temas educacionais básicos da Ginástica, ao ser influenciada tanto de forma direta quanto indireta por diversas personalidades notáveis (Langlade; Langlade, 1970; Arce; Palmeiro, 1998; Cleophas; Visser, 2023). Fundamentados em Ramos (1982), destacamos a seguintes personalidades que exerceram influências de forma indireta sobre a Ginástica Rítmica: Heinrich Pestalozzi, François Delsarte, Genevieve Stebbins, Émile Jacques Dalcroze e Rudolf Laban.

O pedagogo Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) contribuiu com os aspectos pedagógicos da Ginástica, baseado em perspectivas educacionais das práticas corporais influenciadas pelo período clássico grego. Seu trabalho destacou a importância da educação para o desenvolvimento das capacidades individuais, e formulou um sistema de exercícios ginásticos baseados em movimentos naturais do corpo. Reconhecemos que essas abordagens educacionais refletem na essência da GR enquanto prática corporal educativa, que busca explorar a individualidade e a criatividade, bem como valorizar a expressão artística e a experiência corporal individual e coletiva dos praticantes fundamentais para o desenvolvimento humano.

As contribuições indiretas do sistema de gestos do Professor François Delsarte (1811-1871) para a GR, reside na sua influência sobre a estética, na expressão corporal e na graça presentes na prática da Ginástica feminina no final do século XIX. Esses aspectos conferiram duas qualidades distintas aos movimentos ginásticos: a estética e a expressividade. Genevieve Stebbins (1857-1934) foi seguidora de Delsarte e uma influenciadora da Ginástica feminina. Ela acrescentou ao sistema de Delsarte características próprias, que incidem em “atitude espiritual”, equilíbrio, postura correta e relaxamento do movimento. Essas abordagens, fundamentadas na crença de que a expressão natural representava a essência da ginástica, contribuíram muito para moldar a compreensão da GR como modalidade. Entendemos que, nesse contexto, surge uma perspectiva mais ampla, que valorizava a graciosidade, a estética e a expressão do movimento associado ao universo feminino na GR. A combinação entre movimento e interpretação artística, bem como a preocupação com a harmonia e a atratividade do movimento, formam um entrelaçamento que transcende a técnica e abraça a beleza e a plástica como elemento central na Ginástica Rítmica.

A contribuição do pedagogo e professor de harmonia Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) também foi importante para o desenvolvimento da GR. Dalcroze introduziu os estudos

sobre eurrítmica, a fim de desenvolver a sensibilidade musical dos estudantes a partir de movimentos naturais do corpo, o que, posteriormente, influenciou os praticantes de Ginástica Rítmica Moderna. Constatamos que a implantação da eurrítmica, que incorpora movimentos sincronizados com a música, marcam características proeminentes da GR na contemporaneidade, a exemplo da ênfase na interpretação da música, na apuração da sensibilidade musical, na exploração de movimentos corporais e na busca por expressividade e fluidez nas coreografias.

Outro importante colaborador para o desenvolvimento da GR foi o professor e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958), cujas colaborações ressoam indiretamente na modalidade. Laban defendia a perspectiva do movimento natural e espontâneo e desenvolveu o sistema de movimento escrito denominado labanotation. Esse trabalho ajudou dançarinos e coreógrafos a entenderem os aspectos rítmicos do movimento e a potencializar seus processos criativos. No contexto atual da GR, reconhecemos que o processo criativo assume uma significância singular, ao se relacionar diretamente com o desempenho das ginastas. Esse conhecimento pode facilitar e enriquecer sobremaneira os processos de criação e permitir uma administração harmônica e criativa da composição. Isso fica evidente, por exemplo, na habilidade da(o) coreógrafa(o) manejar, com maestria, as categorias de movimento no processo coreográfico, tais como: na exploração espacial e rítmica, nos elementos relacionados à energia e à fluidez dos movimentos, aspectos que detém uma avaliação primordial no valor artístico das composições coreográficas.

Dentre os autores que exerceram influência direta sobre a GR, merecem destaque: Rudolf Bode e Heinrich Medau. O professor Rudolf Bode, discípulo de Dalcroze, intensificou os estudos sobre ritmo e promoveu uma reestruturação na prática da GR, ao introduzir a concepção de trabalhos em grupos e a utilização de aparelhos manuais como a bola, o tamborim e o bastão. Ademais, Bode destacou que a música deveria estar a serviço do movimento e enfatizou a importância da exploração do espaço. Entendemos que a influência exercida por Bode, através de suas inovações, pode ser considerada o embrião da sistematização da GR. Na contemporaneidade, podemos observar uma expressiva exploração e valorização da habilidade de manusear os aparelhos, com os quais as ginastas têm executado técnicas cada vez mais elaboradas, juntamente da exploração rítmica e expressiva do movimento que permeia essa modalidade. Essa dinâmica é extremamente importante para as performances das atletas hoje.

O Professor e músico Heinrich Medau (1890-1974), aluno de Dalcroze, também é digno de destaque. Medau exerceu uma influência direta na GR ao desenvolver um sistema de Ginástica para jovens e mulheres que buscava proporcionar saúde, boa postura e graciosidade. Nesse contexto, estabeleceu diferenças entre exercícios rítmicos e métricos, ao empregar aparelhos manuais como o arco, a bola, a corda e as maças. Seu sistema de Ginástica visava promover não somente uma dimensão física, mas também promover uma postura correta e graciosa dos movimentos, atributos com fortes relações na GR contemporânea, na qual é possível observar uma diversidade de movimentos presentes nas coreografias que oscila entre a precisão métrica, a fluidez rítmica e manipulação habilidosa dos aparelhos.

Nesse cenário, observamos que a GR recebeu influências direta e indireta de distintas personalidades ao longo do tempo, que tiveram origens em quatro áreas fundamentais: a pedagogia, a arte cênica, a dança e a música (Ramos, 1982; Cleophas; Visser, 2024). Essas áreas foram e continuam sendo importantes para o aprimoramento da modalidade. A intersecção desses campos do conhecimento resultou em um panorama multifacetado que consolidou a Ginástica Rítmica como uma modalidade estética e artística.

A GR atravessou distintas designações ao longo de períodos sucessivos e foi denominada de formas diferentes, tais como: Ginástica Moderna, Ginástica Feminina Moderna, Ginástica Rítmica Moderna e Ginástica Rítmica Desportiva (GRD). No ano de 1998, a modalidade adotou oficialmente o termo “Ginástica Rítmica”, nomenclatura que perdura até os dias atuais (Cleophas; Visser, 2024). No contexto brasileiro, a adoção dessa nomenclatura ocorreu concretamente em 2001, quando o país se alinhou aos parâmetros internacionais (Palmer, 2003).

De maneira intuitiva, é perceptível que essas mudanças na nomenclatura não apenas denotam uma evolução terminológica, mas também refletem um amadurecimento conceitual e o reconhecimento da especificidade da Ginástica Rítmica. A GR, enquanto fenômeno social, manifestou características específicas e peculiares em diferentes épocas e lugares. Essa dinâmica pode gerar uma série de efeitos que contribuem para a percepção, a prática e a concepção da modalidade e influencia diretamente em sua evolução e integração na sociedade.

Diante do exposto, observamos que a modalidade passou por mudanças estruturais que abrangem diversas áreas. Essas alterações incluíram a transição de uma abordagem que enfatizava a saúde e a estética associada ao universo feminino, bem como a transformação de uma natureza predominantemente demonstrativa para um caráter competitivo (Langlade;

Langlade, 1970; Cleophas; Visser, 2024). Concomitantemente, houve um aumento progressivo na complexidade de habilidades envolvidas (FIG, 2022). Acreditamos que esse processo foi influenciado pelo crescente interesse das instituições reguladoras em conferir-lhe uma conduta mais esportiva. Fortemente influenciada por temas básicos da ginástica, pela dança clássica e pela dança moderna, a GR construiu sua identidade própria e logo se consolidou como modalidade esportiva.

De acordo com Hamza e Ahmed (2020), a GR entrou para as competições de Ginástica a partir de 1948, quando se realizou, na antiga União Soviética, a primeira competição de Ginástica com a obrigatoriedade da apresentação de dois exercícios rítmicos na Ginástica Olímpica. Em 1952, na cidade de Viena, surgiu a Liga Internacional de Ginástica Moderna que buscava aprender, difundir e propagar os princípios e fundamentos dessa modalidade a partir de cursos e demonstrações. Em 1962, a Federação Internacional de Ginástica aprovou o primeiro campeonato de Ginástica Moderna, realizado na Hungria em 1963. O objetivo dessa competição era unificar os diferentes segmentos da Ginástica e reduzir os elementos acrobáticos. Em 1980, o Comitê Olímpico Internacional incluiu a GR nos jogos de Moscou. E, pela primeira vez, em 1984, em Los Angeles, a GR participou como modalidade nos jogos olímpicos (Hamza; Ahmed, 2020).

Na construção e na consolidação da GR, observa-se uma forte influência dos países situados no centro e no leste da Europa, notadamente aqueles que fizeram parte da União Soviética. Pioneiramente, essas nações desbravaram experimentações relacionadas às especificidades dessa modalidade, ao aperfeiçoamento de técnicas e à estruturação de critérios para avaliação das performances (Hamza; Ahmed, 2020). Com forte influência política, social e cultural, a União Soviética ergueu-se como uma potência na GR e inspirou outras nações ao redor do mundo, como o Brasil (Jastrjembskaia; Titov, 1998).

Nesse contexto, a GR assume diversas configurações, influenciada por personalidades que influenciaram preponderantemente seu desenvolvimento ao longo do tempo. Argumentamos que essa análise é relevante, uma vez que pode ajudar na compreensão dos elementos contemporâneos que conferem identidade à modalidade.

A concepção de uma Ginástica “ideal para mulheres” fez da GR não só uma prática corporal, mas “resultado de um movimento renovador que buscava padrões de movimentos considerados femininos, com uma dinâmica e ritmos diferentes” (Angheben, 2009, p. 47). A “Ginástica para elas” deveria ser qualificada pela beleza, graciosidade, leveza e sensibilidade,

entendidas como características inerentes ao universo feminino. Por outro lado, elementos que exigiam força, agilidade e potência, como as acrobacias, eram associados à Ginástica masculina (Kerr *et al.*, 2020).

Dessa forma, a feminilidade tornou-se um critério quase indispensável para o desempenho atlético na GR, que se materializa nas rotinas das atletas, em suas práticas e técnicas (Quin, 2016; Boaventura; Vaz, 2022). Assim, a GR foi gradualmente reconhecida como um esporte que capturava a essência da mulher, tornando-se uma prática corporal "socialmente aceita" para meninas e mulheres (Béki; Gál, 2013).

A esse respeito, cabe-nos abrir um parêntese aqui. A FIG ainda mantém o reconhecimento da GR como uma modalidade essencialmente feminina, apesar da presença de meninos e homens engajados nessa prática em países como a Espanha, Itália, Japão e França (Kikuti; Nunomura, 2022). Intuímos que tal posicionamento também esteja ligado à própria história que delineou a GR como uma prática exclusivamente destinada às mulheres. No entanto, nos dias atuais, avaliamos que essa perspectiva se manifesta como problemática e desatualizada com as sociedade contemporânea. Acreditamos que essa concepção, embora seja enraizada historicamente, perpetua estereótipos de gênero que estão em dissonância com os progressos sociais e culturais já alcançados.

A ideia de uma GR somente para mulheres, ancorada em padrões e estéticas associados ao feminino, acaba por limitar espaços nos quais os meninos poderiam ser efetivamente incluídos. Além disso, observamos que tal posicionamento pode contribuir para que a GR, de forma contraditória, sustente a premissa de que atributos como leveza, expressividade e musicalidade, por exemplo, são exclusivamente femininos. Isso não apenas pode reforçar uma visão binária de papeis de gênero, como também desencorajar meninos de se envolverem com a modalidade, o que prejudicaria o aumento da participação de homens na GR. Fechamos o parêntese. Se a dança clássica originalmente foi pensada para prática exclusiva de homens, por que a GR não seria?

O balé clássico foi uma prática interessante para a GR. Homans (2013) afirma que, ainda que inicialmente a dança clássica fosse valorizada e praticada apenas por homens da realeza e aristocracia nos salões da nobreza europeia, quando as mulheres foram incluídas nessa prática, o balé buscava desenvolver a graça, a sensibilidade e a delicadeza associados à beleza das mulheres. Essas atribuições eram importantes para mulheres da época, principalmente as que pertenciam a uma elite social.

Ademais, personalidades de destaque que também influenciaram a GR estreitaram os laços com a dança clássica, especialmente em países que fizeram parte da União Soviética (Cleophas; Visser, 2024). Dessa forma, o balé tem sido uma prática constante na GR, com funcionalidades que vão desde o ensino de técnicas de base até o aprimoramento de habilidades complexas. A presença contínua do balé na GR mantém uma profunda relação com os elementos socioculturais e estéticos que identificam a modalidade (Róbeva; Rankélova, 1991; Cleophas; Visser, 2024).

O balé exerce uma influência marcante nas composições de GR. O estudo conduzido por Furtado e colaboradores (2020) verificou que, em países como a Rússia e a Bielorrússia, a presença de elementos do balé nas performances era maior do que em relação a outros países. É importante ressaltar que, após o período romântico, a Rússia se consagrou como uma referência no balé clássico e moderno. Desde então, o país se destaca mundialmente como uma escola de grandes bailarinos e coreógrafos (Homans, 2013).

Considerando que as bases do balé clássico apresentam forte intersecção com os elementos estruturais presentes na GR, torna-se possível explicar as profundas relações existentes entre a Rússia e ambas as modalidades. Além disso, é possível refletir sobre as possíveis vantagens que a GR russa poderia ter devido a sua forte influência no balé. Os resultados excepcionais alcançados pelas atletas russas no cenário mundial reforçam o inegável poder e a expressão desse país que lidera o quadro geral de medalhas na Ginástica Rítmica (FIG, 2022a).

Além da Rússia, países como Bielorrússia e Ucrânia também têm se destacado com resultados expressivos na modalidade. Destaca-se igualmente a Bulgária, que se posiciona como uma referência incontestável na GR. As escolas desses países têm exercido uma forte influência sobre muitas nações, entre elas o Brasil, com as quais mantém relações duradouras (Róbeva; Rankélova, 1991; Mendes, 2010; FIG, 2022a). Em virtude desses laços estreitos, o Brasil tem cultivado relações sólidas com treinadores e treinadoras oriundos dessas nações. Tais profissionais influenciaram e contribuíram muito para o estabelecimento e a progressão da GR no cenário brasileiro (Mendes, 2010).

A GR foi pioneiramente introduzida no Brasil nos anos de 1953 e 1954, com a vinda de duas professoras europeias: Margareth Frohlich, de origem austríaca, que se estabeleceu no Estado de São Paulo, enquanto a húngara Ilona Peuker escolheu o Rio de Janeiro como sua base de atuação (Paoliello; Toledo, 2010).

De acordo com Locci, Toledo e Schiavon (2023), no ano de 1954, a professora Ilona Peuker desembarcou no Brasil e a partir daí desencadeou inúmeros trabalhos que influenciaram a GR pelo país. Ilona Peuker ministrou cursos de Ginástica Moderna, publicou livros, artigos, manuais e guias sobre a modalidade. Além disso, promoveu cursos de qualificação de professores e fundou a primeira equipe brasileira de GR, o Grupo Unido de Ginastas.

"Dona Ilona", como era chamada por suas discípulas, assumiu o papel de treinadora das primeiras atletas de GR que representaram o Brasil internacionalmente (GRUPO...2010). Sua influência também engloba a promoção dos primeiros campeonatos de GR realizados em território brasileiro e uma série de demonstrações, o que promoveu a difusão da Ginástica Moderna pelo país (Locci; Toledo; Schiavon, 2023).

Ilona Peuker foi mentora de grandes professoras e treinadoras que difundiram a GR para outros Estados do Brasil, incluindo as professoras Dayse Barros, Ingeborg Crause, Elisabeth Laffranchi e Theresinha Bonfim. Essas profissionais ministraram cursos, treinaram equipes, presidiram Federações e foram responsáveis pela condução de avanços substanciais para a GR no Brasil (Brant, 2004).

É relevante destacar, nesse contexto, a interconexão entre as contribuições da professora Ilona e a própria saga histórica da GR, cujo impacto se estende à configuração assumida pela modalidade em solo brasileiro. Anteriormente à sua chegada ao Brasil, Peuker teve destaque na Europa como treinadora e um papel ativo na mudança paradigmática entre as modalidades de Ginástica (Locci; Toledo; Schiavon, 2023).

De acordo com Locci, Toledo e Schiavon (2023), Ilona Peuker teve o privilégio de ser aluna de figuras renomadas, como Dalcroze, Laban e Bode. Naturalmente, todas essas experiências permitiram-lhe conhecimentos importantes sobre o movimento corporal, com contribuições de peso para a desenvoltura e evolução de suas metodologias no contexto brasileiro. Contudo, é importante atentar-se também para as questões que já são discutidas na ginástica de alto rendimento, como as relações hierárquicas entre treinadores e ginastas e as práticas rigorosas de treinamento originadas tradicionalmente de treinadores europeus (Locci; Toledo; Schiavon, 2023).

Com base em Locci, Toledo e Schiavon (2023), compreendemos que, no âmbito desse cenário, é plausível dizer que a atuação pioneira da professora húngara Ilona Peuker, na configuração da GR brasileira, não apenas resultou em um legado que transcende os domínios do conhecimento inerente à prática corporal e esportiva, mas também se estende aos aspectos

pedagógicos, sociais e culturais da GR no Brasil. Tais aspectos, fortemente influenciados por sua formação e experiências europeias durante a primeira metade do século XX, enquanto aluna e treinadora, suscitam reflexões importantes.

Acreditamos que as influências europeias da Professora Ilona Peuker se associam a muitos aspectos culturais da GR no Brasil e reverberam em nossas práticas até os dias atuais. Essas manifestações poderiam se evidenciar, por exemplo, nos perfis e nas práticas de alguns treinadores brasileiros. O delineamento autoritário que envolve a figura de muitos treinadores e as abordagens de treinamento rigorosas na GR podem desencadear impactos na dinâmica entre treinadores e ginastas, como se pode avaliar com base nos estudos conduzidos por Peláez (2010) e Guiramand (2017). Um dos desdobramentos dessa influência pode ser a dificuldade de estabelecer diálogos mais abertos entre ambas as partes. Adicionalmente, essas influências podem se manifestar por meio de abordagens inadequadas por parte dos treinadores, o que provocaria nas ginastas sentimentos como medo e insegurança, ou estimular um distanciamento com seus treinadores (Peláez, 2010; Guiramand, 2017; Kovács *et al.*, 2022).

Observa-se que a GR brasileira tem experimentado um desenvolvimento gradual e contínuo ao longo do tempo. A partir de 1999, o Brasil marcou definitivamente sua presença entre as melhores equipes de GR do continente americano ao se consagrar diversas vezes campeão pan-americano nas provas de conjunto. Atualmente, o Brasil tem participado de jogos olímpicos, campeonatos mundiais e com o destaque recente em copas do mundo. No cenário internacional, a seleção brasileira de GR cresceu principalmente após a década de 90, a equipe conquistou classificações excelentes em jogos sul americanos e panamericanos, especialmente nas provas de conjunto (Antualpa, 2011; CBG, 2022a).

Por fim, reconhecemos a necessidade de uma visão holística da história da GR, uma compreensão que abarque sua dinâmica e particularidades, a fim de permitir uma reflexão atenta sobre a interligação entre o legado histórico e os aspectos contemporâneos que identificam essa modalidade.

2.1.2 Organização e estruturas

A GR é um esporte artístico fascinante que se assemelha a uma obra de arte em movimento. A harmonia dos movimentos corporais com a música e o manejo dos aparelhos

emocionam aqueles que a assistem. Segundo Laffranchi (2001, p. 3), “em seu lado artístico, a GR é considerada uma busca pelo belo, uma explosão de talento e criatividade, em que a expressão corporal e o virtuosismo técnico são desenvolvidos juntos, formando um conjunto harmonioso de movimento e ritmo”. Arce e Rial (2013) a definem como um esporte artístico e estético complexo, cujo processo de treinamento demanda altos níveis de estresse físico e psicológico nas competições e conhecimentos muito específicos.

A GR é uma modalidade olímpica regulamentada pela Federação Internacional de Ginástica, instituição responsável por administrar a modalidade a nível internacional e estabelecer suas regras. Entre as normas mais importantes da FIG para a modalidade encontra-se o Códigos de Pontuação (CP), documento que rege as “leis” da Ginástica Rítmica. O CP sofre alteração a cada ciclo olímpico, ou seja, de quatro em quatro anos, o que exige que as instituições, os treinadores e as atletas se adaptem às novas regras de cada ciclo (FIG, 2022).

Na GR existem dois tipos de provas: as provas individuais e as provas de conjunto, sendo este composto oficialmente por cinco ginastas. Os aparelhos oficiais na GR são: corda, arco, bola, maças e fita. Principalmente para as categorias de base, também existem exercícios em que as ginastas não utilizam aparelhos, o que é denominado de série de mãos livres. O exercício, ou série, é apresentado em uma área de 13 m^2 e deve ser inteiramente acompanhado por música.

Em síntese, o exercício na GR é composto por movimentos corporais, tais como rotações, equilíbrios, saltos e passos de dança combinados aos aparelhos. O exercício é julgado por uma banca de árbitros especializados na modalidade, que seguirão estritamente os critérios estabelecidos pelo código de pontuação.

Uma das funções do CP é estabelecer critérios com o intuito de reduzir ao máximo as subjetividades do julgamento do exercício. Para isso, é preciso considerar também a preparação dos árbitros, que se tornam especialistas na modalidade e passam por um processo de estudos e práticas essenciais para uma avaliação criteriosa. Segundo Gateva (2014), embora sejam tomadas várias providências e cuidados para evitar que as atletas sejam prejudicadas no julgamento, a GR ainda é, muitas vezes, considerada um esporte subjetivo, pois o desempenho das atletas é avaliado em um processo complexo e não é uma medida objetiva.

A subjetividade e o julgamento na GR são temas frequentemente discutidos na literatura e geram polêmica na prática de treinadores, atletas e árbitros. (Popović, 2000; Heinen; Vinken; Velentzas, 2012; Fernandez-Villarino; Bobo-Arce; Sierra-Palmeiro, 2013; De D’Amico;

Canelón, 2021). De acordo com Fernandes-Vilarino, Bobo-Arce e Sierra-Palmeiro (2013), os resultados incompreendidos podem causar insatisfação ou frustração, o que poderia prejudicar a relação das ginastas e dos treinadores com a modalidade.

O estudo conduzido por Flessas *et al.* (2015), constatou que mesmo os melhores árbitros internacionais podem cometer falhas no julgamento do exercício, o que demonstra que a nota atribuída por um árbitro pode não ser o valor real da performance das ginastas. Nesse cenário, torna-se essencial a realização de pesquisas sobre o tema que contribuam com o trabalho dos treinadores, ginastas e árbitros. Quanto à arbitragem na GR, a literatura destaca pontos relevantes que apresentaremos adiante.

Segundo Fernandez-Vilarino, Bobo-Arce e Sierra-Palmeiro (2013), os árbitros devem providenciar uma série de habilidades específicas que contribuam com a avaliação das ginastas. Os autores afirmaram que, o fato dos juízes avaliarem ginastas de diferentes níveis e idades na mesma competição, pode criar complicações na capacidade de discriminar as performances das atletas. Essa reflexão vai de encontro à investigação de Leandro e colaboradores (2017) que destacaram que, a diferença de nível entre as atletas que competem em um mesmo evento é um ponto relevante, pois influenciaria no desempenho do julgamento dos árbitros. Os autores constataram que esse é um aspecto que deve ser considerado, por exercer mais influência do que o próprio desempenho dos árbitros especialistas de cada setor (artístico, dificuldade ou execução). Esse fenômeno nos provoca a pensar sobre as verdadeiras necessidades de realizar campeonatos com ginastas de níveis distintos.

Ferreirinha e Carvalho (2012), destacaram que além de fatores externos que levam os árbitros a cometerem falhas não intencionais, há fatores internos que devem ser considerados nesse processo, tais como a maneira como os árbitros interpretam o código de pontuação e uma formação deficitária. Esses fatores, em escalas menores e maiores, podem comprometer a avaliação e os resultados das ginastas, principalmente por se tratar de uma modalidade na qual a diferença mínima de nota atribuída pode ser decisiva.

Debien e colaboradores (2021), em uma investigação cujos os participantes eram árbitros internacionais atuantes em campeonatos brasileiros de GR, identificou que fatores de ordem social, biológica e psicológica elevavam o nível de estresse da banca de arbitragem. Entre os fatores sociais, os autores destacaram como dificuldade dos árbitros: conciliar vida social com as competições, relacionarem-se com seus pares, incluindo discordâncias de notas atribuídas, e lidar com os desafios inerentes à comissão técnica e espectadores. Sobre os fatores

biológicos, os autores pontuaram o desconforto físico que os árbitros sentem devido às competições serem muito longas. E, entre os psicológicos, os autores identificaram: o desgaste dos árbitros em atribuir notas às ginastas, ao nível das competições que atuavam e a interpretação do código de pontuação.

De acordo com o estudo conduzido por Costa e colaboradores (2023), os árbitros devem manter a integridade em todas as suas decisões. Isso inclui não demonstrar preferência por atletas ou equipes, ter competência para aplicar as regras do CP, demonstrar comportamento moral e ético, além de respeito aos participantes e às regras. No entanto, diversos elementos podem interferir no seu desempenho como árbitro, que englobam: sua profissão exercida fora da competição e suas experiências como treinador, o julgamento de atletas ou equipes com as quais têm envolvimento emocional, as relações de interdependência entre os árbitros e os demais indivíduos da configuração da GR (treinadores, ginastas, dirigentes, público), e as lacunas do código de pontuação.

Os autores, supracitados, destacam que esses elementos podem criar emoções durante o julgamento do exercício que poderiam interferir negativamente na avaliação. Além disso, chamam atenção para a subjetividade do CP, pois o fato de haver “lacunas” sugere que os árbitros exerçam um papel da forma que lhes convém. A partir disso, a modalidade fica sujeita à capacidade de avaliação do árbitro, a depender muito de seu hábito, experiência e de sua profissão também. A pesquisa concluiu que há necessidade de os árbitros se prepararem para atuar nas competições, considerando que essa é uma formação processual e pode ser mais bem abordada nos congressos técnicos que acontecem antes das competições, bem como o desenvolvimento de um programa de formação de árbitros no Brasil que contribua para reduzir as diversas lacunas e problemáticas que ainda precisam ser estudadas no contexto competitivo da GR (Costa *et al*., 2023).

À vista disso, observamos fatores que podem prejudicar a qualidade da avaliação das atletas. No entanto, é preciso considerar as estruturas e implementações positivas que a FIG, a CBG e as Federações estaduais estabelecem para que a arbitragem desempenhe cada vez melhor o seu papel e diminua a subjetividade do julgamento, como a organização de competições, que considerem a idade e o nível das ginastas, bem como a promoção de cursos de qualificação para árbitros, treinadores e atletas.

O estudo realizado por Vieira, Botti e Vieira (2005), constatou que o fator mais estressante para as atletas era o de serem prejudicadas pelos juízes nas competições de GR. Esse

resultado vai de encontro à investigação conduzida por Kovács e colaboradores (2022). Nessa pesquisa, Vieira, Botti e Vieira (2005) concluíram que o comportamento da arbitragem pode causar frustração, levar uma atleta a adotar atitudes prejudiciais a si própria, agir agressivamente contra a arbitragem, ou até mesmo desistir da modalidade. Além disso, os autores observaram que as ginastas e os treinadores tendem a avaliar os árbitros mais negativamente do que positivamente.

2.1.3 Competições de GR no Brasil

Nesse subcapítulo serão abordadas as principais características dos eventos competitivos de GR no Brasil. Consideramos que o conhecimento a respeito das estruturas e da organização dessas competições possa colaborar para a análise das experiências esportivas das participantes desta tese. Entendemos que os eventos anteriormente mencionados podem estar diretamente relacionados às experiências das ginastas nessa modalidade.

As instituições responsáveis por administrar as modalidades de Ginástica no Brasil em âmbito nacional e estadual, são as Confederações e as Federações, respectivamente, sendo as Federações dos Estados brasileiros filiadas à Confederação Brasileira de Ginástica (CBG). Sendo assim, a CBG tem como objetivo além de administrar, estimular e difundir as modalidades de Ginástica em território brasileiro, contribuir para o desenvolvimento da Ginástica no país ao nível de excelência mundial (CBG, 2022b).

A CBG também é responsável por organizar os campeonatos no âmbito nacional. Para cada modalidade, é estabelecido um comitê técnico composto por especialistas que administrará, tanto aspectos técnicos como organizacionais de cada modalidade de Ginástica (CBG, 2022c).

As Federações são entidades estaduais de administração das modalidades de Ginástica vinculadas à CBG. Elas dispõem de regimentos internos próprios, cuja legislação deve ser compatível à adotada pela Confederação e constituir uma entidade jurídica (CBG, 2022c). Essas relações estabelecem vínculos fortes entre as instituições, o que incide na administração das modalidades de Ginástica no âmbito estadual.

A CBG estabelece um modelo para as competições de GR organizado em quatro categorias: pré-infantil (9 e 10 anos), infantil (11 e 12 anos), juvenil (13, 14 e 15 anos) e adulto

(a partir de 16 anos de idade). Baseado nessa estrutura, as entidades organizam seus programas de formação e competições (CBG, 2022).

Na Ginástica Rítmica, a CBG promove campeonatos já consolidados no Brasil, especialmente os campeonatos brasileiros (CB), os torneios nacionais (TN), a copa Brasil e o campeonato brasileiro de conjuntos, também conhecido como "Ilona Peuker", em homenagem a uma professora e treinadora extremamente importante para o desenvolvimento da GR no Brasil (CBG, 2022).

Os campeonatos brasileiros são considerados as competições de nível mais alto da modalidade no país. A disputa é dividida em quatro categorias delimitadas por faixa etária, como visto anteriormente no texto. Nas divisões “pré-infantil” e “infantil”, o regulamento é baseado na União Pan-Americana de Ginástica e na Confederação Sul Americana de Ginástica adaptando as regras do Código de Pontuação (CBG, 2022e). Por outro lado, nos grupos “juvenil” e “adulto”, o Código de Pontuação da FIG é o que determina que normas serão seguidas.

As competições do torneio nacional visam democratizar a GR no Brasil. Portanto, trata-se de um evento de massificação no qual um elevado número de atletas participa, e que tem se mantido crescente nos últimos anos (Toledo; Antualpa, 2014). Nesses eventos, as competições são organizadas em dois níveis para as quatro categorias. No nível I, participam as ginastas que já competiram no TN e alcançaram score para esse nível. No nível II, participam as ginastas que estão estreando no TN e em suas categorias. As ginastas que já participaram de CB não são permitidas de competirem em TN, com algumas exceções. Além disso, são previstos apenas dois aparelhos para cada categoria, sendo que no pré-infantil e infantil uma das provas é mãos livres. Nesses eventos, há provas individuais e de conjuntos. (Antualpa, 2011; CBG, 2022e).

As Federações estaduais também criam estruturas com o intuito de aumentar o número de ginastas participantes em seus eventos. Consideramos que, por serem instituições mais próximas, as Federações conhecem melhor a realidade e as necessidades de seus filiados, o que favorece a criação de mecanismos de incentivo a maior participação de ginastas (Furtado, 2020). Nesse sentido, a participação direta dos treinadores e membros filiados nas discussões e elaboração dos regulamentos seria fundamental para que os regulamentos considerassem as diferentes realidades e contemplassem as necessidades das equipes participantes.

2.1.4 O panorama da GR no Brasil

Consideramos a Ginástica Rítmica uma modalidade em desenvolvimento no Brasil. A GR é uma modalidade razoavelmente nova, principalmente se considerarmos o período inicial de destaque no cenário internacional. Desde então, histórias de dedicação e superação são protagonizadas por mulheres que fizeram a história dessa modalidade no país.

Segundo Antunes (1991), a consolidação da GR no Brasil ocorreu por meio dos clubes esportivos. Majoritariamente, as equipes eram formadas por atletas de famílias associadas ao clube, o que tornava a GR uma modalidade pouco acessível e praticada somente por mulheres pertencentes a uma camada social favorecida. Com a crise dos clubes no final da década de 1990, houve uma degradação no esporte clubista que afetou o financiamento de muitas equipes esportivas (Antunes, 1991). A criação do Ministério do Esporte e de políticas públicas de incentivo ao atleta ajudaram muitas equipes de GR a se restabelecerem no cenário competitivo. Isso impactou em diversas mudanças, como em um novo perfil de ginastas que puderam se integrar aos clubes mesmo não sendo associadas (Gonçalves, 2005). Nesse contexto, algumas equipes foram beneficiadas pelo estabelecimento de parcerias público-privada que ajudaram na manutenção e no desenvolvimento das atletas clubistas (Menegaldo; Toledo; Bortoleto, 2017).

Muitos são os desafios e necessidades para que a GR alcance o desenvolvimento esperado. Entendê-los, requer uma análise profunda que considere esferas sociais mais amplas.

O estudo conduzido por Toledo e Antualpa (2014. p. 173) revelou algumas dificuldades enfrentadas pela modalidade no Brasil. As autoras identificaram que na perspectiva de treinadores, de ginastas e de dirigentes em contato com a modalidade, alguns problemas parecem ser evidentes. Um deles é “a falta de política pública contínua e fundamentada em projetos que atendam verdadeiramente às demandas do esporte e não aos interesses político-partidário ou eleitorais”. Adicionalmente, as autoras supracitadas destacaram outras barreiras que poderiam impedir avanços na modalidade, tais como: as estruturas inadequadas na maioria dos centros de treinamento, atletas, treinadores e árbitros mal remunerados, bem como uma formação profissional deficitária.

Ainda que a discussão sobre o diálogo entre o esporte e a educação tenha avançado no cenário brasileiro contemporâneo, especialmente relacionada ao esporte fora do contexto escolar, continua sendo possível observar muitas fragilidades neste processo tanto nos níveis de base quanto nos níveis de alto rendimento (Maciel, 2016). De acordo com Dupas (2003), no

presente panorama político, social e econômico do país, o Estado tem negligenciado seu importante papel na promoção de políticas educacionais e esportivas enquanto transfere uma responsabilidade pública ao setor privado, e incentiva que tais iniciativas assumam a administração dessas áreas de acordo com interesse próprio. Nesse sentido, muitas questões devem ser consideradas ao analisar as políticas que impactam o desenvolvimento esportivo de uma modalidade, como a Ginástica Rítmica.

A GR não está entre os esportes mais praticados no Brasil, principalmente quando comparada a modalidades mais tradicionais. Devido ao seu processo histórico de desenvolvimento, é perceptível que o acesso à GR era limitado a um grupo restrito, com poucas instituições que a ofertavam, notadamente concentradas em clubes de caráter elitista (Antunes, 1991; Lemos, 2018).

Segundo Toledo e Antualpa (2014), ainda são poucas as instituições no país que trabalham com a modalidade, principalmente considerando sua extensão territorial. No entanto, é possível observar que além de clubes, outras instituições têm investido na modalidade, tais como escolas, associações e projetos sociais (Toledo; Antualpa, 2014; Lemos, 2018).

Sendo assim, as oportunidades das crianças ingressarem na modalidade são escassas, sobretudo para aquelas sem condições financeiras de arcar com as mensalidades e outros gastos relacionados inerentes à prática esportiva. Como reflexo, muitas ginastas iniciam carreira em instituições privadas, como escolinhas e projetos esportivos vinculados a escolas. Quadro evidenciado pelo crescente número de equipes associadas a escolas particulares participantes de competições oficiais promovidas pela CBG (CBG, 2022f).

É notável o número de atletas de GR que alcançaram níveis mais altos na GR, mesmo que tenham recebido sua formação básica em colégios ou escolas (Viana; Mezzaroba, 2013), especialmente quando suas famílias financiam o início de sua carreira. É frequente encontrarmos na GR ginastas cujos os pais foram os primeiros ou únicos patrocinadores no decorrer de toda trajetória atlética, conforme destacado por Nakashima e seus colaboradores (2018).

Conforme Bernardes, Yamaji e Hatsue (2015) afirmaram, quando a instituição privada não consegue patrocinar a carreira de um atleta que almeja o alto rendimento, ou, quando há falta de recursos no auxílio das despesas de treino, como bolsas e patrocínios, o atleta pode não ter outra alternativa senão abandonar o esporte, principalmente quando a família é a sua única patrocinadora.

A falta de apoio financeiro pode ser fatal para a carreira no esporte, principalmente para a de um atleta jovem chegando na vida adulta (Bernardes; Yamaji; Hatsue, 2015). No contexto da Ginástica Artística, a dificuldade citada anteriormente é apontada como um dos principais fatores responsáveis por levar um atleta a deixar a carreira esportiva, como revelado na pesquisa de Stringhini (2010). Uma alternativa para o problema seria a busca por apoio em leis, bolsas e projetos sociais que favoreçam a permanência na modalidade.

Segundo Batidas e Bastos (2011), é possível encontrar estruturas de apoio consolidadas no Brasil que buscam auxiliar atletas de níveis e idades diferentes. Como exemplos temos a Lei de Incentivo Fiscal ao Esporte, o Programa Bolsa-atleta e os programas e projetos do Ministério do Esporte, além de parcerias entre instituições público-privadas, e outras iniciativas estaduais e municipais, como o Bolsa Talento Esportivo no Estado de São Paulo (Batidas; Bastos, 2011; Brasil, 2022, 2022).

Algumas pesquisas conduzidas no contexto da GR têm observado que essas estruturas de apoio exercem influências na preservação, das conquistas e no progresso da trajetória de muitas atletas na modalidade (Maciel, 2016; Menegaldo; Toledo; Bortoleto, 2017; Paz *et al.*, 2018). Contudo, algumas limitações merecem destaque.

Paz e colaboradores (2018) concluíram que o apoio financeiro foi um dos principais fatores responsável pela construção da carreira esportiva no alto rendimento da GR. O estudo verificou que o Programa Bolsa-atleta proporcionou melhorias nos aspectos profissional e pessoal, além da oportunidade das ginastas se integrarem à seleção brasileira. Adicionalmente, a bolsa impactou diretamente na qualidade e dedicação ao treinamento. No entanto, os autores levantaram algumas questões a serem consideradas.

Para a efetivação do benefício, as atletas precisavam conquistar títulos relevantes, uma vez que existem critérios no processo seletivo, como a classificação nas competições. Nessas condições, as ginastas de níveis e colocações mais altas são privilegiadas no Programa, o que reduziria a oportunidade das ginastas com o mesmo nível se beneficiarem, por não terem obtido resultados tão altos (Paz, *et al.*, 2018).

Para Paz *et al.* (2018), o fato do Programa atender ginastas com idade mínima de 14 anos, ou seja, a partir da categoria juvenil, não contemplaria outras atletas em formação e que já participam de campeonatos de níveis altos. Para os autores, isso é uma limitação deste Programa, considerando que na GR o alto rendimento começa cedo e as atletas precisam de dedicação e infraestruturas adequadas para o treinamento de alto rendimento.

Outro fator que pode influenciar a permanência e o desenvolvimento das atletas refere-se às parcerias estabelecidas entre entidades do setor público-privado. O estudo desenvolvido por Menegaldo, Toledo e Bortoleto (2017), constatou que tais parcerias são positivas e vêm representando uma tendência no âmbito do esporte de alto rendimento. Nessa pesquisa, realizada com uma equipe de GR, foram destacados os seguintes fatores positivos relacionados à essa categoria de parceria: a) Possibilitou manter o treinamento no clube, aumentar o número de atletas, renovar a equipe e diminuir a evasão das ginastas; b) Oportunizou maior investimento social, uma vez que atletas não-sócias puderam se integrar a equipe do clube, o que levou a uma mudança do perfil socioeconômico das atletas e aumentou o espaço de promoção e ingresso na modalidade; c) Aumentou a viabilidade de participação nos eventos nacionais e internacionais; d) Facilitou o acesso aos itens essenciais para o desenvolvimento dos treinos e a participação nas competições.

Fora do contexto do alto rendimento, observa-se outras estruturas de apoio e incentivo à GR, como os programas e projetos sociais que buscam democratizar a prática, ampliar saberes e promover a formação esportiva inicial. A exemplo disso, temos o Centro de Excelência Caixa – com o projeto Jovem Promessa de Ginástica (CEACs). Essa parceria envolve a CBG, a Caixa Econômica Federal, uma Federação filiada à CBG e uma entidade municipal (prefeituras, autarquias e escolas).

Atualmente, o CEACs atende mais de 1500 crianças de 5 a 10 anos de idade, com 15 polos distribuídos pelo Brasil nas modalidades de rítmica, artística masculina e artística feminina. O objetivo do projeto é alcançar os cinco pilares dos Centros que são: a inclusão social, a massificação da ginástica, o fomento ao esporte, a descoberta de novos talentos e a capacitação profissional (CBG, 2022d).

Julgamos pertinente adquirir um entendimento aprofundado sobre esses espaços como o CEACs no âmbito do projeto “Jovens Promessas da Ginástica”, no que diz respeito à efetiva democratização da GR. Para inúmeras crianças, especialmente aquelas provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, tais iniciativas não apenas oferecem uma porta de entrada para a modalidade, mas também constituem uma oportunidade de integração social.

Para Maciel (2016, p. 79), “a GR ainda é uma modalidade tradicionalmente praticada por quem possui mais recursos, e, por ser um esporte amador, não é amplamente reconhecido e ofertado”. Nesse sentido, caberia aos projetos sociais “promover espaços de formação esportiva de qualidade comprometidos com as questões sociais, mas também comprometidos com a

qualidade técnica e a permanência com sucesso na GR". Dessa maneira, poderia legitimar a inserção desses grupos em espaços eruditos, os quais no passado nem sequer conheciam e que não tinham acesso (Maciel, 2016, p. 106). Nesse sentido, a autora faz a seguinte reflexão:

> No "campo" GR, quem detém a hegemonia de um discurso que afirma o que é ou não legítimo? Pode a menina da Mangueira, legitimar-se neste espaço? Apesar da "legitimidade" conquistada com desenvolvimento técnico e social das meninas, o olhar lançado sobre elas é sempre um olhar que as vê subalternas, na medida em que as vislumbra socialmente como desfavorecidas, em condição aquém, inferior, antes mesmo de qualquer olhar para sua qualidade técnica. Na Mangueira, as meninas que praticam GR se mostram como elementos de distinção com relação às outras meninas. Fora deste âmbito são subalternizadas por quem é (ou se diz) dominante. Portanto, encontram-se em uma posição hierárquica "em movimento", dependendo de onde e como as relações se darão (Maciel, 2016, p. 106).

Essa reflexão incita-nos a refletir até que ponto a reprodução dessas relações de dominação influenciariam o subjugado. O olhar que julga seria neutro? Ou seria influenciado, antecipadamente, pelas marcas impressas que a ginasta traz consigo no corpo, na cor da pele, na malha, no aparelho, no patrocinador que financia, na instituição que representa ou no treinador que a acompanha? Aqui, não seria possível encontrar respostas com evidências, e esse não é o nosso intuito. No entanto, podemos fazer uma reflexão a partir da ótica de Bourdieu (1983), sobre o esporte como instituidor de diferentes códigos.

As práticas esportivas acabam reforçando, com uma série de atributos e prerrogativas consideradas legítimas e ilegítimas, superiores e inferiores, a condição de ser ou estar, de dominante e dominado. Esse processo, ora intencional ora inconsciente, fortemente ligado a amplas esferas sociais, culturais, políticas e econômicas, define também a "condição de classe", classificando e desclassificando as massas imersas a ele (Bourdieu,1983). Ao mesmo tempo, "os dominados" que desejam investir na lógica do "jogo esportivo", mesmo por vezes preferidos, buscam transformar a estrutura estabelecida pelos dominantes e ter acesso àquelas posições mais consagradas e de destaque (Bourdieu,1983; Souza; Marchi, 2017).

Com relação ao panorama da GR no alto rendimento, Antualpa (2011) observou que as equipes líderes no *ranking* de campeonatos oficiais brasileiros eram compostas por ginastas que treinavam em centros de excelência, predominantemente localizados no Estado do Paraná. A autora destacou a falta de estrutura e infraestrutura na maioria dos centros de treinamentos brasileiros e uma concentração de atletas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Por outro lado, já é possível observar mudanças nesse contexto, como a participação de ginastas na seleção brasileira originárias de Estados com pouca tradição na modalidade. Consideramos que essas

mudanças podem estar relacionadas também, às iniciativas de massificação da GR e aos resultados da seleção brasileira no cenário internacional. Adicionalmente, é importante ressaltar as contribuições, dedicação e paixão das pessoas envolvidas com a GR para o seu crescimento e desenvolvimento, conforme salienta Toledo e Antualpa (2014).

2.2 Formação esportiva

Neste capítulo, primeiramente, abordamos as relações entre o esporte na infância e na juventude. Em seguida, apresentamos uma visão geral sobre formação esportiva. Por fim, separadamente, exploramos os aspectos da formação esportiva, focando-se especificamente na Ginástica Rítmica.

2.2.1 Esporte, infância e juventude

Nas últimas décadas, os estudos sobre esporte apresentaram novas perspectivas que reafirmam a importância do seu papel social e cultural, bem como fortalecem seu sentido na vida das pessoas (Machado; Galatti; Paes, 2015). Para Helal (1990), o esporte é uma das instituições sociais mais sólidas do mundo moderno, investido com uma função coativa na sociedade e que se integra à ciência e à vida cotidiana. Nessa perspectiva, pode ser compreendido como um fenômeno sociocultural que influencia valores e práticas populares, assim como as diferentes áreas do conhecimento científico (Helal, 1990).

O esporte tem importantes contribuições no que tange ao desenvolvimento humano, a formação cidadã e aos fatores relacionados à qualidade de vida (Côté *et al.*, 2010; Scaglia *et al.*, 2014; Galatti *et al.*, 2016). Barbanti (2005) ressalta que a prática esportiva é um campo enriquecedor para o crescimento geral da criança e do adolescente, ao englobar os aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais, e favorecer o estabelecimento de amizades, o aumento da motivação e da autoestima. Para o autor, além de ser um direito legítimo da criança e do adolescente, o esporte é um pré-requisito para a obtenção da saúde, do crescimento e do desenvolvimento humano (Barbanti, 2005).

Como instituição social, o esporte exerce uma influência construtiva para a formação cidadã e para o desenvolvimento das relações humanas, conforme observado por Snyder e Spreitzer (1974). De acordo com Bailey (2007), a prática esportiva transcende a mera atividade física e se estende para a esfera da socialização, da construção de identidade e do estabelecimento de relações sociais. Essa abordagem multidimensional da prática esportiva destaca sua importância tanto no âmbito educacional quanto social, e abrange diferentes contextos.

No Brasil, o esporte se insere em diferentes espaços educativos e estabelece perspectivas distintas para os processos de formação (Maia, 2006). Na escola, cabe aos professores de Educação Física, articular saberes, organizar conteúdos e estabelecer pedagogias que contribuem com a formação integral do estudante (Gaya; Marques; Tani, 2008). Existem outros contextos formativos, por exemplo: projetos sociais, clubes e escolas de esporte. Estas que podem apresentar tanto caráter social quanto voltado para a formação de atletas de alto rendimento (Maia, 2006).

O esporte é considerado um pilar da convivência em sociedade, da formação identitária e na formação de relações sociais na infância e na juventude. Trata-se então de um fenômeno que envolve múltiplos indivíduos e apresenta significados relevantes para o desenvolvimento humano, como destacado por Gaya, Marques e Tani (2008). Sendo assim, o esporte possui um papel cultural de destaque pois proporciona incontáveis benefícios para crianças e jovens (Wall; Côté, 2007; Machado; Galatti; Paes, 2015).

Primeiramente, a execução de esportes é reconhecida como um dos principais veículos de comunicação social. O engajamento de jovens atletas em equipes esportivas viabiliza a exposição a ambientes onde o trabalho em equipe, a cooperação, o respeito mútuo e a confiança são propagados e estimulados. Outrossim, o compartilhamento de propósito favorece a interação social e a criação de laços afetivos entre os participantes (Merkel, 2013).

Em segundo lugar, o exercício de esportes é crucial na formação identitária individual e coletiva. Conforme Trigueiros e colaboradores (2019), as experiências atléticas favorecem no desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e do senso de realização. Os autores destacam que a identificação com outros atletas, com outros grupos e com a modalidade em si, atua na maneira como os indivíduos se veem e são vistos. Essa reflexão vai de encontro ao estudo de Pot, Schenk e Van Hilvoorde (2014), para estes autores, o espaço esportivo é propício à expressão de aspectos culturais individuais e coletivos que compõem a identidade dos atletas.

Em terceiro lugar, os esportes são capazes de incentivar o desenvolvimento de relações sociais duradouras e expressivas. A participação em equipes esportivas ajuda na criação de senso de comunidade entre os participantes ao favorecer a criação de laços de amizade e ao estabelecer um meio social positivo durante o processo de formação pessoal. Nesse contexto, atletas e treinadores se beneficiam dessas experiências transformadoras, responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal (Stambulova, 2009; Aquilina, 2016; Murray; Sabiston, 2021).

Por conseguinte, reconhecemos que o esporte é uma instituição social que contribui substancialmente para a vida em sociedade, para a construção de identidade e para o estabelecimento de relações inter e intrapessoais, importantes para o desenvolvimento humano. Defendemos então, a capacidade intrínseca ao contexto esportivo de colaborar para a formação das camadas mais jovens da sociedade. Temos consciência de que a prática de esportes é valiosa e benéfica no processo de formação educacional, assim como para a vida. No entanto, é preciso refletir um pouco mais sobre os sentidos da prática esportiva na infância e na juventude para se ter uma compreensão ampliada sobre esse fenômeno.

Para Gaya e Torres (2004), o esporte é compreendido em um sentido plural, o que demonstra ser um fenômeno com várias formas e uma expressão multidirecionada: esporte de excelência, de lazer, escolar, de reeducação e reabilitação. Seu sentido abrangente decorre de suas inúmeras manifestações e influências, bem como no modo como as pessoas dele se apropriam. Todavia, os autores reconhecem que mesmo compreendido na pluralidade, o esporte mantém uma estrutura peculiar, ou seja, um conjunto de fatores presentes em todas as suas manifestações. De forma geral, essas estruturas são constituídas pelas seguintes categorias: o rendimento corporal, os regulamentos e a competição. Independentemente do contexto, não seria esporte sem a existência dessas estruturas. Na visão dos autores supracitados, embora o esporte tenha uma configuração plural e singular, é necessário explicar como elas se articulam. A resposta estaria nos sentidos atribuídos pelos praticantes à competição, aos regulamentos institucionalizados e ao rendimento, o que relativizaria o âmbito plural dos sentidos atribuídos pelos praticantes (Gaya; Torres, 2004).

De acordo com Bento (2006), a competição é um processo inerente ao esporte, que por sua natureza é um jogo de confronto, cujos desempenhos são associados de diferentes formas. Logo, competição e concorrência tornam-se “a essência e a alma” do esporte. Essa reflexão está em consonância com o trabalho de Leonardo, Galatti e Scaglia (2017), que destacou que por sua própria essência, o esporte se associa à disputa, ao desafio, ao jogo, e, portanto, à

competição. Com base na investigação de Fraser-Thomas e Côtè (2009), compreendemos que o contexto competitivo é rico em saberes importantes para o desenvolvimento social e ético, que vão além da prática corporal esportiva. Nesse sentido, o esporte de rendimento não deixa de oportunizar a seus praticantes mais novos aspectos de alto sentido formativo e educativo. No entanto, infelizmente, ao maximizar os "excessos do esporte", ainda persiste um olhar teórico crítico no meio acadêmico que deixa de reconhecer o aspecto positivo que essa prática pode oferecer (Gaya; Torres, 2004).

Entendemos o valor formativo e educativo do esporte em suas diferentes manifestações. Contudo, esse potencial pode ser influenciado a depender da forma como os praticantes são conduzidos e das experiências que vivenciam nesse contexto (Nista-Piccolo; Nunomura, 2014). Esta reflexão concorda com outros estudos sobre atividades esportivas que reiteram que quando estas atividades são aplicadas adequadamente, seguindo princípios éticos e morais que constituem pilares seguros para uma formação saudável, tais atividades podem contribuir de inúmeras formas na vida de uma criança ou jovem atleta (Gaya; Torres, 2004; Gaya; Gaya, 2013; Eime *et al*., 2013; Chaput *et al*., 2020).

A experiência esportiva na infância e na juventude é um assunto que ainda gera debates no campo científico (Gaya; Marques; Tani, 2008; Green, 2010; Côté; Lidor, 2013; Crane; Temple, 2015; Côté; Murata; Martin, 2022). Os autores discutem questões relacionadas a aspectos socioculturais da formação, os quais consideramos indispensáveis para uma compreensão mais ampla dos benefícios e dos riscos da prática esportiva nessas fases da vida.

É de conhecimento geral que os esportes são benéficos para os mais jovens em incontáveis âmbitos: nas capacidades físicas, ao prevenir doenças, ao adquirir hábitos saudáveis e em melhorias nas questões relacionadas ao autoconhecimento, na autoconfiança, na autonomia e na socialização. Todavia, se má ministrada, esportes podem acarretar diferentes malefícios aos atletas, como: problemas corporais, restrições interpessoais e intrapessoais, ansiedade, irritação, desinteresse ou até mesmo a saída antecipada da modalidade (Landry; Driscoll, 2012; Crane; Temple, 2013; Merkel, 2013; Eime *et al*., 2013; Bergeron *et al*., 2015; Chaput *et al*., 2020).

Para entender estas questões, uma análise cuidadosa das experiências e das práticas esportivas, considerando fatores complexos como a identidade, as relações e a trajetória de vida dos atletas, além do contexto e das demandas específicas de cada modalidade é necessária.

Sob tal perspectiva, praticar um esporte não é sempre bom ou ruim a priori, pois é capaz de promover vivências positivas e negativas, fenômeno visto por Kwan *et al*. (2014). Para entender a atividade esportiva em sua total complexidade é vital considerar diferentes quesitos sociais, motivacionais, identitários e culturais, além das expectativas e demandas dos treinadores e familiares, tal qual o ambiente de competição em si são alguns destes aspectos (Gucciardi, 2011; Krebs, 2009). A prática esportiva pode ser vista como uma construção social influenciada e modificada por fatores internos e externos ao atleta, podendo impactar no seu desenvolvimento pessoal e social (Kwan *et al*., 2014).

Considerando a prática esportiva como experiência significativa durante a infância e a juventude, reconhecemos os amplos desafios que ainda temos que enfrentar pela frente. Tendo isto em vista, apresentamos os princípios fundamentais do esporte para jovens atletas, baseados na pesquisa de Bergeron e seus colaboradores (2015, p. 8-9). Este estudo foi realizado pelo Comitê Olímpico Internacional e teve como intuito analisar criticamente o estado atual da ciência e da prática esportiva juvenil, a fim de apresentar propostas para o seu desenvolvimento. Os autores concluíram que ainda dispomos de poucos dados específicos sobre o esporte e os estágios de desenvolvimento atlético. Por isso, recomendam que sejam enfatizadas as melhores práticas informadas por evidências, com o objetivo de minimizar prejuízos, e promovê-las de forma sustentável e prazerosa a longo prazo, melhorando o desempenho e o sucesso do atleta. A pesquisa apresenta os seguintes princípios:

a) Princípios Gerais:

- Atenção ao desenvolvimento do jovem que deve estar alinhado ao seu crescimento e desenvolvimento em aspectos físicos e comportamentais, portanto, à sua individualidade;
- Favorecimento de experiências mais saudáveis e variadas na formação atlética e centralização do aluno e em seu desenvolvimento pessoal;
- Adoção de estruturas adequadas para o desenvolvimento do jovem, a considerar seu nível e necessidades para uma progressão esportiva saudável; - Comprometimento com o desenvolvimento psicológico do atleta;

- Incentivo à participação da criança em várias atividades e ambientes esportivos não estruturados, como jogos deliberados[2], no intuito de desenvolver diversas habilidades físicas e sociais que favoreçam o prazer e o interesse pela prática esportiva;
- Compromisso com a promoção da saúde, respeito e segurança do atleta, assim como adoção de medidas preventivas e protetivas contra abusos e assédios no contexto esportivo;
- Facilitação e compreensão das necessidades dos responsáveis para que o atleta possa gerenciar de forma equilibrada sua vida pessoal e esportiva.

b) *Coaching:*

- Favorecimento de um clima esportivo desafiador e agradável, com foco nas características pessoais e domínios do atleta;
- Respeito às práticas de treinamento e suas diretrizes baseadas em pesquisas; - Atenção às especificidades do treinamento, ao contexto e à participação do atleta em atividades performáticas, que deve estar alinhada à suas características individuais;
- Atenção aos programas de formação em *coaching* que devem favorecer relacionamentos, potencializar as características individuais do atleta e promover suas próprias habilidades interpessoais;
- Atenção às orientações para treinadores que visam buscar apoio e orientação interdisciplinar que contribuam com a saúde, o condicionamento e os aspectos psicológicos e sociais do atleta.

c) Condicionamento, testes e prevenção de lesões:

- Incentivo à participação regular do atleta em programas de condicionamento físico adequados à idade, e baseados em técnicas de qualidade;
- Participação em programas de treinamento que incluem diversidade e variabilidade, com estruturas que contribuam com a diminuição dos riscos de lesão, evitem atividades esportivas que excedam cargas seguras e incentivem adaptações positivas para um desempenho atlético progressivo;
- Adoção de postura ética que efetive o desenvolvimento atlético, como a aplicação de testes de laboratório que otimize a participação e a performance do atleta;

[2] A definição de jogos deliberados sugere: jogos realizados por vontade própria do participante; com foco no divertimento; não é restrito ao mais habilidosos; a preocupação está no processo e não nos resultados (SMITH *et al.*, 1985).

- Desenvolvimento e implementação de estratégias de prevenção de lesão e promoção da saúde, como programas, equipamentos e adaptações;
- Não submissão do atleta lesionado a treinamentos ou competições que possam prejudicar sua recuperação.

d) Nutrição:

- Atenção à educação nutricional para jovens atletas, com ênfase em uma alimentação equilibrada em macro e micronutrientes, que apoie o crescimento e o desenvolvimento saudável e contemple as demandas da participação esportiva; - Apoio pessoal ao atleta, com orientação quanto aos riscos associados ao consumo de suplementos e de bebidas energéticas;
- Desenvolvimento de trabalhos educativos, de conscientização e de triagem do atleta, sobre os aspectos ligados a desordem alimentar e acerca dos problemas nutricionais relacionados ao esporte;

e) Órgãos e organizações governamentais:

- Atenção aos órgãos e organizações que governam o esporte e à medicina esportiva, que devem proteger a saúde e o bem-estar do atleta, com oportunidades para a educação contínua e políticas públicas que favoreçam seu desenvolvimento e proteção;
- Atenção à seleção de jovens atletas e as filosofias de desenvolvimento de talento[3], que devem-se pautar nos aspectos fisiológicos e cognitivos, nas demandas táticas do esporte e no contexto de desenvolvimento a longo prazo; - Cuidados com os formatos e características das competições, que devem se adequar à idade do competidor e permitir uma recuperação normal e saudável.

Compreendemos que tais recomendações são extremamente importantes para o avanço de debates acerca da prática esportiva infanto-juvenil. Embora haja direcionamentos para formação de ambientes mais seguros e prazerosos, os aspectos que impactam a trajetória esportiva dos atletas mais novos são múltiplos e complexos. Torna-se crucial cogitar o contexto,

[3] O sentido de ‘talento’ e ‘talentoso (a) neste trabalho terá uma dimensão ampliada dos aspectos biológicos ou socioculturais, apresentando um caráter mutável e fluido de acordo com a tese de doutorado de Pacheco (2017), intitulada de “Talento Esportivo: uma etnografia sobre as produções de talentos em práticas na educação física”.

a realidade e as necessidades de cada país para superar seus desafios específicos, como é o caso do Brasil.

Merkel (2013) elucidou numerosos benefícios para a saúde de crianças e jovens implicados em atividades esportivas, ao mesmo tempo em que reconheceu a necessidade de alterações para promover uma prática esportiva mais saudável. Do mesmo modo, Merkel (2013) destacou questões amplamente discutidas na literatura, as quais consideramos relevantes para reflexão contínua.

Ainda segundo Merkel (2013), se referindo aos aspectos físicos, as lesões são riscos inerentes a atletas de todas as idades. Contudo, durante a adolescência, por ser uma fase de crescimento e desenvolvimento físico, traumas e lesões são mais suscetíveis. A autora reitera que o número de crianças e de jovens que sofrem ferimentos no esporte tem aumentado e, infelizmente, poucos treinadores estão preparados para lidar com as questões fisiológicas do treinamento. Ademais, constatou inconsistências nas medidas de precaução e de segurança no treinamento, como a aplicação de treinamentos incompatíveis com a idade, e as lacunas entre a ciência do esporte, as políticas e as práticas esportivas. Merkel (2013) alertou para a falta de integração entre a produção científica e a prática de treinadores.

No que concerne aos aspectos psicológicos, Merkel (2013) observou que, juntamente ao crescente número de jovens no esporte, também se nota um aumento de fatores intrínsecos e extrínsecos que pressionam as crianças e os jovens a se dedicarem cada vez mais cedo ao esporte de alto rendimento. Segunda a autora, apesar de existirem programas e orientações que sugerem condutas positivas, encontra-se práticas e relações que prejudicam psicologicamente a participação prolongada do atleta até a vida adulta. Em geral, a preparação do atleta é muito focada em resultados e nas competições, o que pode negligenciar princípios do desenvolvimento infantil. Como um de muitos reflexos, os jovens criam expectativas inadequadas de conseguir bolsas, auxílios ou de ingressar na carreira profissional e podem se frustrar com isso (Merkel, 2013).

Em relação aos aspectos sociais, de acordo com Merkel (2013), são inconsistentes os financiamentos que garantiriam equipamentos de segurança, local e estruturas adequados, além de uma participação esportiva igualitária. Dessa forma, o treinamento pode acarretar em altas despesas para as famílias dos atletas, sobrecarregando-as financeiramente. Ademais, precisa-se ponderar sobre as desigualdades socioeconômicas, geográficas, étnicas e de gênero, entre os grupos envolvidos e no processo de formação esportiva.

Estudos explicitaram que diferenças culturais e contextuais, assim como as especificidades das modalidades, exercem tanto influências positivas quanto negativas no processo de formação esportiva (Forsman *et al*., 2016; Gullich, 2017; Hendry; Crocker; Hodges, 2014; Vink; Raudsepp; Kais, 2015). Neste cenário, contempla-se diversas questões em relação ao esporte infanto-juvenil que demandam investigações mais consistentes, além de análises centradas em cada modalidade.

Nesta tese, reconhecemos a importância de abordar e teorizar tais temas, com objetivos de não apenas alcançar uma compreensão mais ampla das experiências esportivas, mas também trazer contribuições para as discussões e reflexões nessa área de conhecimento. Dessa forma, nos próximos subcapítulos, apresentaremos os aspectos gerais da formação esportiva, seguidos pelos elementos específicos da formação esportiva na Ginástica Rítmica.

2.2.2 Aspectos gerais da formação esportiva

A formação esportiva pode ser definida como um percurso de aprendizagens e desenvolvimento no esporte, com sucessão de etapas e transições que vão desde o momento em que o atleta se inicia, participa e se desenvolve, até a finalização desse envolvimento por meio de interrupção voluntária ou involuntária (Bloom, 1985). Trata-se de um percurso com diversos processos e influências que devem ser considerados, além das especificidades de cada grupo (Beneli, 2018; Collet, 2018; Rigoni, 2014). De acordo com Bompa (2000), a formação é um processo a longo prazo constituído de três etapas: iniciação, especialização e alto rendimento esportivo.

2.2.2.1 Iniciação esportiva

A iniciação esportiva é a etapa em que o praticante tem os primeiros contatos com uma ou mais modalidades. O processo é complexo e envolve desde práticas pedagógicas que buscam a socialização e a diversão, passando por fins educativos, o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, até as práticas competitivas (Paes; Balbino, 2002).

No período da iniciação esportiva, é fundamental preservar o trabalho de base e elaborar programas que busquem a aprendizagem dos fundamentos, incentivem o interesse e permitam uma evolução gradual da criança no esporte. De acordo com Sawasato e Castro (2010), em um estudo contextualizado na GA, é importante considerar que o aperfeiçoamento dos detalhes dependerá da maturação da criança no decorrer do processo formativo.

Para Machado (2019), os propósitos e os sentidos da iniciação dependerão muito dos profissionais e dos contextos que conduzirão essa fase, assim como dos treinadores, pais, dirigentes e atletas, bem como das instituições onde eles estão e incidirão no processo. Essa reflexão corrobora a investigação de De Rose (2009).

No contexto da iniciação, diversos direcionamentos merecem destaque, com ênfase especial nos processos educacionais e nas experiências de aprendizado. Principalmente, destaca-se a necessidade de valorizar a jornada educacional, em que a competição assume um papel complementar à experiência esportiva total, ao invés de ser o objetivo principal ou a métrica exclusiva de sucesso. Além disso, uma consideração fundamental é assegurar que as progressões de desenvolvimento estejam alinhadas com as diferentes fases de maturação da criança, promovendo assim uma série de experiências positivas (Côté; Erickson, 2015; Atkins *et al.*, 2015; Siedentop; Hastie; Van Dermars, 2019; Visek *et al.*, 201).

Adicionalmente, os estudos sublinham a centralidade do prazer como um determinante que influencia o engajamento, a motivação e o interesse do iniciante pelo esporte. Nesse sentido, a valorização da prática com elementos lúdicos é um fator relevante nas fases iniciais do desenvolvimento esportivo (Côté; Erickson, 2015; Atkins *et al.*, 2015; Siedentop; Hastie; Van Dermars, 2019; Visek *et al.*, 201).

De acordo com Paes e seus colaboradores (2008), nos primeiros contatos com a prática esportiva, os saberes, os princípios e as características do esporte devem ser apresentados de maneira progressiva compatível com as capacidades do iniciante. Os autores ressaltam que isso não representa que o esporte deva ser desenvolvido de forma essencialmente recreativa, mas que seja baseado em estruturas capazes de viabilizar progressões sem visar resultados imediatos.

Destacamos que a iniciação esportiva tem influências importantes na preservação dos aspectos educativos e na promoção de uma prática prazerosa que incentive longevidade no esporte. Um ambiente privilegiado para isso é a escola, onde as práticas no contra turno escolar estão relacionadas à iniciação e/ou o aperfeiçoamento em alguma modalidade (Collet, 2018). É

nesse contexto que o iniciante pode ter seus primeiros contatos e boas experiências no esporte, o que favorece o estabelecimento de uma relação e identidade positiva com a prática esportiva (Bradley; Keane; Crawford, 2013; Jewet *et al.*, 2014).

Na iniciação, destaca-se a promoção do esporte sem exigências de altas performances, prática comum em clubes cujo principal objetivo é a revelação de atletas, especialmente em instituições envolvidas com o esporte de alto rendimento (Balbino *et al*., 2013; Menegaldo; Bortoleto, 2017).

O estudo desenvolvido por Paes (2008) sobre a iniciação esportiva de jovens brasileiros, concluiu que a maioria das crianças começou a praticar esporte em escolinhas esportivas focando em uma única modalidade, o que favoreceu uma formação especializada. Ressalta-se que mesmo que os objetivos da iniciação sejam variados, o trabalho desenvolvido precisa ser qualificado e coerente, possibilitando uma formação adequada bem como para aqueles que seguirão para níveis avançados, como para aqueles que farão escolhas diferentes no esporte (Collet, 2018).

Em relação a idade ideal para iniciar a prática esportiva, não há um consenso na literatura. Geralmente, os pais são os primeiros a incentivarem as crianças, além dos professores e treinadores (Folle; Nascimento; Graça, 2015; Bailey; Cope; Pearce, 2013). Com essa perspectiva, a iniciação esportiva poderia acontecer em qualquer fase do desenvolvimento da infância, desde que as características e as condições naturais das crianças fossem preservadas. Assim, iniciar muito cedo no esporte não seria um prejuízo, *a priori*, desde que sejam respeitadas as etapas do desenvolvimento e do interesse da criança, sem cobranças por performances e/ou por resultados imediatos (Nunomura, 2009; Bompa, 2000).

Na fase inicial da formação esportiva, é necessário desenvolver um trabalho gradual, que leve em consideração os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais do praticante. Recomenda-se possibilitar experiências motoras diversificadas, valorizar os aspectos lúdicos da prática, incentivar a motivação e não estimular a especialização precoce (Brenner *et al.*, 2016; Bergeron *et al.*, 2015). Se o iniciante tiver oportunidades, manifestar interesse e apresentar condições adequadas para progredir para uma etapa seguinte da formação, poderá eventualmente se especializar em uma modalidade. De acordo com Laprade *et al.* (2016), essa transição é fundamental para aqueles que desejam alcançar níveis mais altos no esporte, contudo, é preciso estabelecer abordagens seguras para promover o desenvolvimento saudável e atlético.

2.2.2.2 Especialização esportiva

A especialização ocorre quando o atleta se aprofunda nos saberes e habilidades particulares de uma modalidade (Barbanti, 2005). É um procedimento complexo e de longo prazo no qual ele será preparado para as adaptações físicas, técnicas, táticas e psicológicas necessárias para atingir níveis elevados (Jayanthi *et al*., 2013). Durante o processo, é necessário conduzir o treino atentando-se à idade, ao nível de maturação, às possibilidades de cada indivíduo e às orientações para o progresso seguro. É uma fase direcionada para o conteúdo específico e que deve ser desenvolvida alinhada ao crescimento natural do atleta (Bompa; Carrera, 2015).

É consenso que a especialização esportiva é fundamental para a formação de atletas de alto rendimento. Por isso, a forma como essa etapa é desenvolvida é crucial nesse percurso, podendo beneficiar o esportista criando condições adequadas para seu desenvolvimento ou prejudicando sua carreira (Brenner *et al*., 2016).

Nunomura (2009) destaca que a especialização esportiva frequentemente é confundida com a especialização precoce. Sendo para a autora, a primeira uma etapa indispensável no processo de formação de atletas de alto rendimento, ao passo que o segundo é quando há um desrespeito em relação às etapas do desenvolvimento esportivo, o que pode prejudicar o jovem esportista e eventualmente levá-lo a encerrar a carreira no esporte de forma prematura.

Há diversos fatores que podem ser responsáveis pelo número progressivo de crianças que se especializam cada vez mais cedo no esporte, como por exemplo: a influência dos grandes eventos esportivos e das mídias, a identificação das crianças com ídolos esportivos e a pressão dos pais por resultados e sucesso no esporte, como destacado por Gregório e Silva (2014). Hedstrom e Gould (2004) também atribuem esse fenômeno às expectativas dos treinadores por resultados rápidos, ao desejo do iniciante de competir e à influência do sistema escolar. Em um contexto que induz à competição desde tenra idade o nível dos jovens atletas tende a aumentar, o que incentivaria no desenvolvimento de programas esportivos que intensifiquem o treinamento na infância e na adolescência, buscando atingir altos níveis de desempenho (Bompa, 2000).

Segundo Côté, Barker e Abernethy (2007), a criança se dedicar a um treinamento intensivo em uma única modalidade, antes até da puberdade, tendo as etapas do seu desenvolvimento negligenciadas, poderia ser caracterizado como especialização esportiva

precoce. Esse é um tema recorrente na literatura e que gera debates na ciência do esporte (Disanti; Erickson, 2019), uma vez que pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento global ou afetar negativamente a performance esportiva após a puberdade (Marques, 2000; Laprade *et al*., 2016; Nunomura; Pires; Carrara, 2009).

Como visto por Marques e colaboradores (2016), é comum acreditar que o desenvolvimento esportivo extremamente cedo amplifica a probabilidade de sucesso no alto rendimento. Sob outro ponto de vista, estudos indicam que não há evidências de benefícios em se especializar muito cedo, exceto em modalidades como a Ginástica Rítmica, a Ginástica Artística e a Patinação Artística, cujo pico de rendimento costuma ser na puberdade (Laprade *et al*., 2016). Nesse tipo de modalidade, a especialização geralmente ocorre de forma precoce em decorrência da natureza da modalidade (Nunomura; Carrara; Tsukamoto, 2010).

Em modalidades como as mencionadas, a idade das crianças nas competições oficiais é baixa, o que incentivaria a especialização precoce (Furtado, 2020). De acordo com Nunomura, Carrara e Tsukamoto (2010), em uma investigação no contexto da GA, os treinadores defendem que, antes da puberdade, é possível maximizar algumas habilidades fundamentais para o desempenho, como: mobilidades articulares e capacidades coordenativas, o que influenciaria na seleção para o alto rendimento. Além disso, geralmente, o nível das competições já é elevado após a puberdade, o que possivelmente estimula a preparação precoce para que os atletas possam responder bem às demandas dessa modalidade, especialmente se o foco do trabalho for nos resultados competitivos (Nunomura; Carrara; Tsukamoto, 2010).

De acordo com Bompa (2000), as competições juvenis com ênfase em resultados semelhantes às de adultos podem estimular a especialização precoce. Essa reflexão é corroborada com o estudo de Aires *et al.* (2016). Essa pesquisa ressaltou que os sistemas esportivos competitivos costumam reproduzir modelos voltados para adultos, o que resultaria na exclusão de praticantes que não se enquadram nesses padrões, além de acelerar o processo de especialização dos que obtiveram sucesso. No entanto, embora muitos atletas alcancem bons resultados em fases iniciais, esses resultados podem não ser sustentáveis na vida adulta. De acordo com Laprade *et al.* (2016), à medida que o tempo passa, os efeitos da especialização esportiva precoce podem diminuir e contribuir para uma saída prematura do atleta do esporte.

A investigação conduzida por Nunomura, Carrara e Tsukamoto (2010), realizada com treinadores de GA, constatou que fatores como os regulamentos das competições, as expectativas das instituições por resultados, desde as categorias de base, e a crença dos

treinadores de que as crianças talentosas responderão bem às exigências do treinamento especializado, incentivariam a especialização precoce. Além disso, os treinadores acreditavam que, pelo fato das ginastas se especializarem cedo, elas teriam maior probabilidade de deixar a GA mais cedo também. Nesse contexto, o encerramento da carreira estaria associado às exigências do treinamento e às competições naquela modalidade. A pesquisa indicou que a exaustão foi frequentemente mencionada como um problema, e os argumentos estariam relacionados ao início precoce do treinamento especializado e às frustrações dos atletas em eventos em que os concorrentes apresentavam níveis superiores (Nunomura; Carrara; Tsukamoto, 2010).

Com a mesma reflexão, Stambulova e seus colaboradores (2009) constataram que quando um atleta se especializa precocemente e atinge o pico de desempenho na adolescência, ele tende a antecipar o encerramento da carreira. Segundo os autores, as modalidades influenciam diretamente na trajetória, na participação e nas diferentes fases do desenvolvimento esportivo.

Enfatiza-se que em modalidades cujo o ápice do rendimento ocorre após a puberdade, existem atletas que alcançam excelência ao se especializarem precocemente, apesar de não apresentar garantia de êxito, como sinalizado na literatura (Baker, 2003; Moesch *et al*., 2011; Laprade *et al*., 2016).

Dentre os possíveis riscos relacionados à especialização precoce no esporte pesquisas associam: overtraining, burnout, abandono da prática esportiva, lesões, restrição do repertório motor e transtornos alimentares (Fraser-Thomas *et al*., 2008, Fraser-Thomas; Côté, 2009; Bergeron *et al*., 2015; Laprade *et al*., 2016).

Côté e Abernethy (2012) destacam a primordial diversidade de práticas corporais nos primeiros anos da infância. Conforme os autores, as vivências diversificadas nessa fase influenciam positivamente no desenvolvimento motor e psicossocial, visto que estimulam o interesse da criança pelo esporte. Os autores recomendam que a criança seja encoraja a participar de atividades e a desenvolver habilidades diversificadas, além de que evite a especialização antes da puberdade (Bergeron *et al*., 2015; Côté; Erickson, 2015; Côté; Abernethy, 2012;). Segundo Côté e Erickson (2015), isso poderia facilitar as chances de as crianças atingirem o alto rendimento esportivo. Há evidências que sustentam que o desenvolvimento de atletas de elite em longo prazo não seria prejudicado quando a etapa inicial

é ponderada na diversificação, sobretudo em modalidades cujo ápice do rendimento ocorre na idade adulta (Côté; Vierimaa, 2014).

É importante ressaltar que, nos primeiros anos da iniciação, a participação em só uma modalidade não representa necessariamente inexistir uma diversificação de vivências esportivas. É possível uma criança iniciar cedo no esporte e continuar em contato com outras práticas corporais, como nas atividades infantis do dia a dia, no lazer, na escola ou mesmo no centro de treinamento. Dessa forma, há muitas possibilidades de conciliar a participação das crianças em atividades diversificadas e em uma única modalidade (Côté; Erickson, 2015).

É fato que a especialização esportiva é necessária para alcançar níveis mais altos no esporte e, portanto, apresenta vantagens nesse sentido. Gould (2007) sinaliza que não há problemas se o processo for realizado em condições favoráveis. Da mesma forma, para Brenner e seus colaboradores *(*2016), a especialização aplicada em circunstâncias adequadas favorece o jovem atleta atingir seus objetivos e metas no esporte. No entanto, os autores recomendam cuidados nesse processo.

Laprade e colaboradores (2016) constataram que, para desenvolver um ambiente saudável de treinamento, é necessário um trabalho de conscientização coletiva com os treinadores e os pais, sobre a importância da participação da criança e do jovem em atividades esportivas diversificadas. Segundo Dubuc *et al.* (2010), é preciso monitoramento e equilíbrio entre a participação e a especialização esportiva intensiva com outras atividades do dia a dia, tais como: amizades, lazer e compromissos escolares. Brenner e colaboradores (2016) recomendam oportunidades para que o jovem desenvolva habilidades motoras na fase de crescimento integradas ao treinamento esportivo.

Nunomura (2009) chama atenção para modalidades como a GA em que as fases do processo de formação iniciam mais cedo em relação a outras modalidades. Nesse caso, é importante avaliar o nível de crescimento e a maturação dos praticantes, ou seja, a prontidão para as demandas da modalidade. Uma vez que o processo de maturação é individual e as crianças e jovens apresentam ritmos de desenvolvimento e tempo de maturação distintos, seria impossível estabelecer uma idade fixa para iniciar e se especializar no esporte. Nesse sentido, os treinadores precisariam buscar esclarecimentos sobre os princípios básicos do crescimento e maturação, o que poderia diminuir os prejuízos de uma especialização precoce (Balyi, 2003; Myer *et al.*, 2015).

Em modalidades em que a especialização começa cedo, como a GA, o volume e a intensidade dos treinamentos devem ser bem administrados de acordo com as capacidades e condições saudáveis do organismo da criança (Arkaev; Suchilin, 2004; Nunomura; Pires, Carrara, 2009). Damsgaard (2002) sugere um limite de 15 horas de treinamento por semana para crianças pré-púberes. Brenner *et al.* (2016), por sua vez, propõem um limite de cinco dias por semana de prática esportiva, com descanso mínimo de um dia de qualquer atividade física. Os autores ressaltaram a necessidade de os atletas terem no mínimo, de dois a três meses de férias por ano. Arkaev e Suchilin (2004), em um estudo contextualizado na GA, indicam uma variação entre 24 e 36 horas semanais, entre cinco e seis dias por semana, para atletas adultos de alto rendimento.

Há na literatura sugestões de modelos de formação esportiva que buscam adequar a participação da criança e do jovem no esporte (Côté, 1999; Côté; Baker; Abernethy, 2003; Côté; Fraser-Thomas, 2007; Balyi, 2003; Bompa, 2000). Entretanto, Baker (2003) destaca que em cada modalidade há especificidades e necessidades próprias, sendo necessário, portanto, considerar as diferentes formas de práticas esportivas para uma compreensão melhor do processo de formação nessa fase da vida.

2.2.2.3 O alto rendimento esportivo

No que se refere ao esporte de alto rendimento, o principal objetivo é buscar o máximo desempenho. Nessa etapa, o propósito é superar e desafiar-se constantemente. Para isso, é necessário contar com bases científicas que sistematizam o treinamento, a fim de elevar ao máximo possível o nível da performance atlética (Collins *et al.*, 2015).

O esporte de alto rendimento pode ser visto como profissional quando há um contrato de trabalho estabelecido com o praticante, ou não profissional, quando não há um contrato especial de trabalho, mas o atleta recebe outras formas de incentivo que podem ser patrocínios e/ou materiais de apoio (Brasil, 2013). Nesse contexto, Galatti (2006) destaca que o objetivo é buscar o desempenho máximo, de preferência com uma equipe multidisciplinar, buscando alcançar os objetivos do atleta e conquistar resultados expressivos que o torne bem-sucedido em sua profissão. Consequentemente, há recompensas financeiras e sociais, tanto para as empresas financiadoras quanto para os atletas que as representam.

Apesar de o esporte profissional ser o sonho de muitos que desejam se dedicar exclusivamente à prática esportiva, apenas alguns poucos atletas têm o privilégio de alcançá-lo. Como resultado, uma grande massa de atletas sobreviverá no alto rendimento com auxílios que englobam bolsas, benefícios e incentivo material (Silva Filho *et al.,* 2016). De acordo com Bernardes, Yamaji e Hatsue (2015), a ausência de respaldo financeiro surge como uma ameaça para a trajetória esportiva, sobretudo para atletas jovens ingressando na vida adulta. Uma estratégia viável para atenuar esse risco pode ser a busca por apoio e estruturas disponíveis, com destaque para leis, programas de bolsas e iniciativas esportivas que poderiam contribuir para a manutenção do atleta em sua modalidade.

Conforme destacado por Batidas e Bastos (2011), felizmente, no cenário esportivo brasileiro, é possível identificar instituições já consolidadas que se dedicam a auxiliar atletas de diversas faixas etárias e níveis. Exemplificativamente, citam a Lei de Incentivo Fiscal ao Esporte, o Programa Bolsa-atleta e outros diversos programas e projetos organizados pelo Ministério do Esporte (Batidas; Bastos, 2011; Brasil, 2022, 2022).

De acordo com Galatti (2017), o suporte financeiro é fundamental para que muitos jovens atletas brasileiros consigam prosseguir na carreira com desenvolvimento esportivo e tenham chance de alcançar o alto rendimento. Segundo Warmenhoven, Weissensteiner e MacMahon (2021), além do talento individual, é importante ter uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento integral do atleta. Essa rede é um sistema complexo multidimensional que envolve diversos fatores integrados, incluindo o suporte financeiro, e que pode influenciar na permanência do atleta no esporte (De Bosscher *et al*., 2009; Morley *et al*., 2018).

Segundo Galatti (2017), há muitos fatores ligados às dificuldades dos atletas brasileiros em atingirem o alto rendimento esportivo. Entre elas, os autores destacam: políticas públicas ineficientes, pouco investimento e cuidado com os diversos agentes envolvidos no esporte de alto rendimento, dificuldades na formação de base e na formação de treinadores, além da insuficiência de suporte.

Reis *et al*. (2014) e Ferreira *et al*. (2012) expõem a necessidade dos recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do treino de alto rendimento. Consoante a De Bosscher e colaboradores (2009), há evidências de que os países com os melhores resultados no cenário mundial são aqueles que têm investido recursos em políticas públicas e no suporte financeiro para o treinamento. Dentre tais investimentos, destacam-se a alocação de recursos para a

capacitação de treinadores e formação de equipes multidisciplinares, além da aquisição de equipamentos adequados destinados ao treinamento.

Conforme preconizado por Silva Filho *et al*. (2016), não existe uma diretriz nacional delineada para o desenvolvimento de atletas no Brasil. Os autores concluíram que essa responsabilidade é atribuída a cada entidade esportiva, e que a formação de jovens atletas recai sobre os clubes, associações e/ou municípios.

Outros fatores contribuem para a progressão do atleta em direção ao alto rendimento. Segundo Baker *et al*. (2003), o desenvolvimento de competências que levam à excelência esportiva ocorre a partir do sucesso na interação dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais em dois fatores essenciais: processo de treinamento e ambiente. Nesse sentido, para alcançar o alto rendimento, é necessário um conjunto complexo de fatores interligados que ajudam o atleta nessa etapa da formação (Farrow; Baker; Mac Mahon, 2013; Diehl *et al*., 2014).

Os comprometimentos pessoais em atividades esportivas compõem primordialmente para o desenvolvimento de jovens ao longo de suas trajetórias. Desde o início, o prazer, o interesse, as recompensas e os resultados são elementos importantes e incentivadores para crianças e adolescentes se manterem engajados na prática esportiva (Folle; Nascimento; Graça, 2015). No âmbito do alto rendimento, observam-se fatores motivacionais intrínsecos, como o desejo de superação e conquista, e fatores extrínsecos, como premiações, salários e outros benefícios que mantêm correlação com o comprometimento pessoal do atleta (Collins *et al*., 2015). Nesse contexto, os atletas encontram estímulo na competitividade, nos resultados alcançáveis e nas oportunidades de desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que o prazer pela prática esportiva emerge como um fomento tanto para atletas que já atingiram o alto rendimento quanto para aqueles em fase de formação (Galatti, 2017).

Galatti (2017) chama atenção para as perspectivas e o processo de formação de atletas que estão no alto rendimento. Para a autora, ainda se reflete pouco sobre o desenvolvimento humano no alto rendimento, como se os atletas já estivessem formados e não estivessem mais em processo de desenvolvimento. Nessa direção, a autora reforça a necessidade de se ampliar investigações, intervenções e direcionamentos que possam potencializar o estabelecimento de ambientes melhores e relações humanas esperados nesse contexto esportivo.

A qualidade das relações é essencial para a construção de ambientes positivos desde as etapas iniciais até o alto rendimento (Ferreira; Moraes, 2012). De acordo com Côté *et al.* (2014),

os programas esportivos que levam em consideração as relações no esporte podem favorecer um ambiente mais agradável no treinamento. Os autores destacaram que, no cenário esportivo, há três tipos centrais de apoio e desenvolvimento a partir de relacionamentos: o apoio social, o emocional e o contexto esportivo.

De acordo com a pesquisa conduzida por Côté *et al.*, (2014), a influência do apoio social está intrinsecamente ligada à capacidade do indivíduo em compreender as oportunidades de apoio disponíveis, e utilizá-las de maneira eficaz para superar desafios. O suporte emocional, por sua vez, inclui as habilidades do sujeito em transformar esse apoio em um sentimento ampliado de acolhimento, segurança e conforto. Por outro lado, o contexto esportivo refere-se ao ambiente e às condições de treinamento nos quais o atleta está inserido. Tudo isso terá um impacto direto na qualidade da prática esportiva. De acordo com Hallmann *et al.* (2018), diversos personagens, como treinadores, pais e colegas, destacam-se por exercerem forte influência nesse processo formativo.

2.2.2.4 Transição de carreira esportiva

Segundo Leite (2008), a possibilidade de atingir níveis altos e o sucesso no esporte dependerá da integração de vários fatores que só serão compreendidos considerando o caráter multidimensional, as especificidades da modalidade e a profundidade das variáveis no processo de formação. Sendo assim, é vital ter um olhar crítico e reflexivo sobre o processo de transição nas etapas da carreira esportiva.

No âmbito da ciência do esporte, modelos de desenvolvimento esportivo têm sido objeto de estudo tendo como finalidade aprofundar a compreensão acerca da trajetória dos atletas ao longo de suas carreiras, e as transições que enfrentam, tais como: a aposentadoria, a mudança de equipe ou a migração para outra modalidade (Folle; Nascimento; Graça, 2015). Tais modelos demonstram a capacidade de identificar fatores que exercem influência no desenvolvimento e nas transições de carreira dos atletas que englobam: lesões, pressão advinda de pais ou treinadores, carência de oportunidades ou ausência de suporte social. Além disso, esses modelos podem servir como base para a elaboração de intervenções e programas destinados a auxiliar os atletas na gestão mais eficaz e saudável de suas transições, como foi observado por Alfermann e Stambulova (2007).

Para Barreiros, Côté e Fonseca (2013), existem duas categorias de modelos teóricos de desenvolvimento esportivo: transição da carreira esportiva e talento/perícia. A primeira diz respeito ao processo de mudança de estágio na carreira esportiva. Este modelo abrange três estágios principais: iniciação, desenvolvimento e domínio. Na "iniciação", os atletas começam no esporte e desenvolvem habilidades básicas. No "desenvolvimento", eles se especializam em um esporte específico e se aprimoram. No "domínio", o nível mais elevado de desempenho é atingido.

A segunda categoria aborda características pessoais e do ambiente que influenciam o desenvolvimento esportivo. Este modelo compreende três fatores principais: pessoais, ambientais e de interação. Fatores pessoais englobam idade, sexo, altura e peso. Os aspectos ambientais incluem: a qualidade do treinamento, a disponibilidade de recursos e o apoio da família. E os de interação, referem-se à relação entre os fatores anteriores e o impacto no desenvolvimento esportivo (Barreiros, Côté e Fonseca, 2013).

O modelo de desenvolvimento de carreira proposto por Stambulova (1994), foi baseado na análise de quatro estágios de participação esportiva e reforça que ela é composta por sete transições normativas e descreve as transições que os atletas atravessam ao longo da vida: 1) Transição para o esporte: quando o atleta inicia seu envolvimento e interesse; 2) Transição para a especialização: em que o atleta concentra-se em um esporte e desenvolve habilidades e técnicas específicas; 3) Transição para formação: o atleta inicia treinamentos e competições em níveis avançados e se prepara para as de altos níveis. 4) Transição para a entrada na equipe: na qual o atleta começa a competir em níveis mais elevados e integra uma equipe; 5) Transição para a consolidação: na qual o atleta se firma como competidor de alto rendimento e começa a alcançar seus objetivos 6) Transição para o declínio: quando o atleta começa a enfrentar uma queda em seu desempenho esportivo e a encarar desafios em sua carreira; 7) Transição para a aposentadoria: o atleta se aposenta do esporte e encara a transição para uma nova carreira ou estilo de vida (Stambulova, 1994; 2003; Stambulova *et al*., 2009).

Sobre as implicações das transições entre as fases no modelo de Stambulova (1994; 2003), ditas transições, podem representar desafios para os atletas e acarretar em diversas consequências que incidem em dificuldades físicas, psicológicas e sociais, os atletas podem enfrentar crises identitárias, baixa na autoestima e sensação de desconexão em relação aos seus antigos colegas de equipe e treinadores. Ademais, os atletas podem encontrar dificuldades em

adaptar-se a novas rotinas e expectativas, e sujeitar-se a lesões físicas ou problemas de saúde. Estes desafios podem ser particularmente acentuados na transição da competição esportiva para a aposentadoria, pois os atletas podem debater-se na busca por um novo sentido em suas vidas (Alfermann; Stambulova, 2007).

Contudo, nesse processo, sugere-se que o atleta passe pelas transições, cujo confronto seja eficaz ou não implicará em transições bem-sucedidas ou em crises, exigirá que ele lide com as consequências e os prejuízos decorrentes do seu confronto. É importante salientar que esses desafios não são inevitáveis, e os atletas podem adotar medidas de preparação e gestão destas transições, com vistas a minimizar possíveis impactos negativos, como destaca Alfermann e Stambulova (2007).

O estudo de Wylleman e Lavallee (2004), expõe o modelo de transição de carreira segmentado em quatro etapas primordiais: iniciação, desenvolvimento, manutenção e desvinculação. Cada uma marcada por desafios e oportunidades próprias, onde os atletas se depararam com diferentes transições. Na iniciação, elas estão relacionadas à entrada no esporte, por exemplo, a transição do esporte juvenil para o adulto. Durante o desenvolvimento eles enfrentam mudanças associadas ao aumento de habilidades e ao progresso na carreira, como a saída do esporte amador para o esporte profissional. No estágio de manutenção, os atletas as enfrentam ligadas à preservação do desempenho e à preparação para a aposentadoria, na transição do auge da carreira para a fase de declínio. No caso de desvinculação, elas estão relacionadas à saída do esporte e à adaptação a uma nova identidade fora do esporte (Wylleman; Lavallee, 2004).

Wylleman e Lavallee (2004) reconhecem que os atletas enfrentam diferentes tipos de transições em cada fase, e que estas podem ser influenciadas por diversos fatores internos e externos. Entre eles: a identidade atlética, o apoio social e as habilidades transferíveis e relacionadas à mudança. O modelo considera a importância de uma abordagem holística não só para a mudança de carreira esportiva, mas para outras esferas da vida dos atletas, como a vida pessoal, acadêmica e profissional. A referida concepção reconhece que essa mudança pode ser complexa e desafiadora, e que os atletas podem necessitar de suporte em múltiplas áreas para a adaptação bem-sucedida (Wylleman; Alfermann; Lavallee, 2004).

Ademais, Wylleman e Lavallee (2004) enfatizam a vitalidade do apoio para auxiliar os atletas a atravessar com êxito as diferentes fases e mudanças de suas carreiras. Essas

intervenções compreendem o aconselhamento, o treinamento de habilidades de transição e os programas de orientação e apoio social. Os autores destacam que tais intervenções devem atender às necessidades individuais e serem implementadas em colaboração com treinadores e outros profissionais envolvidos na carreira do atleta.

A revisão bibliográfica desenvolvida por Brandão e seus colaboradores (2000), demonstrou que a carreira esportiva é composta por numerosas fases relacionadas a um evento ou não. Os autores indicaram que a alternância de uma fase para a outra exige ajustes de ordem ocupacional, financeira, social e psicológica, que podem ocorrer de maneira positiva ou negativa, dependendo dos recursos que os indivíduos terão para se adaptar às novas etapas. Nessa perspectiva, as formas de transição seriam "estressantes por natureza" e gerariam sentimentos como medo e ansiedade (Brandão *et al*., 2000).

No mesmo trabalho, Brandão *et al*. (2000, p. 57) apresentam seis fatores que podem dificultar o processo de transição na trajetória dos atletas:

> 1) Identidade forte ou exclusivamente baseada na performance esportiva; 2) diferença entre o nível de aspiração e o nível de habilidade; 3) pouca experiência com transições similares; 4) déficit emocional ou comportamental limitantes da adaptação às mudanças; 5) relacionamentos de suporte limitados; 6) necessidade de lidar com mudanças em um contexto pobre de recursos materiais e emocionais necessários.

Conforme os autores supracitados, os esportistas que respondem melhor às mudanças são aqueles que se aposentam por vontade própria, os que cumprem metas traçadas, que continuam envolvidos com o esporte por algum outro motivo, que concluem o período escolar ou que se retiram do esporte após atingir seu almejo (Brandão *et al*., 2000, p. 57).

Diante do exposto, podemos entender tais modelos como estruturas capazes de elevar o entendimento dos acontecimentos que influenciam no desenvolvimento esportivo, além de orientar o treinamento e a preparação de atletas em diferentes estágios de suas carreiras. Ademais, os modelos podem ser relevantes, pois proporcionam *insights* valiosos sobre as diversas fases que compõem a jornada atlética, assim como as transições enfrentadas pelos atletas ao longo desse percurso. Isso pode trazer muitos benefícios para treinadores, pais e outros profissionais envolvidos, e assim, contribuir com o desenvolvimento da carreira de um atleta.

2.2.2.5 Encerramento da carreira esportiva

Ao descrever as fases e transições da carreira esportiva, observamos a influência de fatores sociais, culturais e psicológicos no seu encerramento para crianças e jovens. Nessa perspectiva, o fim está intrínseco a um conjunto de elementos que contribuem para a escolha do atleta de terminar sua participação no esporte.

Muitos fatores estão correlacionados a esse processo e são abordados recorrentemente na literatura. Contudo, para entendê-lo melhor, é preciso levar em consideração tanto a formação atlética quanto a heterogeneidade das experiências vivenciadas dentro e fora do contexto esportivo.

Com base no trabalho de Stambulova (1994), o término da carreira esportiva representa um momento marcante na vida atlética e pode ocorrer de maneira voluntária ou involuntária. Na voluntária, o atleta opta por finalizar sua carreira. Normalmente, a decisão é tomada após um período de reflexão, no qual ele conclui que já atingiu suas metas, ou que se aproxima do fim de sua carreira ou que deseja se aposentar para explorar outras oportunidades na vida, como buscar por novas atividades profissionais e a dedicação aos estudos. Em contrapartida, o término involuntário é decorrente de fatores tão estressantes que incapacitam o segmento no esporte. Entre eles: adversidades que envolvem problemas pessoais, desafios psicológicos, dificuldades financeiras e lesões (Stambulova, 1994).

Conforme a investigação conduzida por Sgobi (2012), o encerramento da carreira não ocorre de maneira abrupta, não é necessariamente resultado de anos de prática esportiva, e raramente é uma decisão deliberada. De acordo com os trabalhos de Wylleman, Lavallee e Alfermann (1999) e Wylleman, Stambulova e Biddle (1999), a aposentadoria esportiva é um processo complexo, multidimensional e individual, influenciado por diversos fatores interconectados. Os autores reiteram a necessidade de uma análise minuciosa para uma compreensão mais consciente desse fenômeno.

Segundo Alfermann e Stambulova, (2007), durante a transcursão de encerramento da carreira, é possível observar a convergência de fatores de ordem pessoal, que inclui as experiências adversas ou a falta de motivação, de ordem social, como as alterações nos valores individuais ou os conflitos com os treinadores, e de ordem emocional, como a insatisfação com a modalidade esportiva praticada. Evidentemente, outros fatores também podem ser

significativos na decisão de um jovem de encerrar sua carreira atlética, tais como: pressões externas, transições acadêmicas ou profissionais, e desafios financeiros. Tais fatores podem ser mais relevantes quando vivenciados na adolescência (Alfermann; Stambulova, 2007).

Alguns estudiosos julgam a adolescência como uma época crítica para a formação esportiva, uma vez que adolescentes mudam naturalmente, tanto física, psicológica como socialmente, o que pode influenciar no seu desempenho, interesses e atividades (Schnell *et al*., 2014; Brown; Patel; Darmawan, 2017). Conforme o estudo conduzido por Fonseca (2004), a maior parte dos jovens decide encerrar sua carreira entre os 12 e 15 anos de idade, que variam de acordo com as características da modalidade, o gênero e/ou o contexto cultural. A investigação desenvolvida por Dias (2015), corrobora para essa reflexão.

Acontece que, na adolescência, os conflitos de identidade característicos dessa fase, aliados a mudanças emocionais, tais como: novos interesses, fadiga psicológica e física, dificuldade com a equipe técnica, pressões relacionadas ao desempenho escolar ou resultados de performance em declínio, podem motivar o atleta a perder o interesse pelo esporte. Brandão e colaboradores (2000) enfatizam que, nesse contexto, o atleta pode perder o interesse por uma determinada modalidade e se envolver com outra ou decidir não prosseguir na carreira esportiva. Entretanto, a escolha do jovem de encerrar sua carreira não deve ser interpretada unicamente como fator negativo.

Existem treinadores e pais que consideram o encerramento da carreira esportiva como uma “perda”. Esse sentimento pode estar relacionado às expectativas depositadas nos atletas e ao desejo de vê-los no topo da modalidade. No entanto, quando o adolescente já não vê mais sentido em competir e atingir níveis mais altos, ainda que tenha condições para isso, pode haver conflitos de interesses entre os envolvidos e os impactos disso podem ser preocupantes (Freitas, 2019).

A tese desenvolvida por Freitas (2019), com ginastas de alto rendimento na GA, concluiu que todas participantes encerraram a carreira esportiva na adolescência. Apesar desse ponto comum, o encerramento ocorreu de diferentes formas, o que indica a não linearidade neste processo. A autora destacou a importância de analisar as experiências, as relações e as situações vivenciadas na trajetória de cada atleta, a fim de compreender melhor tanto sobre a decisão de deixar o esporte quanto sobre os aspectos positivos relacionados ao encerramento da carreira.

A pesquisa supracitada, sugere uma reflexão sobre o adolescente que alcança o alto rendimento, ou pelo menos se aproxima dele, e decide se afastar da modalidade. Para alguns treinadores e pais, a decisão das ginastas de pararem de treinar foi recebida com pesar. Naturalmente, eles esperavam que as atletas atingissem níveis mais elevados na GA, e encararam o encerramento como um fracasso. Para Freitas (2019), essa decisão do adolescente não deve ser interpretada exclusivamente de maneira negativa, pois é preciso considerar todas as experiências positivas que ele viveu e incorporou, ou seja, uma mudança de direção não invalidaria tudo o que foi vivido pelo indivíduo no esporte. Além disso, o adolescente pode se envolver em outras atividades que não seriam possíveis caso se dedicasse exclusivamente a uma modalidade para competir.

Freitas (2019) concluiu que, ao encerrarem a carreira na GA, as atletas puderam concretizar outras experiências positivas, tais como: se dedicar a outras atividades e práticas corporais, se descobrir em outra modalidade esportiva, ou ter mais tempo para relacionamentos pessoais. Isso fez com que as ginastas se empolgassem com as novas práticas e se sentissem mais realizadas. De acordo com a autora, mesmo que o jovem não tenha alcançado o topo esperado pelos treinadores ou os pais, é preciso considerar o sentido e o valor do esporte ao qual ele se dedicou durante parte de sua vida. Além disso, ao decidir pelo encerramento, o atleta pode criar novas perspectivas positivas para o futuro, e, também, transferir os valores do esporte para suas novas experiências (Freitas, 2019).

Nesse contexto, o encerramento da carreira pode ser ressignificado e se revelar como um fator positivo. De acordo com Freitas (2019), a saída das ginastas estava relacionada a um processo complexo, que envolvia as experiências, os atores envolvidos e as situações enfrentadas ao longo de sua jornada. Esse resultado vai de encontro às reflexões de Alfermann e Stambulova (2007) que destacam a aposentadoria esportiva como um processo multifacetado.

Ao abordarmos a formação esportiva, incluímos também os aspectos relacionados à decisão do jovem em encerrar sua carreira no esporte. É importante destacar que diversos fatores influenciam as crianças e os jovens a encerrarem suas carreiras, e não há apenas uma única razão para essa decisão, como destacado no trabalho de Fonseca (2004). A seguir, apresentaremos alguns desses fatores.

Estudos identificaram que o excesso de dedicação do atleta, somado a pouco retorno e reconhecimento por parte dos treinadores, está relacionado a perda de interesse e engajamento

do atleta no esporte, além das altas expectativas por bons resultados nas competições (Santos, 2015; Stringhini, 2010). De acordo com Fonseca (2004), o conflito de interesses, a falta de prazer e a percepção de incompetência são os principais fatores responsáveis pelo encerramento de carreira. Os mesmos fatores foram evidenciados na literatura (Fraser-Thomas; Côté; Deakin, 2008; Barreiros; Côté; Fonseca, 2013).

Fonseca (2004) parte do princípio de que existe uma relação entre a motivação e os fatores responsáveis pela saída no esporte, o que reforça a necessidade de se criar mecanismos que potencializam práticas esportivas motivadoras e investimentos que equilibrem a percepção dos jovens sobre os desafios e benefícios do esporte.

A investigação conduzida por Lopes e seus colaboradores (2016), realizada com ginastas que praticavam a GA como atividade extracurricular, constatou que aspectos intrínsecos e extrínsecos estão associados ao abandono da prática. Ao passo que os extrínsecos sobrepõem os intrínsecos, o que evidencia a influência do ambiente, das condições situacionais e interpessoais das atletas. Os autores também destacam a importância dos profissionais envolvidos estarem atentos às necessidades e os desejos das ginastas, e valorizem atividades que contribuam para o estabelecimento de vínculos entre os pares no contexto esportivo. A falta de amizades no grupo, a falta de afinidade com o treinador e a dependência dos pais para manutenção dos alunos nas aulas foram apresentados como relacionados à saída dos participantes da Ginástica Artística (Lopes *et al*., 2016).

O estudo realizado por Stringhini (2010), identificou que um dos motivos que levava atletas de GA a encerrarem a carreira estava relacionado à dificuldade em se envolverem com atividades além da ginástica, sejam esportivas, recreativas ou culturais. Além disso, nessa mesma investigação, o treinamento extenuante e o rendimento abaixo das expectativas das ginastas também foram identificados como fatores que contribuíram para a decisão de encerrar a carreira.

Nesse contexto, evidencia-se a relevância dos treinadores e dos pais elaborarem táticas que possibilitem a participação das ginastas, não apenas das atividades relacionadas à ginástica, mas também de atividades fora desse contexto, que contribuam para o equilíbrio maior entre as atividades realizadas e permitam que as ginastas tenham experiências mais satisfatórias.

Na pesquisa desenvolvida por Dias (2015), responsável por investigar atletas de modalidades olímpicas, dentre elas a GR, o autor averiguou que o contratempo em conciliar a

educação formal com o treino foi o aspecto que mais inspirou os atletas a encerrar a carreira no esporte. Tal aspecto é validado na literatura por Barra Filho e Garcia (2008). Em certas modalidades, como nas ginásticas competitivas, as crianças dedicam muitas horas ao treinamento, ao mesmo tempo que lidam com os compromissos escolares, o que pode atrapalhar na obtenção de bons resultados em ambos. Sob tal perspectiva, o atleta pode se sentir pressionado, pelos pais e treinadores, prejudicar o seu desempenho escolar e esportivo e, por consequência, precipitar o encerramento da carreira esportiva (Freitas, 2019).

Outros fatores ligados ao término de carreira do jovem atleta, são: as relações interpessoais e intrapessoais entre treinadores e atletas, pais e filhos e o ambiente de treino (Kerr *et al*., 2016; Barker-Ruchti *et al*., 2017; Collet, 2018); e problemas relacionados à saúde, como distúrbios psicológicos (Crane; Temple, 2015; Kosmidou; Giannitsopoulou; Moysidou, 2017; Pineda-Espejel *et al*., 2020; Nortes; Díaz; García, 2021; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022).

Stambulova (1994) trouxe contribuições consideráveis para a assimilação de cada etapa da carreira esportiva e das necessidades inerentes aos atletas, que possibilitou uma abordagem objetiva e abrangente. Segundo a autora, a compreensão do atleta e dos fatores que se conectam à sua vida se configuram como um aspecto essencial para os profissionais que atuam diretamente com eles. Isso implica em considerar o sentido do esporte para o atleta, sua percepção das transições, o contexto cultural no qual ele está inserido e suas necessidades específicas em cada fase da carreira (Alfermann; Stambulova, 2007).

Conforme destacado por Sgobi (2012), é crucial que os profissionais do esporte estejam atentos aos motivos que levam ao final da carreira esportiva, como as particularidades individuais do atleta e o suporte social disponível, que inclui familiares, amigos e toda a equipe técnica. Adicionalmente, ela reforça a importância de manter em vista que por trás das conquistas atléticas os jovens envolvidos no esporte de alto rendimento encontram-se em uma fase crítica de desenvolvimento, repletos de necessidades, desejos e incertezas. Em vista disso, o cuidado destinado a esses atletas deve sempre levar em consideração suas identidades e necessidades individuais, a fim de garantir um suporte eficaz em todas as etapas da carreira esportiva e do desenvolvimento humano.

Diante do exposto, compreendemos que a formação esportiva deve ser analisada, ponderada e refletida em todas as suas dimensões, complexidades, amplitudes e desafios, considerando ser um processo complexo e influenciado por numerosos fatores. No entanto, é

necessário também, se atentar às particularidades de cada modalidade, como é o caso da Ginástica Rítmica.

2.2.3 Formação esportiva na Ginástica Rítmica

Neste subcapítulo, buscamos explorar os aspectos relacionados às diferentes fases do desenvolvimento esportivo na Ginástica Rítmica, que compreendem: a iniciação, a formação de atletas e o alto rendimento

2.2.3.1 Iniciação esportiva na GR

A iniciação esportiva pode ser definida como o início do contato dos praticantes com a GR e suas primeiras experiências nessa modalidade. Nesse contexto, eles são gradualmente introduzidos aos princípios fundamentais da GR, que compreendem: elementos corporais, técnicas de base com aparelhos e elementos artísticos intrínsecos à modalidade. Frequentemente, observa-se a participação de crianças muito jovens, o que pode levar a percepção de que se constitui um estágio próprio para a infância. Entretanto, é importante destacar que a condição de iniciante não é restrita às crianças, pois pode incluir adolescentes, jovens e adultos também.

A iniciação se constitui como um período de formação integral, no qual o mais importante é incentivar o interesse do participante e cultivar seu prazer pela prática da GR. (Caçola, 2007; Alonso, 2011). Isso evidencia que seja o estágio de desenvolvimento esportivo que transcende a aprendizagem de técnicas e o desenvolvimento de habilidades, o que torna a iniciação uma fase acessível a todos os segmentos, e não deveria excluir nenhum grupo.

No estágio do desenvolvimento, o principiante pode ser beneficiado de múltiplas formas, visto que a iniciação pode contribuir para o progresso de capacidades físicas, como força e flexibilidade, bem como para o aperfeiçoamento de competências coordenativas, como equilíbrio e ritmo (Laffranchi; Lourenço, 2010). Os participantes serão expostos a diferentes práticas motoras que incluem: a instrução de saltos, de equilíbrios, de giros, de ondas corporais e de acrobacias, além de técnicas específicas de aparelhos (Laffranchi; Lourenço, 2010).

Gaio (2013) explica que as experiências na iniciação contribuem para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais. As particularidades inerentes à GR podem estimular a exploração da criatividade e da imaginação do praticante, uma vez que envolve uma variabilidade de elementos corporais e manejos de aparelhos que podem ser incorporados ao jogo, à brincadeira e à dança (Gaio, 2013). Avaliamos que essa abordagem pode ser extremamente enriquecedora, ao propiciar experiências de natureza lúdica, bem como o engajamento do iniciante na prática esportiva. Consideramos esses elementos como essenciais para o desenvolvimento do praticante nessa modalidade.

É importante acentuar a riqueza dos elementos rítmicos, expressivos e artísticos particulares à GR, os quais têm a aptidão de originar trabalhos relevantes do ponto de vista pedagógico e contribuir para o desenvolvimento afetivo e emocional do praticante. Além do mais, os referidos elementos podem favorecer o incremento da consciência e da linguagem corporal, possibilitando o envolvimento com outros fatores relacionados ao movimento corporal, como o espaço e o tempo, e aos próprios aparelhos oficiais e alternativos na Ginástica Rítmica (Gaio, 2007; Gaio, 2013).

Devido à sua natureza artística, avaliamos que a GR apresenta elementos de potencial exponencial para atrair não somente o público infantil, mas também jovens e adultos que se encantam com a beleza e as inúmeras possibilidades de movimentação que essa modalidade proporciona. Acreditamos que tal encantamento poderia impulsionar o praticante a superar os desafios encontrados nos processos de aprendizagem, bem como experimentar movimentações e sensações em diferentes ritmos. Essa jornada de exploração estende-se à esfera da fantasia e da imaginação, o que consideramos um elemento capaz de nutrir a motivação e o interesse do iniciante pela prática.

A dissertação de Maciel (2016) expôs que os aprendizados da GR exercem um papel vital ao adquirir princípios como: respeito, companheirismo, empenho e solidariedade. Valores que avaliamos como essenciais para estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e necessários para o crescimento humano, cultivados por meio de diversas atividades, por exemplo: na participação de grupos, na criação e apresentação de coreografias, nas sessões de treinamento e na interação com colegas e treinadores (Maciel, 2016).

Ressalta-se que o imagético lúdico é visto como notável estímulo para a iniciação esportiva na GR. Essa abordagem permite que os alunos adquiram saberes, habilidades e

atitudes importantes para o esporte, de forma agradável e divertida (Caçola, 2007). Nessa etapa, é substancial que os alunos se sintam interessados e à vontade para experimentar diferentes técnicas. Para isso, Greenhead e Habron (2015) ressaltam que o lúdico pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, pois estimula o desenvolvimento da criatividade, da coordenação, da memória, da expressão corporal e do ritmo, além de contribuir para o autoconhecimento, a autoconfiança e a autoestima do iniciante. As atividades lúdicas e de improvisação aplicadas também auxiliam no desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe e na criatividade, elementos importantes para a modalidade (Greenhead; Habron, 2015).

Para Gantcheva, Borysova e Kovalenko (2021), é fundamental que os treinadores dediquem considerável atenção às habilidades artísticas na GR desde os primeiros estágios de envolvimento das ginastas. As autoras destacam que atividades lúdicas, como jogos e exercícios de improvisação, podem ser muito positivas no desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, as pesquisadoras ressaltam a importância das habilidades artísticas no processo de treinamento, independentemente do nível de competência, em prol da evolução progressiva na GR. Normalmente, observamos que tais habilidades são desenvolvidas de maneira eventual, comumente no período em que os treinadores estão elaborando as composições coreográficas. Avaliamos que essas habilidades deveriam ser incorporadas de maneira regular às rotinas, pois poderiam incentivar a diversão e o prazer, bem como aumentar o envolvimento e a sensibilidade das ginastas para as habilidades artísticas importantíssimas em qualquer nível de desenvolvimento da Ginástica Rítmica.

Embora a literatura tenha destacado a relevância de preservar o caráter lúdico e prazeroso nessa fase inicial, bem como o interesse e satisfação do praticante pela prática, há trabalhos em que a iniciação é orientada para o desenvolvimento de habilidades para a participação e o sucesso das ginastas em competições (Menegaldo; Bortoleto, 2017). De acordo com Šimůnková e Novotná (2011), não há problema de se desenvolver o trabalho com meninas em idades pré-escolar e escolar, cujo o objetivo é melhorar as capacidades físicas, como a flexibilidade, e as habilidades motoras básicas, como o manejo de aparelhos e as técnicas de dança clássica. Para as autoras, essas são habilidades consideradas essenciais para se obter sucesso na GR, assim como a educação musical. No entanto, reforçam que a preparação das crianças precisa ser adequada à idade e à fase em que elas estão.

Šimůnková e Novotná (2011) destacam que quando as capacidades das meninas não são respeitadas, pode levá-las a perder o interesse e a motivação pela prática, ou sobrecarregá-las

consideravelmente. Portanto, concordamos que é necessária abordagem sistemática para a preparação esportiva adaptada às condições biológicas e psicológicas do iniciante, apoiada por conhecimentos da literatura especializada.

Sobre a riqueza pedagógica dos elementos criativos, embora tenha um valor indescritível na fase da iniciação, a criatividade ainda assim é pouco trabalhada pelos treinadores nessa fase do desenvolvimento esportivo. A pesquisa de Amengual e Lleixà (2011) investigou treinadoras de ginastas iniciantes no contexto escolar, em relação aos indicadores da criatividade motora, que incluem a expressividade, a composição, a elaboração coreográfica, a sensibilidade perceptiva, a flexibilidade criativa e a originalidade. Dentre esses indicadores, as treinadoras atribuíram maior valor à expressividade, seguida da sensibilidade perceptiva. Por outro lado, a flexibilidade criativa e a elaboração coreográfica foram os indicadores menos valorizados. É possível que esses resultados estejam relacionados ao fato de que as participantes do estudo são treinadoras de crianças muito novas. Nesse contexto, é provável que as treinadoras atribuam menos valor à composição, à originalidade e à flexibilidade criativa, pois, geralmente, o processo criativo é um trabalho quase exclusivo das treinadoras de Ginástica Rítmica.

Amengual e Lleixà (2011) sugerem que as atividades deveriam primar especialmente pelo desenvolvimento psicomotor e criativo das ginastas e, portanto, seria necessário repensar os processos de ensino da GR nesse contexto inicial. Essa reflexão vai de encontro a outros estudos que recomendam pedagogias mais adequadas, com progressão de atividades, para que as ginastas possam participar mais ativamente dos processos criativos (Gaio, 2007; Oliveira; Porpino, 2010). Entendemos que a oportunidade de espaço para as crianças exercerem habilidades criativas e a progressão de atividades possa ser um caminho viável. Para Amengual e Lleixà (2011), a seleção da música pode representar uma oportunidade de as ginastas participarem mais da elaboração coreográfica. Concordamos que essa abordagem possa ser extremamente enriquecedora, pois possibilitaria que as ginastas desenvolvessem a relação de identidade e emocional mais forte com suas coreografias.

É notável que, durante os processos pedagógicos, a centralização de treinadores é uma realidade em diversos contextos da GR. De acordo com Macias (2011), na fase inicial, os treinadores detêm o conhecimento e as normas do ginásio, enquanto as ginastas são consideradas como meras reprodutoras, com pouca liberdade para questionamento. Frequentemente, as diferentes realidades e faixas etárias dos iniciantes são negligenciadas,

assim como sua criatividade e capacidades críticas. Portanto, treinadores de GR exercem uma autoridade no ginásio que é seguida pelas meninas com seriedade, respeito e sem hesitação.

Desde a iniciação esportiva, o papel dos treinadores é de extrema importância para o desenvolvimento dos praticantes. Concordamos com Cavallerio; Wadey e Wagstaff (2020) que a sua posição central se destaca nesse processo, uma vez que é sua responsabilidade planejar, administrar e aplicar o treinamento que permitirá a ginasta aprender, crescer e se desenvolver, e aproveitar ao máximo suas potencialidades e proporcionar a relação positiva com a modalidade (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2020). No entanto, reconhecemos que o desempenho desse papel pode estar relacionado a uma série de fatores, que inclui os aspectos culturais que moldam a GR e exercem influência sobre normas, valores e tradições que orientam a atuação de treinadores.

É indubitável que a imagem dos treinadores assuma um papel de responsabilidade, particularmente no contexto onde as ginastas são muito jovens. Para Siekańska (2023), uma representação positiva poderia incentivar as ginastas a se identificarem e se aproximarem da modalidade, além de contribuir com um ambiente de treinamento mais positivo. Por outro lado, uma imagem negativa poderia incentivar o desinteresse e afastar as ginastas da GR. Nesse contexto, entendemos que é fundamental ficar atentos às abordagens de ensino utilizadas nessa etapa do desenvolvimento esportivo, visto que estas poderiam cultivar relações baseadas em admiração e empatia, especialmente no que se refere às crianças mais jovens.

A GR possui tradições perduráveis, entre elas, os métodos de ensino (Oliveira, 2022). Usualmente, esses métodos são direcionados para o desenvolvimento do treinamento focado no desempenho, e têm como objetivo a obtenção de oportunidades e resultados nas competições (Botti; Nascimento, 2011; Sampaio; Valentini, 2015; Menegaldo; Bortoleto, 2017). Assim, a preocupação intensa recai sobre o nível de capacitação técnica das ginastas, pois a avaliação se apoiaria, principalmente, na performance e nos e resultados alcançados em competições (Caçola, 2007; Menegaldo; Bortoleto, 2017; Sampaio; Valentini, 2015).

Ademais, certas práticas empregadas na preparação de ginastas de alto rendimento costumam ser, frequentemente, replicadas na formação inicial. Em alguns casos, essa reprodução é transmitida de geração em geração e se torna quase uma tradição na GR (Botti, 2008; Nakashima *et al*., 2008; Tibeau, 2010; Oliveira, 2021). No entanto, não é possível afirmar se esse processo é embasado em fundamentação teórica ou se o cenário observado é resultado

de evidências empíricas e/ou dos resultados práticos e competitivos dos treinadores (Tibeau, 2010).

De acordo com Oliveira (2022), existem muitos desafios relacionados aos métodos de ensino na GR. A autora destaca que os melhores métodos são aqueles que se adequam ao tempo, às condições e às necessidades das ginastas, e sugere que os treinadores explorem e selecionem diferentes métodos de acordo com os objetivos, as condições, o interesse e o momento de cada ginasta. Oliveira (2022) ressalta que, independentemente do método utilizado, das exigências técnicas e das cobranças por resultados, é preciso respeitar as etapas de desenvolvimento, o tempo de dedicação e o ritmo de aprendizagem de cada uma, o que muitas vezes não leva à obtenção imediata de desempenho e resultados competitivos satisfatórios.

De acordo com Furtado (2020), para além da formação atlética, é imprescindível que os treinadores atribuam valor ao crescimento e desenvolvimento humano no âmbito da formação esportiva. Nesse sentido, é de suma importância que o processo de formação esportiva de base busque o desenvolvimento das ginastas em longo prazo, providencie estruturas adequadas para o ensino e aprendizagem, e incentive a participação prazerosa da criança na GR. Entretanto, é possível observar abordagens que prejudicariam essas condições, principalmente quando o trabalho busca essencialmente a participação e o sucesso das ginastas em competições oficiais com estruturas semelhantes àquelas aplicadas aos adultos no alto rendimento. Nesse contexto, em busca do sucesso de suas ginastas mais talentosas, é possível que treinadores optem por desenvolver treinamentos que ultrapassariam as condições das crianças, o que prejudicaria o desenvolvimento atlético progressivo.

2.2.3.2 Formação de atletas na GR

É provável que a grande maioria dos iniciantes não progrida para níveis mais altos na GR, uma vez que essa progressão está sujeita a diversos critérios empregados pelos treinadores. Dentre esses critérios, destacam-se as características individuais, como idade, biótipo e habilidades que serão refletidos adiante.

De acordo com a literatura, o início da jornada esportiva na GR ocorre geralmente entre seis e oito anos de idade (Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013). Nessa fase inicial, algumas crianças são selecionadas para ingressar em programas de treinamento com a finalidade de

aperfeiçoar suas habilidades e, assim, obter desempenho em eventos competitivos. Dentro desse cenário, as ginastas têm a permanência breve na fase de iniciação e, em tenra idade, começam a se preparar para competições em que o nível de exigência é consideravelmente elevado (Furtado, 2020). De acordo com Furtado (2020), muitos fatores contribuem para que isso ocorra, como as estruturas que regulamentam a modalidade, pois é permitida a participação das ginastas em competições oficiais, em nível nacional e internacional, a partir dos nove anos de idade.

Para Laffranchi (2005), são necessários entre oito a dez anos de treinamento sistematizado para que uma ginasta alcance a maestria e os domínios necessários e chegue à categoria adulta com um bom nível de desempenho. Assim, ela é encaminhada ao aperfeiçoamento do exercício competitivo, pois já possui os domínios técnicos necessários e exigidos na GR para competições de níveis maiores. Essa observação reforça as conclusões do estudo de Avilés, Díaz e Borrás (2014). Vale destacar que a complexidade inerente à modalidade também se reflete no fato de que os treinamentos especializados são iniciados em tenra idade como foi apontado por Law, Côté e Ericsson (2007). Acreditamos que esse fenômeno pode ser um dos fatores que explicaria a predominância de crianças no contexto da iniciação, em detrimento de adolescentes ou meninas que já passaram da puberdade.

De acordo com Avilés, Díaz e Borrás (2014), é pouco provável que uma atleta de GR alcance o alto rendimento esportivo se não tiver iniciado o treinamento na infância. Para as autoras, isso ocorre devido à complexidade de aspectos físicos e técnicos que devem ser garantidos ainda nessa fase da vida. Somente nessas condições, as crianças menos e mais talentosas alcançariam níveis desejáveis no treinamento, como a aprendizagem de elementos corporais e as altas demandas para desenvolver flexibilidade. Essa reflexão corrobora o trabalho de Miletié, Katié e Males (2004). Contudo, Šimůnková e Novotná (2011) ressaltam a importância de seguir rigorosamente os princípios razoáveis e graduais do treinamento para crianças-atletas, pois esses princípios afetam diretamente no rendimento a ser alcançado, nas competências e nas habilidades básicas e específicas do movimento, bem como nos aspectos cognitivos e psicossociais. Este ponto de vista é corroborado por Rutkauskaitė e Skarbalius (2012).

Além da idade, o biótipo é outro critério utilizado pelos treinadores na seleção das ginastas para a equipe, juntamente com a análise das aptidões físicas e motoras. Na GR, há inclinação a exaltar ginastas que apresentam atributos específicos, entre eles: estatura elevada,

baixo índice de massa corporal, leveza, grande flexibilidade, proporções corporais equilibradas e membros inferiores longilíneos e potentes (Sampaio, Borges e Ribas, 2023). Para Campos-Pérez *et al*. (2021), esses traços são frequentemente associados à capacidade de executar movimentos graciosos como saltos, giros e equilíbrios, de maneira elegante e harmoniosa. Portanto, desde as categorias iniciais, observa-se a preferência dos treinadores por crianças com essas características, visto que elas estariam relacionadas à possibilidade de alcançar um desempenho mais bem-sucedido na Ginástica Rítmica (Dimitrova; Ivanova, 2019).

Um estudo de revisão bibliográfica desenvolvido por Sampaio, Borges e Ribas (2023), identificou um perfil de ginastas iniciantes caracterizado por baixos valores de índice de massa corporal, percentual de gordura e altos valores de estatura. Esses resultados compartilham semelhanças com as pesquisas conduzidas por Genc e Cigerci (2020) e por Campos-Pérez (2021). Sampaio Borges e Ribas (2023) constataram que os valores de massa corporal e dobras cutâneas demonstraram um poder preditivo negativo em relação ao êxito das técnicas exigidas na GR, o que também pode explicar a supervalorização de atletas magras nessa modalidade.

Assim, torna-se evidente uma notável ênfase na “supervalorização da magreza” tanto por parte dos treinadores quanto dos árbitros, e mesmo pelas próprias atletas, que desde tenra idade confrontam-se com sérias questões relacionadas à insatisfação com a imagem corporal. Esse fenômeno se manifesta por meio de hábitos e comportamentos pouco saudáveis adotados pelas ginastas na busca de atingir um “corpo ideal”, concebido histórica e equivocadamente dentro da modalidade (Viana; Mezzaroba, 2013; Donti *et al*., 2016; Oliveira *et al*., 2021).

Conforme observado por Kosmidou *et al*. (2015), a dificuldade das crianças, por serem muito novas, em compreender conscientemente as complexidades envolvidas na GR pode ser um dos fatores que influenciam a insatisfação das crianças e adolescentes com a imagem corporal (Conti; Frutoso, Gambardella, 2005; Krentz; Warschburger, 2013). Nesse contexto, elas podem ficar mais vulneráveis a perturbações diante das demandas e pressões para manter ou atingir um biótipo padrão, muitas vezes idealizado com base em referências de ginastas de elite, especialmente provenientes de países com forte tradição na modalidade (Oliveira *et al*., 2021).

Embora um alto percentual de gordura corporal seja considerado uma "desvantagem" para atletas na GR, pois poderia diminuir a eficiência do movimento e, consequentemente, ter um impacto negativo no desempenho esportivo (Sampaio Borges e Ribas, 2023), é fundamental obter maior clareza sobre os limites e níveis seguros desse

percentual que não comprometam o desempenho ou a saúde das ginastas. Destacamos que um quadro nutricional inadequado pode comprometer o desenvolvimento natural das ginastas, especialmente na infância e na puberdade (Miteva *et al.*, 2019).

Boaventura (2016) ressalta a necessidade de treinadores e ginastas buscarem atualizações e informações fundamentadas no embasamento teórico, a fim de alinhar suas práticas e promover hábitos mais seguros e saudáveis. A autora enfatiza a importância de avaliações clínicas adequadas e do monitoramento de nutricionistas nesse processo. Além disso, destaca que o excesso de peso nessa modalidade nem sempre está associado a um alto percentual de gordura, mas àquele que não se alinha ao padrão de "corpo ideal", ou seja, ao biótipo ainda tão idealizado e valorizado na GR.

Sampaio, Borges e Ribas (2023) revelaram que um alto índice de flexibilidade, juntamente com a força explosiva e a coordenação motora desenvolvidas, compõem o perfil de ginastas das categorias de base na GR. Além disso, as autoras identificaram que a flexibilidade, potência de força, resistência muscular e níveis elevados de coordenação motora foram variáveis que apresentaram associações mais positivas para o desempenho nessa modalidade. Para as autoras supracitadas, há a supervalorização dessas características individuais desde os primeiros anos de prática na GR, mesmo que essas características biológicas não exerçam a influência tão forte na prática de iniciantes em comparação com as ginastas de níveis mais avançados (Sampaio; Borges; Ribas, 2023).

Isso pode estar relacionado ao fato de que essa perspectiva antropométrica, que enfatiza corpos altos e magros, é percebida na GR como uma vantagem para a estética do movimento, inclusive para a avaliação dos árbitros, como foi observado por Schemberger e Lourenço (2016). Nesse contexto, é comum os treinadores observarem atentamente as crianças que apresentam tais características desde os primeiros contatos com a modalidade.

Para melhor compreensão sobre a supervalorização da flexibilidade como um dos critérios mais empregados na seleção de ginastas, é necessário considerar os estereótipos fomentados pelo público em geral, os quais associam esses padrões a corpos simétricos e harmoniosos, alinhados a uma estética clássica (Schemberger; Lourenço, 2016). Além disso, também chama a nossa atenção a própria natureza competitiva da GR, que historicamente sugere elementos corporais que demandam muito da capacidade flexibilidade, e que são tão valorizados pelo código de pontuação.

Nesse contexto, a capacidade flexibilidade é profundamente trabalhada na GR, e mantém-se presente em todos os conteúdos e rotinas de treinamento, desde as fases iniciais até os níveis mais avançados (Batista, 2015). Contudo, ressaltamos a importância de administrar com cautela as cargas e intensidades da preparação física, especialmente nas categorias de base, e respeitar as fases do desenvolvimento infantil, a fim de evitar riscos que poderiam prejudicar diversos aspectos, como a saúde e o prazer da ginasta pela prática esportiva. Um dos riscos a serem considerados é o processo de especialização esportiva, discutido anteriormente, sobretudo quando ocorre precocemente, e não respeita as fases do desenvolvimento, tampouco o interesse da criança pelo esporte.

Embora o processo envolva riscos, a especialização esportiva na infância é um dos principais métodos de formação de atletas que almejam atingir o alto rendimento na GR. De acordo com a investigação realizada por Law, Côté e Ericsson (2007), que analisou atletas olímpicas na modalidade, a formação esportiva na GR frequentemente se desencadeia por meio da especialização esportiva precoce na infância. Os autores destacam que, apesar dos desafios e riscos associados, a idade ideal para atingir o pico de desempenho em modalidades como a GR geralmente se situa entre a adolescência e o início da idade adulta, o que fundamentaria a necessidade da especialização em tenra idade.

Ainda que a especialização esportiva precoce seja amplamente debatida no âmbito das ciências do esporte, e, conforme abordado no subcapítulo anterior deste estudo, possa acarretar riscos potenciais, a seleção de atletas para a GR inicia-se em idades jovens e normalmente é acompanhada por treinamentos intensivos e especializados (Lanaro Filho; Böhme, 2001; Douda *et al*., 2008; Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013; Ávila-Carvalho *et al*., 2013).

De um lado, os treinadores procuram preparar as ginastas para corresponderem às demandas competitivas, ajustando-se ao nível e visando o sucesso na modalidade. No entanto, essa abordagem pode resultar na submissão das ginastas a cargas de treinamento inadequadas para faixa etária, o que pode comprometer o processo de especialização e gerar impactos negativos em longo prazo (Law, Côté e Ericsson, 2007; Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013). Nesse contexto, avaliamos ser crucial a vigilância das condições em que o treinamento ocorre e das respostas das ginastas a ele.

Acreditamos ser essencial dar oportunidades e encorajar ginastas que desejam e apresentam condições de participar de competições de níveis superiores. Não obstante, é substancial aderir medidas preventivas para resguardar a saúde das atletas mais jovens. Isso

poderia incluir: a) abordagens de treinamento adequada à faixa etária e às capacidades das ginastas; b) coordenação com uma equipe multidisciplinar para acompanhamento individualizado do desenvolvimento; c) monitoramento das cargas de treinamento; d) incentivo às ginastas para conciliar treinamento e atividades pessoais, como estudo, descanso e lazer; e) respeito às etapas do desenvolvimento da criança; f) observação e cuidados indispensáveis para manutenção da saúde, para o interesse e o prazer das ginasta ao realizar a prática esportiva.

Diversos desafios se apresentam no processo de formação esportiva, especialmente em modalidades em que o alto rendimento é iniciado em idades tenras, como na GR. Na transição da fase inicial para a fase do treinamento esportivo, desenrolam-se mudanças na vida e no treinamento das ginastas que englobam aspectos físicos, psicológicos e sociais. À vista disso, é imprescindível que os responsáveis, incluindo pais e treinadores, estejam atentos aos fatores que possam intensificar os desafios encontrados pelas crianças no decorrer do processo de desenvolvimento esportivo.

Distintivamente da iniciação, no treinamento as rotinas são mais intensas e diferentes das quais as ginastas estavam acostumadas. Laffranchi e Lourenço (2010) sugerem um aumento considerável no volume e na intensidade da preparação física e técnica para que as ginastas possam alcançar o rendimento esportivo esperado para as competições de GR.

Não resta dúvida de que a preparação física é um componente do treinamento indispensável para a performance esportiva. Na GR, destacam-se como capacidades físicas importantes: flexibilidade, agilidade, potência de membros inferiores e capacidades coordenativas, como equilíbrio e ritmo (Douda *et al.*, 2008). Consequentemente, essas capacidades são minuciosamente cultivadas desde o início da formação das ginastas e subsistem até os níveis mais avançados do treinamento (Jastrjembskaia; Titov, 1998; Laffranchi, 2001).

É evidente que as capacidades flexibilidade e potência de membros inferiores estão positivamente relacionadas ao desempenho de atletas de GR em diferentes faixas etárias (Douda *et al.*, 2008; Kolarec; Fukar; Radas, 2013; Budiarti; Nugroho; Nurfadhila, 2020). Nesse sentido, é importante que as ginastas desenvolvam amplitudes consideráveis de movimento, pois esta habilidade é essencial para a execução de diversas técnicas exigidas no CP. Adicionalmente, a capacidade potência é de extrema importância na GR, pois é necessário ter força nos membros inferiores para a execução dos grandes saltos (Ávila-Carvalho *et al.*, 2013). Com relação a essas duas variáveis e o desempenho na GR, observa-se uma relação positiva estabelecida entre flexibilidade e força explosiva, como foi destacado por Laffranchi (2001).

Šimůnková e Novotná (2011), chamam atenção para a necessidade de cuidados com as práticas voltadas para melhorias dessas capacidades. As autoras ressaltam que tais práticas devem ser conduzidas de maneira gradual, respeitar os níveis de habilidades e as condições saudáveis da ginasta. Algumas técnicas empregadas para desenvolver flexibilidade podem acarretar extremo desconforto, gerar dor e esgotamento, o que pode desmotivar as ginastas, principalmente quando se trata de crianças que ainda estão se adaptando a treinamentos intensos (Šimůnková; Novotná, 2011). González-Valero *et al*. (2020) reforçam a importância de desenvolver estratégias que promovam treinamentos apropriados à faixa etária das crianças, e propiciem adaptações fisiológicas importantes para o progresso gradual. De acordo com Somova (2021), essas estratégias permitem às crianças responderem de maneira mais positiva às demandas do treino na GR, ao mesmo tempo que preservam a motivação pela prática esportiva.

Reconhecemos que a preparação física, direcionada à melhoria da flexibilidade, ou à potência ou à resistência muscular, pode ser substancialmente desafiadora para algumas ginastas comparadas a outras, a depender das características individuais de cada atleta e de como lidam com suas dificuldades. Essa diferenciação potencialmente será acentuada ao trabalharmos com ginastas muito jovens que podem demorar um pouco mais para responder favoravelmente ao treinamento. Acreditamos que estabelecer um diálogo constante e construtivo entre treinadores e ginastas, com definição de metas alcançáveis, pode ajudar as ginastas a perseverar diante das longas jornadas de preparação física e técnica.

A formação de atletas de GR requer a aprendizagem e o aperfeiçoamento de inúmeras técnicas corporais e manejos de aparelhos. Isso ocorre, pois, um dos critérios primordiais na avaliação do exercício é a habilidade da ginasta de dominar as técnicas corporais de forma harmoniosa enquanto maneja os aparelhos, com a impressão de que o aparelho é uma extensão natural do corpo da atleta. Assim, evidencia-se que a preparação técnica é uma parte essencial para o sucesso esportivo na modalidade.

As investigações conduzidas por Miletić, Katić e Maleš (2004), Miletić e Kostić (2006), e Moskovljević (2016), destacaram uma associação positiva entre altos níveis de coordenação motora, coordenação rítmica, equilíbrio e agilidade, e o desempenho na Ginástica Rítmica. Kezić e Miletić (2018) também identificaram uma relação positiva entre o desempenho e as capacidades de coordenação, especialmente associada à integração de movimentos, habilidade manual, velocidade e agilidade na utilização de aparelhos. É importante observar que, além

disso, uma atleta deve integrar todas as técnicas corporais e de aparelho de forma sincronizada com a música, ou seja, ela terá que ser capaz de executar técnicas dentro de uma métrica musical que corresponda à composição coreográfica em questão.

Nesse contexto, as ginastas enfrentarão os desafios de assimilar um grande volume de informações, manter alto poder de concentração e persistir na repetição de movimentos essenciais para o aperfeiçoamento técnico. Esse processo requer planejamento e gestão adequada das cargas de treinamento, a fim de alcançar os resultados desejados, sem exaurir completamente a atleta (Laffranchi, 2001; Govea-Díaz; Ilisástigui-Avilés, 2011; Ivanova, 2022).

É importante considerar que, especialmente durante a infância, as ginastas podem encontrar maiores dificuldades ao absorver um volume tão alto de informações. Nessa fase, é possível que não respondam de modo ideal às demandas do treinamento técnico, o que, por sua vez, poderia resultar em um desacordo em relação às expectativas, e, como consequência, deixar ginastas e treinadores frustrados. De acordo com Frutuoso, Kraeski e Krebs (2013), tais circunstâncias podem diminuir o interesse da ginasta pela prática, a levar em consideração que o desenvolvimento técnico é um dos principais fatores motivacionais nessa modalidade (Rutkauskaitė; Skarbalius, 2009).

No cenário do treinamento esportivo, é imprescindível que as ginastas possuam perseverança para enfrentar árduas sessões de prática, as quais reiteradamente implicam na vitalidade de lidar com desconforto físico, dor e exaustão (Laffranchi, 2005; Lourenço, 2015). Conforme destacado por Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2016), essa é uma realidade que se manifesta desde os estágios iniciais do treinamento, o que torna essas experiências naturalizadas no âmbito da Ginástica Rítmica.

O estudo de Sampaio e colaboradores (2023) enfatizou a necessidade de avaliação do impacto das diferentes variáveis no desempenho das ginastas, como desconforto físico e exaustão, e ressaltou a importância de abordar os componentes físicos e motores de forma a alinhar-se com os objetivos individuais de cada praticante, e considerar as nuances biológicas, físicas e motoras (Sampaio *et al*., 2023). Assim, avaliamos ser de suma importância atentar-se para os fatores relacionados à progressão das ginastas para níveis mais elevados na Ginástica Rítmica.

Ao passo que as ginastas avançam para níveis elevados, é natural que sejam expostas a novos estímulos, a fim de evoluir e atingir objetivos maiores. Por um lado, a transição para

níveis avançados de treinamento pode resultar em melhorias importantes nas suas habilidades e estimular adaptações fisiológicas que contribuem para o aprimoramento do desempenho atlético, por outro lado, é importante considerar que uma mudança abrupta na intensidade do treinamento, especialmente se as ginastas não estiverem familiarizadas com as novas demandas, pode gerar desconforto e apreensão, além de sobrecarga, fadiga excessiva e, em casos mais graves, lesões (Bombaci; Erdogan; Tanyu, 2014; Oltean, 2017; Ivanova, 2022).

Ressalta-se que ginastas mais jovens podem ser suscetíveis a essas mudanças, visto que seus corpos estão em desenvolvimento e podem não ter atingido a maturidade necessária para lidar com cargas intensas (Coppola; Vastola, 2019). Nesse contexto, acreditamos ser positivo que as ginastas passem por um período de adaptação gradual que inclua estratégias para o desenvolvimento saudável e seguro no esporte. Entendemos que esses cuidados devem perdurar ao longo de toda a trajetória atlética e tendo como base os princípios razoáveis do treinamento esportivo, reduzir os riscos de treinos inadequados e possibilitar o desenvolvimento de uma base sólida de habilidades técnicas e físicas que as sustentariam ao longo de suas carreiras. Entendemos que esses fatores poderiam inclusive contribuir para a permanência das atletas na modalidade.

Na transição da fase inicial para o treinamento, as ginastas não só enfrentam mudanças na rotina do treinamento, mas também por muitas alterações nas atividades pessoais. O treinamento exigirá da atleta muitas horas de dedicação, e é possível que uma ginasta passe mais tempo no ginásio com seus treinadores e pares do que com sua própria família.

Logo, a transição é um processo que necessita de mudanças na rotina pessoal, para que as ginastas consigam atender às novas demandas do treinamento. Isso incide em abdicar do tempo que disponibilizavam para amigos e família, administrar melhor o tempo de lazer e estudo, bem como preservá-lo para o descanso necessário (Maciel, 2016). Tudo isso pode ser tarefa difícil para uma criança administrar sozinha, sendo fundamental o apoio da família nesse percurso (Nakashima *et al*., 2018).

Como foi destacado por Pavlidis e Gargalianos (2014), além do treinamento, os atletas precisam se responsabilizar com suas atividades escolares, o que pode ser uma tarefa árdua principalmente para as crianças. Conciliar estudos e treinamento requer uma organização melhor do tempo, a fim de evitar prejuízos no desempenho escolar e esportivo. Para isso, o apoio dos pais se torna primordial, pois as crianças ainda são muito novas para gerenciar tantas

coisas. Assim, as ginastas precisarão de cuidados especiais e da disponibilidade dos pais para superar os desafios da dupla formação (Nakashima *et al.*, 2018).

Ao investigar as atletas da seleção brasileira de GR, Lourenço (2015) identificou que as ginastas tinham formação superior concluída ou em andamento, o que revelou que essa elite da modalidade conseguiu superar os desafios da dupla carreira. No entanto, é possível que muitas ginastas não tenham o mesmo sucesso, pois as demandas e a pressão da vida escolar podem comprometer o desempenho e influenciar a atleta a tomar a decisão de encerrar a carreira esportiva (Kreb, 2008).

A dissertação conduzida por Maciel (2016), que se concentrou no estudo de ginastas participantes de um projeto social de GR, identificou que uma das razões que influenciavam as atletas a optarem pelo encerramento da carreira estava relacionada à busca por mais tempo disponível para se dedicarem aos estudos e, consequentemente, se prepararem melhor para suas futuras carreiras profissionais. Esses achados evidenciam a importância de considerar não apenas os anseios esportivos, mas também as aspirações educacionais e profissionais das ginastas, e assim compreender melhor os motivos que as levam a decidir encerrar a carreira no esporte.

É importante destacar, que o processo de desenvolvimento esportivo de uma atleta na GR ocorre simultaneamente à sua formação escolar, e, como resultado, as vivências dentro do ambiente educacional podem exercer influências sobre a prática esportiva. A pesquisa desenvolvida por Barker-Ruchti (2019), que explorou as experiências de atletas envolvidas na modalidade Ginástica Artística, sublinha a necessidade de que ginastas adotem um estilo de vida particular. Esse estilo de vida se deve à complexa tarefa de equilibrar as intensas demandas inerentes ao treinamento de alto rendimento com as necessidades individuais, que reflete no compromisso com os estudos e no tempo para lazer (Barker-Ruchti, 2019).

Para a autora, supracitada, a gestão eficiente do tempo disponível se torna, portanto, uma habilidade importante a ser desenvolvida pelas ginastas, o que requer um modo de vida distinto em relação a outras crianças e jovens (Baker-Ruchti, 2019). Essa realidade reforça a importância de os pais e treinadores compreenderem as particularidades da vida das ginastas e sua relação com a modalidade esportiva, bem como o estabelecimento de estratégias de apoio e gestão que permitam as ginastas conciliarem suas responsabilidades esportivas e pessoais.

A dissertação desenvolvida por Maciel (2016) conclui que as experiências no contexto esportivo da GR ajudavam as atletas na escola e vice-versa. A autora identificou que a

aprendizagem escolar contribui para o desenvolvimento intelectual e social das ginastas, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades, autoconfiança e autoestima, bem como na capacidade de lidar com o fracasso e o sucesso no esporte. Além disso, Maciel (2016) revelou que a dedicação ao treinamento não atrapalhava as ginastas no rendimento escolar e que, aos poucos, as ginastas conseguiram incorporar no seu cotidiano a importância do estudo para o esporte. Para isso, o apoio da escola foi considerado como um fator fundamental.

Concordamos com a observação de Maciel (2016), ao reconhecermos a importância da escola como um colaborador extremamente importante para auxiliar as ginastas a conciliarem o treinamento com suas responsabilidades escolares. Acreditamos que o apoio da escola pode ser alcançado por meio da compreensão das necessidades das atletas, do reconhecimento de sua dedicação ao esporte e da implementação de mecanismos que viabilizem as ginastas cumprirem suas responsabilidades tanto no contexto escolar quanto esportivo. Contudo, a autora supracitada chamou atenção para alguns pontos nesse processo.

Maciel (2016) alertou para a necessidade de cautela com os mecanismos de "troca", ou seja, vincular a permanência das ginastas no treinamento ao seu desempenho escolar. Uma cobrança excessiva pode prejudicar a ginasta nos dois contextos. O ideal seria que as próprias atletas reconhecessem a importância dos estudos, dispensando-se, assim, a utilização de tais mecanismos por parte dos responsáveis.

Temos consciência de que a educação é universalmente reconhecida como um dos pilares na formação de atletas, como observado por Pavlidis e Gargalianos (2014). Nesse contexto, é importante que os treinadores estejam sensibilizados e munidos de mecanismos de auxílio às ginastas, para superação dos desafios inerentes à dupla formação. Isso incluiria cumprir com compromisso esportivo e educacional legal nessa trajetória. Para alcançar esse objetivo, entendemos ser imprescindível que os treinadores se dediquem a diversos fatores nesse processo, como: compreender melhor a vida escolar de suas atletas, analisar os elementos relacionados à sua rotina diária, bem como manter um diálogo frequente com os pais a respeito do desenvolvimento educacional dos filhos. Acreditamos que tais elementos poderiam ajudar os treinadores a oferecer um suporte mais consciente e eficaz diante dos desafios da dupla carreira.

Avaliamos que esse engajamento seja indispensável, uma vez que o processo de formação educacional é entrelaçado com a vida esportiva de uma atleta de GR. Os treinadores, com base em suas experiências, poderiam ajudar na orientação e busca por soluções para as

questões que possam afligi-las, estabelecer um diálogo aberto e sensível, para compreender os desafios enfrentados pelas atletas ao conciliar o esporte e a educação. Reconhecemos que em muitas ocasiões a decisão de uma ginasta de encerrar a carreira esportiva, seja por pressões externas, aspirações escolares ou objetivos profissionais, pode ser tomada precipitadamente, especialmente quando se trata de atletas muito jovens, como observado por Freitas (2019). Nesse cenário o papel dos treinadores experientes torna-se ainda mais relevante, pois podem oferecer orientação e apoio valiosos na tomada de decisões que afetarão significativamente o futuro das ginastas.

2.2.3.3 Alto rendimento na GR

Assim como ocorre em diversas modalidades esportivas no Brasil, a GR apresenta uma carência de atletas que alcançam o alto rendimento. Esta realidade se deve a uma série de fatores que são explorados ao longo desta tese, como fatores de ordem social, cultural e biológica. Não obstante, vale ressaltar que no contexto das competições oficiais no Brasil destinadas às ginastas das categorias de base (com idades compreendidas entre 9 e 12 anos), já se verifica um elevado padrão técnico, notadamente nos campeonatos brasileiros de GR destinados a essas faixas etárias. Todavia, para os propósitos desta tese, consideramos como atletas de alto rendimento na GR aquelas que participaram de competições de alto rendimento no Brasil a partir da categoria juvenil (compreendida a partir de 13 anos), sobretudo de campeonatos brasileiros. Estas competições são rigorosamente regulamentadas pelo código de pontuação estabelecido pela FIG, o que impõe às ginastas um patamar de desempenho atlético elevadíssimo (CBG, 2022e).

Reconhecemos que atingir o alto rendimento requer comprometimento da ginasta ao longo de vários anos dedicados à GR. O processo rumo a esse nível esportivo constitui-se de uma longa jornada, em que, além da necessária dedicação, são imprescindíveis condições adequadas de treinamento e oportunidades de êxito no esporte. Entretanto, no cenário brasileiro, muitas atletas alcançaram o alto rendimento mesmo em circunstâncias que distam de serem ideais, conforme identificado na tese conduzida por Lourenço (2015).

Não pretendemos argumentar que condições adequadas de treinamento seriam dispensáveis para as ginastas chegarem ao alto rendimento, pelo contrário, entendemos que tais

condições são essenciais para que as atletas possam aprimorar seu desempenho. No entanto, surge a indagação: por que não proporcionar essas condições de treinamento desde a formação esportiva de base? Não poderíamos esperar resultados ainda mais expressivos? Não ajudaríamos mais atletas a alcançarem níveis mais altos nessa modalidade? Temos consciência que as respostas para essas indagações não se revelam de forma simplista, pois requer a análise de muitos fatores de ordem social, política e econômica em esferas mais amplas.

Além dos desafios intrínsecos à busca pelo alto rendimento, uma vez que alcançam esse patamar esportivo, as atletas demandam estruturas capazes de contribuir para o aprimoramento de seu desempenho, ao mesmo tempo que enfrentam uma série de adversidades. Um desses desafios reside na coordenação do treinamento por parte dos treinadores em conjunto com uma equipe multidisciplinar. Esta equipe é extremamente importante, não apenas para aliviar as responsabilidades dos treinadores, mas por sua crescente necessidade de integração interdisciplinar entre diversas áreas relacionadas ao treinamento na GR (Vieira, Botti, Vieira, 2005; Peres, Lovisolo, 2006; Lourenço, 2015).

Para Lourenço (2015), as contribuições de equipes multidisciplinares se tornam cada vez mais importantes nos centros de treinamento. A busca incessante pelo aprimoramento das competências técnicas dessas equipes, geralmente compostas por treinadores, auxiliares técnicos, preparadores físicos, nutricionistas, psicólogos, médicos e fisioterapeutas, se configura como uma demanda inquestionável no treinamento de alto rendimento na Ginástica Rítmica (Lourenço, 2015).

Conforme Vieira, Botti e Vieira (2005), a qualidade da execução técnica na GR está intrinsecamente relacionada ao estado emocional das atletas, tornando-se essencial que elas passem por uma preparação psicológica simultaneamente à sua dedicação, preparação física e técnica. Durante as sessões de treinamento, é necessário que as ginastas repitam inúmeras vezes cada exercício, que incluem partes específicas e sequências completas, em busca do aprimoramento técnico. Naturalmente, o volume dessas repetições deve ser gerenciado de maneira estratégica e criteriosa, que equilibrem a quantidade e a qualidade das sessões de treino e sigam princípios razoáveis do treinamento esportivo. Essa dinâmica busca assegurar uma preparação eficaz, mas que não sobrecarregue tanto as atletas, conforme destaca Laffranchi (2005).

Nesse cenário, observa-se no treinamento de alto rendimento as ginastas se depararem, frequentemente, com desgastes físicos que causam instabilidade emocional (Lourenço, 2015).

Ademais, de acordo com Porpino (2004), a pressão constante para a execução precisa dos movimentos pode suscitar sentimento de insegurança, com potencial para prejudicar o desempenho esportivo. Assim, o trabalho do psicólogo integrado ao do treinador, poderia auxiliar efetivamente em diversas dimensões do treinamento esportivo na GR, como foi apontado por Livramento e colaboradores (2010).

De acordo com Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022), a GR exigirá das ginastas a capacidade de manter resiliência para responder de forma eficaz às demandas do treinamento de alto rendimento. Frequentemente, essas atletas se verão confrontadas com extensas jornadas de treinamento, muitas vezes organizadas em dois períodos diários, e enfrentarão cargas intensas de treinamento, o que pode gerar dor, estresse e esgotamento. Notavelmente, esse aspecto torna-se uma parte tão intrínseca na realidade do treinamento que seria naturalizado na rotina das ginastas.

Conforme destacado por Viana e Mezzaroba (2013), desde muito cedo as ginastas são ensinadas que a repetição de movimentos e a sobrecarga de treinamento conduzem à perfeição, sendo que tudo o que as atletas almejam alcançar na GR depende exclusivamente de sua própria força de vontade. Dessa forma, percebe-se a identidade esportiva permeada por uma cultura que valoriza a disciplina, determinação e garra como requisitos fundamentais para atingir qualquer objetivo, seja no âmbito esportivo ou na esfera social.

Contudo, os autores supracitados, ressaltam a necessidade de atenção às consequências dessa cultura profundamente enraizada. Embora ela possa favorecer a adoção de hábitos de vida aparentemente “saudáveis” para as ginastas, também pode propiciar comportamentos de risco, e resultar em problemas de ordem psicológica e emocional, como por exemplo distúrbios alimentares (Krentz; Warschburger, 2013).

A adesão a uma dieta adequada é outro fator de suma importância no alto rendimento da GR. De acordo com Villa *et al.* (2021), as ginastas enfrentam treinamentos rigorosos que requerem um suprimento adequado de nutrientes para sustentar a energia necessária e promover a recuperação saudável do organismo. Além disso, por ser uma modalidade estética, na qual a leveza, a agilidade e a flexibilidade são atributos essenciais, uma dieta equilibrada pode contribuir para manter a composição corporal adequada que otimize o desempenho atlético (Sampaio; Borges; Ribas, 2023).

A investigação conduzida por Bortoleto, Bellotto e Gandolfi (2014), sobre hábitos alimentares na GR, revelou que a ausência de acompanhamento nutricional específico nessa

modalidade está intrinsecamente relacionada a diferentes fatores. Dentre eles, destacam-se: a escassez de profissionais devidamente especializados, a insuficiência de investimentos direcionados a esse tipo de suporte e as dificuldades que as ginastas enfrentam para aderir a dietas prescritas.

Nesse contexto, entendemos que para além da dedicação integral ao treinamento regular, as ginastas carecem de um respaldo profissional sólido, de aportes financeiros substanciais por parte das entidades esportivas e de determinação para a adesão a dietas elaboradas como parte integrante do treinamento. Este tipo de investimento pode ser um desafio, pois demanda não apenas disciplina e compromisso, mas também altos gastos e um equilíbrio emocional considerável por parte das atletas.

Além disso, é fundamental adotar cautela diante das constantes pressões para que as ginastas percam peso. Com frequência, elas são excessivamente instigadas a emagrecer, porém, muitas vezes, não contam com a orientação de um profissional de nutrição para acompanhar esse processo. Essa ausência pode resultar na adoção de estratégias sacrificantes e inadequadas elaboradas pelas próprias atletas que incide em riscos e prejuízos para a saúde e qualidade de vida (Viana; Mezzaroba, 2013).

As cobranças dos treinadores, tanto implícitas quanto explícitas, para que as ginastas reduzam o peso corporal, associadas às práticas inadequadas como o controle excessivo do peso, comentários desrespeitosos e até mesmo xingamentos, revelam-se extremamente perigosas e podem abalar profundamente a saúde mental das atletas no contexto da Ginástica Rítmica (Krentz; Warschburger, 2013; Kosmidou *et al*., 2015).

Em modalidades estéticas como a GR, observa-se uma associação entre um corpo magro e o bom desempenho esportivo, o que pode refletir na falsa crença de que "ser magro é melhor". Nesse contexto, treinadores, árbitros e ginastas, ao internalizar esse valor arraigado na modalidade, frequentemente condicionam melhorias na performance esportiva por meio da perda de peso (Kaur; Koley, 2019). Essa cultura é uma realidade na GR que destaca a importância da imagem e do peso corporal, muitas vezes em detrimento da saúde e do bem-estar das atletas, como ressaltou Krentz e Warschburger (2013).

Esse fenômeno e os riscos relacionados parecem mais evidentes ao envolver atletas de GR no alto rendimento (Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013). Nesse contexto, destacamos a importância de abordar essa questão delicada e recorrente na modalidade, uma vez que pode ter

implicações relevantes para a saúde mental e física das atletas ao longo de suas vidas (Krentz; Warschburger, 2013; Kosmidou *et al.*, 2015).

As pesquisas revelam implicações em relação à composição corporal para o desempenho atlético na GR, uma vez que um alto percentual de gordura pode prejudicar o desempenho, enquanto a massa magra é importante para a força e potência muscular necessárias para execução das performances na modalidade (Purenović-Ivanović *et al.*, 2019; Sampaio; Borges; Ribas, 2023). Entretanto, é preciso ter muita cautela ao impor às ginastas a busca por um padrão corporal ideal, frequentemente baseado em avaliações superficiais feitas pelos treinadores (Miteva *et al.*, 2019), sem, contudo, ter respaldo teórico que sustente essa cobrança, como ressaltou Boaventura (2016).

Conforme destacado por Purenović-Ivanović e colaboradores (2019), é fundamental que cada atleta trabalhe com seus treinadores e profissionais de saúde na elaboração de um programa de treinamento e nutrição saudável, levando em consideração suas necessidades e características individuais. Os autores defendem que, embora seja reconhecida a importância de uma porcentagem de gordura corporal adequada e uma considerável porcentagem de massa magra para contribuir com o desempenho de atletas de elite, não existe uma composição corporal "normal" específica para a modalidade GR, devido à variabilidade nas necessidades e as características de cada atleta.

A investigação conduzida por Miteva *et al.* (2019) reforça essa perspectiva, e propõe um limite para o percentual de gordura das atletas, com o intuito de preservar suas capacidades hormonais essenciais para o desenvolvimento feminino. Os autores identificaram percentuais de gordura relativamente baixos entre atletas pesquisadas, que pode estar relacionado a frequente ingestão calórica insuficiente para suprir as demandas dos treinamentos na GR. Além disso, os autores salientam que esse é um fator que pode comprometer o desenvolvimento natural das ginastas e prejudicá-las ao longo da vida.

O estudo realizado por Oliveira e seus colaboradores (2021) revelou que atletas de GR frequentemente estão insatisfeitas com a imagem corporal. Segundo os autores, esse fenômeno é influenciado por treinadores, árbitros e colegas que reforçam a existência de um biótipo ideal para a modalidade, muitas vezes inspirado em padrões observados em atletas do leste europeu. Como resultado, práticas competitivas na GR parecem, por vezes, contrariar princípios científicos, especialmente quando o desempenho esportivo é associado mais à forma corporal ideal do que às habilidades físicas e motoras. Esse quadro é exacerbado pelo recurso a métodos

não saudáveis de perda de peso, muitas vezes desprovidos de respaldo profissional que comprove a necessidade real das ginastas perderem peso.

Os autores, supracitados, enfatizam a necessidade de considerar a individualidade de cada ginasta, evitar generalizações, e ressaltam a importância do monitoramento profissional que adote métodos confiáveis e justificados na avaliação corporal. Além disso, destacam medidas preventivas, que incluem a educação para treinadores, juntamente com a implementação de ações regulamentadoras que possam punir práticas excessivas e abusivas no contexto competitivo da GR (Oliveira *et al*., 2021).

Com base em importantes avanços alcançados na modalidade, podemos observar que o padrão corporal idealizado, que historicamente impunha a necessidade de altura e magreza para ter um bom desempenho, pode estar gradualmente perdendo sua relevância. Essa transformação pode ser evidenciada pela crescente representatividade e pelos resultados expressivos de muitas ginastas que têm se destacado no cenário mundial (FIG, 2022a), ainda que se distanciem do referido padrão corporal. Destacamos que essas atletas apresentam fortes capacidades físicas e motoras que só reforçam seu notável potencial.

Diante desse cenário no alto rendimento, as ginastas precisarão encontrar, ainda que em quantidades limitadas, tempo para suas necessidades pessoais, como estudos, lazer e descanso, que também são importantes para a manutenção da qualidade de vida e, diretamente, ao desempenho esportivo. Entendemos que a subestimação dessas demandas poderia prejudicar a motivação e o bem-estar. Portanto, consideramos relevante que as ginastas sejam apoiadas por uma equipe capacitada, que viabilize e gerencie essas condições, de forma a equilibrar as demandas pessoais com as necessidades do treinamento no alto rendimento.

Com base no exposto, acreditamos que o desempenho atlético pode estar associado à efetividade de um trabalho multidisciplinar, que envolve a participação de diversos profissionais com os treinadores. Esses profissionais assumem responsabilidades específicas que englobam desde a preparação física e técnica até âmbitos psicológicos, nutricionais e medicinais do treinamento. Naturalmente, é essencial que todos estejam em sintonia com o trabalho dos treinadores para proporcionar o planejamento adequado que diminua seus potenciais riscos. Todavia, no contexto brasileiro, observa-se na formação de ginastas de alto rendimento situações em que o/a treinador/a é a única pessoa responsável pela organização, planejamento, aplicação e gerenciamento integral do treino (Lourenço, 2015).

De acordo com Lourenço (2015), muitas ginastas que alcançaram a seleção brasileira de conjuntos na GR e participaram de competições de alto nível internacional, receberam exclusivamente suporte de uma treinadora ao longo de sua carreira. Concordamos com a autora que enfatizou a importância de possuir uma equipe multidisciplinar para trabalhar plenamente no direcionamento para o alto rendimento e que destacou que a competência dos treinadores, embora vital em termos de especificidade técnica, não seria suficiente. Sendo assim, torna-se evidente a importância das contribuições de outros profissionais que possam oferecer suporte ao trabalho dos treinadores, promover um ambiente de treino integrado e coerente com o nível em que as atletas estão.

2.2.3.4 A participação dos pais

A integração dos pais na formação esportiva é um dos principais fatores associados ao desenvolvimento do atleta. Os pais representam os primeiros modelos comportamentais para seus filhos, portanto sua conduta em relação ao esporte exerce influências consideráveis no fortalecimento de valores, hábitos e atitudes (Wuerth; Lee; Alfermann, 2004; Holt *et al*., 2009). Ademais, os pais assumem a responsabilidade de promover suporte financeiro e emocional, necessários para que seus filhos prosperem em suas atividades (Knight *et al*., 2016). Ao agirem como os principais patrocinadores, além de amigos e conselheiros da atleta de GR, os pais figuram uma dinâmica relevante nas fases iniciais do desenvolvimento esportivo (Nakashima *et al*., 2018). Essa influência direta pode moldar substancialmente o percurso de formação esportiva dos filhos, e destacam assim, a importância de seu envolvimento ativo.

De acordo com Nakashima *et al.* (2018), o apoio financeiro e emocional dos pais foi fundamental para que as atletas da seleção brasileira de GR triunfassem no alto rendimento. Contudo, os autores encontraram diferenças em relação ao suporte proporcionado pelos pais e mães. Observou-se que o acompanhamento materno se caracterizou pela proximidade mais íntima, maior efetividade e em frequência superior em relação ao paterno. Nesse contexto, é relevante ressaltar que a presença materna transcendeu a mera demonstração de apoio e presença, como foi observado na participação dos pais. A participação das mães compreendeu também o envolvimento emocional e afetivo com as atividades da filha, o que incluía o suporte emocional diante das dificuldades que as ginastas tinham, seja pessoal ou em seus

relacionamentos. No mesmo estudo, o suporte financeiro foi destacado como um fator determinante para o sucesso esportivo, pois devido à escassez de patrocínios na modalidade, os pais foram, por muito tempo, os únicos a ajudarem nas despesas com o treinamento e as competições (Nakashima *et al.,* 2018).

Embora o envolvimento parental represente um fator relevante no percurso de desenvolvimento de atletas na GR, é importante destacar que essa influência pode apresentar aspectos negativos igualmente impactantes. Os pais têm o potencial de contribuir positivamente por meio do estímulo, do diálogo construtivo e do apoio ativo nas atividades esportivas, além de oferecer suporte diante dos desafios enfrentados pelas ginastas. Todavia, é preciso agir com cuidado, uma vez que esse envolvimento pode ultrapassar os limites esperados pelas ginastas, o que resultaria, por exemplo, em uma pressão excessiva e prejuízos em diversos aspectos da prática esportiva, como foi observado nos trabalhos conduzidos por Giannitsopoulou, Kosmidou e Zisi (2010) e Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022).

Nunomura e Oliveira (2014), em uma pesquisa que investigou a influência dos pais no contexto da GA, identificaram que a intervenção excessiva dos pais poderia prejudicar o desenvolvimento das ginastas. Segundo os autores, os pais podem cobrar excessivamente seus filhos para ter resultados, controlar a alimentação ou até mesmo se colocarem no papel de treinadores. À vista disso, os autores reforçaram a importância de se obter mais informações e recursos capazes de orientá-los melhor para que possam apoiar efetivamente suas filhas.

O estudo conduzido por Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022), estabeleceu uma conexão entre o suporte oferecido pelos pais com a proteção, a saúde e o bem-estar das ginastas no contexto esportivo da GR. Os autores observaram que os pais influenciam comportamentos, atitudes e valores das ginastas, e assumem papel relevante na formação esportiva. Nesse sentido, Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022) apontaram a vitalidade em aprimorar a comunicação e o relacionamento entre pais e treinadores, que permitiu a compreensão dos objetivos e dos valores saudáveis no esporte. Dessa maneira, tanto os pais quanto os treinadores poderiam colaborar, de maneiras diferentes, em prol do desenvolvimento das atletas.

A investigação proposta por Siekańska (2023) identificou o suporte social como fator benéfico ao desenvolvimento esportivo. Porém, na perspectiva dos treinadores, as abordagens inadequadas em relação ao treinamento e ao envolvimento dos pais na GR, foram identificados como os fatores prejudiciais ao desenvolvimento de talentos. A autora concluiu que para os treinadores, os pais se destacam como a principal fonte de apoio, que abrange não apenas os

aspectos práticos, mas também emocional e afetivo, que são essenciais para o desenvolvimento das crianças na modalidade. Contudo, Siekańska (2023) ressalta que o apoio parental pode ser inadequado em relação às reais necessidades das crianças, e depende de como é conduzido.

O papel dos pais na formação de atletas de GR é um tópico complexo e deve ser cuidadosamente considerado. Mesmo que os pais forneçam apoio e incentivos elementares para o sucesso no esporte, é importante notar que a pressão em excesso pode levar a comportamentos arriscados e abalar psicologicamente as ginastas. Entre as principais consequências estão: o aumento do estresse e da ansiedade (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017), a diminuição na motivação (Koumpoula *et al*., 2011; González-Valero, 2020), a ampliação do perigo de lesões (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022), e a baixa autoestima (Mastrogianni; Psychountaki; Donti, 2020).

Conforme Eklund e Gould (2007), a influência dos pais, especialmente sobre os atletas mais jovens, pode ter grandes repercussões em suas vidas. Essa intervenção não está limitada ao desempenho esportivo em si, mas também à percepção de sucesso por parte de figuras influentes no contexto esportivo, como os pais e os treinadores (Eklund; Gould, 2007).

Considerando Dunn e colaboradores (2016), reforça-se que os atletas mais jovens estão particularmente vulneráveis a abalos emocionais especialmente ao sentirem que são incapazes de corresponder às expectativas de seus pais. Sobretudo nos primeiros anos de formação, em muitos dos casos, eles exercem um papel crucial no financiamento das carreiras das ginastas (Nakashima *et al*., 2018). Isso pode levá-las a se sentirem pressionadas para alcançar bons resultados como forma de recompensar o apoio monetário recebido. De acordo com Dunn *et al*., (2016), o investimento dos pais está relacionado ao aumento da pressão sentida pelos atletas, o que pode afetar negativamente o prazer e o desenvolvimento esportivo dos filhos.

Ainda sobre as ginastas mais jovens, o comparecimento dos pais em competições pode gerar pressão e ansiedade. Kovács *et al*. (2022), observou que a insatisfação com as avaliações da arbitragem e o medo de não atender às expectativas dos pais, representam fatores estressantes para atletas no contexto da GR. Em conformidade com os autores, a frustração dos pais pode instigar de forma negativa as ginastas, abalar emocionalmente e acentuar sentimentos prejudiciais. Ademais, o desentendimento dos pais com os treinadores, as relações das ginastas com seus treinadores e/ou os resultados nos torneios podem promover o estresse na atleta, cooperando para uma saída precoce no esporte (Kovács *et al*., 2022).

É importante analisar que, em algumas situações, os treinadores preferem que as ginastas não tenham interações com seus pais durante os treinos e competições, a fim de proteger as atletas de possíveis malefícios da influência parental (Kovács *et al*., 2022). Contudo, avaliamos que a exclusão dos pais da vida esportiva das ginastas, com o intuito de evitar qualquer tipo de influência, poderia gerar muitos conflitos e desafios.

É inquestionável o tamanho do papel parental na formação das atletas de GR. Entendemos que a instauração de um diálogo franco entre pais e treinadores, baseado na confiança mútua, é indispensável para que as ginastas se desenvolvam na modalidade. Todavia, existem diversas barreiras que se interpõem à efetividade dessa relação de diálogo.

Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022) identificaram que, ocasionalmente, os pais decidem não interferir nas determinações dos treinadores, mesmo quando elas estão em desarmonia com as prescrições dos profissionais de saúde. Nessa conjuntura, os pais propiciam que suas filhas sigam os ensinamentos dos treinadores, ainda que tenham consciência dos riscos que essa atitude poderia representar para a saúde e o bem-estar das ginastas. Como resultado, os pais vivenciam angústias, seja por não conseguirem auxiliar de maneira eficaz ou por apreensão de contrariar os treinadores, o que ocasionalmente os leva a relegar as dificuldades enfrentadas pelas atletas no contexto da GR.

Por outro lado, é possível observar a tendência das ginastas de evitar o compartilhamento de suas dificuldades com seus pais, por medo de gerar conflitos entre elas com seus treinadores, de decepcioná-los ou serem confrontadas em suas escolhas. Assim, as atletas optam por se distanciar dos pais ou assumir o papel de mediadoras na comunicação, o que, por vezes, dificulta a compreensão dos treinadores sobre as verdadeiras dificuldades enfrentadas no esporte (Cavallerio, Wadey e Wagstaff, 2016).

À vista disso, no contexto da GR, é provável que as ginastas não se sintam à vontade para compartilhar suas preocupações com seus treinadores. Portanto, pode ocorrer de os membros da família serem as únicas pessoas com quem as atletas se sintam confortáveis para expressar seus sentimentos. Pressupomos que tal apoio familiar seja capaz de favorecer o estabelecimento de uma comunicação construtiva entre pais e treinadores e ajudar efetivamente as ginastas em suas questões.

O trabalho de Iancheva (2019), que também envolveu atletas de GR, demonstrou que a construção de um relacionamento saudável entre pais e treinadores é capaz de contribuir com a

promoção de um ambiente de treino positivo. Segundo a autora supracitada, é plausível inferir que os treinadores e os pais podem unir esforços na criação de um ambiente favorável e de apoio, no qual seja enfatizada a importância do empenho, da aprendizagem e do crescimento pessoal das atletas, ao invés de concentrar-se exclusivamente em resultados e vitórias. Além disso, Iancheva (2019) destacou a necessidade de os pais evitarem os comportamentos ansiosos e excessivamente críticos em relação ao desenvolvimento das ginastas no esporte, bem como as interferências no trabalho dos treinadores e as pressões sobre as crianças para vencer a todo custo. A pesquisa sugere o estabelecimento de uma comunicação aberta e colaborativa entre pais e treinadores, com o objetivo de evitar conflitos e assegurar que todos estejam direcionados ao bem-estar das ginastas (Iancheva, 2019).

Hellstedt (1987), ao observar problemas de comunicação e brigas pelo controle sobre do treinamento das crianças, recorrentes dificuldades enfrentadas por treinadores ao interagir com os pais de seus atletas, dividiu os pais em três categorias: moderadamente envolvidos, excessivamente envolvidos e desinteressados. A subdivisão propunha um modelo para a compreensão da dinâmica triangular entre treinadores, pais e atletas e estabelece estratégias para lidar com cada grupo (Hellstedt, 1987).

Para pais relativamente comprometidos com expectativas realistas sobre as habilidades dos filhos e que possuem um diálogo ativo com os treinadores, é aconselhável a prática de diálogos sobre os objetivos esportivos de modo que encoraje escolhas autônomas e o progresso dos atletas (Hellstedt, 1987).

Quanto aos pais exorbitantemente envolvidos e que reverberam esperanças irreais em relação ao atleta, cabe aos treinadores estabelecer delimitações claras e educá-los sobre as reais exigências da competência esportiva, colaborar no aperfeiçoamento da comunicação e tomada de decisões dos atletas (Hellstedt, 1987).

No caso dos pais desinteressados, que não estão cientes ou dedicados à participação de seus filhos, os treinadores devem tentar envolvê-los no processo por meio do compartilhamento de informações sobre os benefícios do esporte e auxiliar os atletas no processo de automotivação (Hellstedt, 1987).

Diante do exposto, observamos que a participação parental é fundamental no processo de formação esportiva. Entretanto, é primordial que essa participação seja equilibrada e consciente, baseada em diálogo e respeito mútuo. É importante que os pais compreendam

claramente seus respectivos papéis na formação esportiva, os quais, embora distintos do papel dos treinadores, são igualmente relevantes. Para tanto, avaliamos ser necessário o estabelecimento de um diálogo saudável, pautado em sinceridade e na construção de uma parceria sólida. Acreditamos que uma comunicação efetiva entre pais e treinadores é aquela capaz de permitir que ambos consigam colaborar em prol da saúde e do desenvolvimento esportivo das ginastas.

2.2.3.5 A participação de treinadores

O tema "relacionamentos no ambiente esportivo" tem sido difusamente abordado como via de comunicação bilateral entre treinadores e atletas, em concordância com trabalhos publicados por diversos autores (Stirling; Kerr, 2013; Light; Harvey, 2017). Essa abordagem fortalece a mutualidade e reciprocidade frequentemente presentes nessa relação, o que enfatiza a relevância dos elementos, como responsabilidade, confiabilidade e dependência compartilhados por ambas as partes envolvidas – treinadores e atletas (White; Bennie, 2015; Jowet; Wachsmuth, 2020).

Na Ginástica Artística, conforme o estudo proposto por Jowett e Wachsmuth (2020), a conexão entre treinadores e ginastas é marcada por dependência nos aspectos físicos e mentais, o que causa consequências notáveis para o desempenho esportivo. Ao mesmo tempo que uma série de fatores influencia no rendimento do atleta, como o planejamento de treino, a preparação física e técnica, idas à fisioterapeutas e nutricionistas, a relação treinador-atleta aparece como um elemento-chave relacionado à satisfação pessoal, à conquista e ao êxito esportivo.

Logo, os treinadores ocupam um lugar de evidência na trajetória das ginastas, por exercerem forte influência na formação atlética, na construção da identidade esportiva, no estabelecimento de relações interpessoais e na criação de valores e atitudes (Peláez, 2010). Por conseguinte, o elo entre treinadores e ginastas pode impactar de modo direto no empenho e ânimo das atletas, e afetar no seu interesse em treinar, competir ou permanecer no esporte, como analisado no estudo de Kerr e colaboradores (2019) à respeito das práticas e atitudes de treinadores no contexto da Ginástica Artística.

Segundo Jowett e Wachsmuth (2020), relacionamentos amigáveis entre ginastas e treinadores podem ser o ponto-crucial para uma conduta colaborativa sobre as questões do treinamento esportivo. Essa dinâmica positiva se fundamenta em uma comunicação franca, na qual ambas as partes têm a oportunidade de desenvolver confiança, proporcionar apoio emocional e demonstrar respeito, como destacado por White e Bennie (2015) em um estudo realizado no contexto da GA. Essa perspectiva reforça a importância de uma relação saudável entre treinadores e ginastas, capaz de contribuir para o sucesso no contexto esportivo, bem como para a construção de um sistema de valores e caráter no contexto da GR, como ressaltou Ivanova e Dimitrov (2020).

Os treinadores desempenham o papel de facilitadores em diversos aspectos, que incluem: orientação, motivação, confiança e planejamento do treinamento. No entanto, é importante reconhecer que eles também enfrentam desafios e falham em suas propostas. Todos esses fatores estão intrinsecamente ligados à relação treinador-atleta, conforme é destacado no estudo conduzido por Jowett e Wachsmuth (2020). Nesse contexto, muitas barreiras surgem e a comunicação é uma delas.

Segundo Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2020), a ausência de comunicação efetiva entre treinadores e ginastas representa uma das barreiras que mais contribuem para diversos problemas no ambiente esportivo da GR, tais como: a falta de confiança entre as partes envolvidas, um ambiente estressante para os atletas, o surgimento de lesões por treinamento excessivo, as expectativas não atendidas e o mal-entendido gerado entre os sujeitos. Os autores destacam que uma comunicação mais aberta poderia reduzir mal-entendidos desnecessários de ambas as partes, como a falsa impressão de desinteresse da atleta pela prática.

Segundo Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2020), em muitos casos, os treinadores não notam os reais desafios que afligem as ginastas e só tomam conhecimento dos problemas que elas enfrentam sozinhas muito tempo depois. Eventualmente, esse problema de comunicação surge na infância das ginastas e pode acarretar várias consequências, dentre elas o abandono da modalidade. Essa reflexão está alinhada a outro estudo realizado pelos autores supracitados, responsável por destacar as dificuldades enfrentadas por ginastas mais jovens ao tentarem se aproximar e estabelecer uma comunicação eficaz com os treinadores. Isso configura-se como um obstáculo para o desenvolvimento e, em última instância, para a permanência da atleta na GR (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016).

Em modalidades como a GR e a GA, é possível constatar que as atletas enfrentam problemas na busca pela liberdade de estabelecer uma comunicação honesta com seus treinadores. Isso ocorre frequentemente em virtude de sentimento de insegurança, subestimação ou até mesmo medo de eventuais repreensões, os quais, geralmente, estão associados às relações hierárquicas estabelecidas no ambiente de treinamento (Kerr *et al*., 2019; Cavallerio, Wadey; Wagstaff, 2016; Costa *et al., 2022*).

Para Oliveira, Bortoleto e Nunomura (2017, p. 647), em uma pesquisa sobre o vínculo treinador-atleta na GA, os autores destacaram que, apesar da proximidade física entre ginastas e treinadores durante o ensino de técnicas e a preparação física, "a Ginástica é paradoxalmente distante devido à hierarquia de poder que rege a dinâmica social do ginásio". Analogamente, na GR, reconhecemos que essa hierarquia é inerente ao contexto do esporte e que ela contribui para o afastamento entre ginastas e treinadores. Como resultado, elas encontram dificuldades em estabelecer uma comunicação franca com seus treinadores, o que, por sua vez, limita a capacidade destes de oferecerem um apoio integral e mais consciente (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016).

Ao considerar o trabalho de Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2016), entende-se que a estrutura hierárquica rígida entre treinadores e ginastas serve como barreira para a promoção de uma comunicação efetiva no contexto da GR. Os treinadores, mesmo que bem-intencionados, inadvertidamente contribuem para essa dinâmica prejudicial. Por exemplo, quando treinadores utilizam a punição como forma de motivar ou disciplinar suas ginastas, estimulam um ambiente no qual as ginastas se sentem subjugadas e temerosas, consequentemente inibem mais sua capacidade de comunicar honestamente suas preocupações ou necessidades. A pressão pelo desempenho excepcional também pode ser exacerbada pela hierarquia, o que levaria as ginastas a acreditarem que precisam se conformar com as expectativas dos treinadores, mesmo quando enfrentam problemas mais profundos (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016).

O estudo realizado por Costa e sua equipe de pesquisadores (2022), no contexto da GA, identificou que a relação entre ginastas e treinadores pode ser compreendida como modelo autocrático, no qual a submissão e a disciplina são enfatizadas. Essa relação de dependência com os treinadores é acentuada devido às discrepâncias no conhecimento e competência, com a percepção de que os treinadores detêm o conhecimento, enquanto as ginastas não o têm, o que levaria assim, à obediência automática. Nesse contexto, o autoritarismo e a disciplina exigida

são considerados como normas de procedimentos para alcançar o sucesso no esporte. Os autores supracitados, argumentam que as ginastas que vivem essa dominação tendem a replicar esse padrão quando se tornam treinadoras, embora possam desenvolver, recriar e modificar também seus próprios procedimentos ao longo do tempo (Costa *et al*., 2022).

Acreditamos que a pressão e o estresse excessivos dos treinadores no ambiente competitivo da GR não se alinham com o conceito de comunicação eficiente. Evidentemente, uma cobrança constante dos treinadores sobre as ginastas para obter resultados imediatos e excelência técnica, sem considerar as necessidades individuais ou limitações de suas atletas, pode causar estresse psicológico (Giannitsopoulou; Moysidou, 2017). Além do mais, a exigência de tempo de treinamento desproporcional em relação à idade ou às capacidades das ginastas pode resultar em lesões, fadiga crônica e até transtornos alimentares, como observado em inúmeros estudos desenvolvidos nessa área (Pineda-Espejel *et al*., 2020; Kosmidou; Giannitsopoulou; Moysidou, 2017; Livingston; Forbes, 2017; Kovács *et al*., 2019).

Como foi destacado por Siekańska (2023), é importante que os treinadores reservem um momento para conversar abertamente com suas ginastas. De acordo com a autora, os treinadores reconhecem que uma abordagem individualizada, e consideram as características e necessidades de cada ginasta é a mais adequada e benéfica para o desenvolvimento das atletas na GR. Neste contexto, avaliamos que uma comunicação eficaz não dependeria apenas de reconhecer a importância de abordagens individualizadas, mas também de criar um ambiente em que os treinadores tenham o espaço e apoio necessários para manterem conversas relevantes e atender às necessidades particulares de suas ginastas.

Haselwood *et al*. (2005) enfatizam que como o treinador se comunica deve ser pautado no respeito às diferenças individuais, na motivação dos atletas e no modo como o treinador lida com as eventuais desavenças. Os autores ressaltam a importância dos treinadores serem capazes de transmitir instruções de maneira eficiente, que consiste em deixar seus objetivos e expectativas claros para os atletas.

O estudo conduzido por Ivanova e Dimitrov (2020), destaca que uma abordagem baseada no respeito, confiança e apoio mútuo é essencial para o estabelecimento de uma relação saudável entre treinadores e ginastas. Concordamos com as autoras mencionadas, ao relatarem que nem todas as ginastas têm uma afinidade real com os treinadores, ou pelo menos essa afinidade varia em grau. Portanto, seria fundamental haver sinceridade entre as partes envolvidas, sem comprometer o profissionalismo do relacionamento. Para Ivanova e Dimitrov (2020), as ginastas desejam que suas opiniões sejam ouvidas com mais atenção, embora os

treinadores nem sempre facilitem essa dinâmica. As autoras destacam que a maneira como uma ginasta ouvirá e compreenderá seus treinadores dependerá muito da conduta utilizada por eles. Ademais, a pesquisa reforça a necessidade de os treinadores receberem *feedbacks* de suas ginastas, a fim de observarem suas reações, comportamentos e desempenho profissional, e que isso ocorreria somente por meio do diálogo aberto (Ivanova; Dimitrov, 2020).

Acreditamos que o estabelecimento de relações honestas e respeitosas entre treinadores e ginastas é fundamental para a manutenção de um ambiente de treino saudável. No entanto, tais relações nem sempre são apropriadas. Em modalidades competitivas, como a GR e a GA, é possível identificar situações em que os treinadores, focados exageradamente em resultados, ambições pessoais ou interesses próprios, adotam práticas traumatizantes para os ginastas (Kerr; Dacyshyn, 2000; Stirling; Kerr, 2013; Kovács *et al*., 2022). As práticas prejudiciais abrangem desde pressões por resultados, comentários negativos sobre os atletas, treinamentos em excesso e até mesmo demonstrações de favoritismo, o que pode gerar rivalidades ou ciúmes entre os ginastas (Kovács *et al*., 2022).

Comentários críticos ou degradantes feitos por treinadores podem abalar a autoestima e a confiança das ginastas, e se configurar em abuso moral. Tais comportamentos são perigosos e possibilitam o desencadeamento de adversidades relacionadas à saúde mental, como ansiedade e distúrbios alimentares e sociais, como descrito por pesquisadores no contexto da GA e da GR (Stirling; Kerr, 2009; Guiramand, 2017; Kovács *et al*., 2022).

As consequências dessas ações podem ser profundas e crônicas. Lamentavelmente, em certas conjunturas da GR, ao perderem o controle emocional, os treinadores podem aderir comportamentos repudiáveis, como: raiva, foco nas falhas, elevação do tom de voz e uso de termos ofensivos. E, resultar em medo, insegurança, baixa autoestima, ansiedade, depressão e/ou traumas nas ginastas (Peláez, 2010; Guiramand, 2017; Kovács *et al*., 2022). Tais experiências negativas têm a capacidade de prejudicar além do desenvolvimento esportivo, a qualidade de vida das ginastas, bem como incentivá-las a abandonar o esporte.

Pesquisas revelaram que a ênfase desmedida na identificação de erros e falhas, ao invés de priorizar o reconhecimento e o elogio, juntamente com a falta de consideração às particularidades das ginastas mais jovens, são práticas capazes de concorrer para o desinteresse da atleta pela GR (Reboai, 2016; Šimůnková; Novotná, 2011). É observado que as ginastas se sentem pior quando os treinadores deixam de motivá-las e passam a realçar suas falhas, o que

prejudicaria, por vezes, o equilíbrio de uma comunicação eficiente. Nesse contexto, as ginastas tendem a ficar ansiosas, com medo do fracasso e da rejeição (Kovács *et al*., 2022).

O trabalho conduzido por Kovács e colaboradores (2022), revelou que as principais experiências negativas relatadas tanto por treinadores quanto por ginastas englobavam a priorização do desempenho esportivo em detrimento do bem-estar das atletas, além de um ambiente de treinamento negativo. Os autores chamaram a atenção para a importância de observar o volume de pressão que recai sobre os treinadores e atletas na GR, a considerar que essa pressão prejudica muito em suas práticas.

Dessa maneira, é essencial que os treinadores adotem práticas fundamentadas na ética que propiciem um ambiente seguro e motivador para as ginastas. Kovács *et al*. (2022) enfocam a necessidade de viabilizar programas psicoeducativos para aprimorar a comunicação entre pais, treinadores e atletas, e prevenir casos de maus-tratos ou abusos no contexto da GR. Para os autores supracitados, treinadores são primordiais na criação de um espaço saudável para treino, pois podem ajudar as ginastas a lidar com os fatores estressantes do treinamento, estabelecer expectativas realistas, comunicar-se de maneira mais aberta e honesta, e dar suporte psicológico durante os treinamentos e as competições. Avaliamos que tais práticas podem auxiliar as ginastas a desenvolverem suas habilidades de gerenciamento do estresse.

A investigação de Ryabchuk (2022), se dedicou à análise da influência da relação treinadores-atletas-pais no processo de treinamento e educação de crianças na GR e enfatizou a relevância do encorajamento provenientes dos pais para o desenvolvimento das crianças no esporte. A pesquisa destacou a importância da comunicação aberta entre pais e treinadores, uma vez que essa abordagem possibilita a ambos participarem das decisões que beneficiam a criança.

Ryabchuk (2022) observou a necessidade de os treinadores serem claros em suas expectativas e metas, fornecer *feedbacks* construtivos e trabalharem em colaboração com os pais e as atletas em prol de um ambiente positivo e produtivo. Para o autor, *feedbacks* positivos são fundamentais para preservar o envolvimento e a motivação das crianças pela prática. Ainda, acrescenta que essa dinâmica pode inclusive auxiliar os pais a compreenderem melhor como apoiar suas filhas na GR.

Além das recomendações mencionadas anteriormente, Ryabchuk (2022) destacou outras particularidades expressivas para a instituição de relações saudáveis e o aperfeiçoamento das crianças na GR. Sendo estas: a) a produção de um local de suporte emocional, onde as crianças se sintam seguras e apoiadas, com elogios, incentivos e atitudes

que aumentem a autoconfiança dos praticantes; b) o oferecimento do aperfeiçoamento das habilidades das crianças, prestigiar o trabalho em grupo, o respeito pela equipe e as responsabilidades individuais; c) a estipulação de didáticas voltadas para a idade e o nível de progresso das crianças, o que exige paciência, compreensão e transparência nas instruções por parte dos treinadores. De acordo com Ryabchuk (2022), é vital o foco no desenvolvimento esportivo em longo prazo, e que os treinadores reconheçam que a formação esportiva não é apenas de atletas, mas de desenvolvimento humano.

Diante do exposto, consideramos ser importante que os treinadores estejam alinhados ao desenvolvimento geral de suas ginastas. Deste modo, torna-se fundamental considerar além da idade ou as condições físicas, a maturidade das crianças nas suas abordagens. Avaliamos que utilizar as mesmas estratégias que seriam aplicáveis a crianças com adolescentes ou jovens, poderia não ser tão efetivo. É substancial reconhecer que as ginastas passam por um processo de crescimento e amadurecimento, no qual suas motivações e interesses evoluem de acordo. Portanto, as expectativas no quadro esportivo podem sofrer mudanças importantes, e o treinador deve estar atento a essas transformações.

Para estabelecer um local de treino positivo, é imprescindível que os treinadores aprofundem sua compreensão sobre o crescimento, o amadurecimento e o desenvolvimento das atletas de GR. Esse entendimento poderia ser o elemento-chave para otimizar suas abordagens pedagógicas e aprimorar a comunicação com suas ginastas. Nesse contexto, entendemos que os treinadores deveriam buscar tanto aprimoramentos técnicos como acesso efetivo à produção do conhecimento no âmbito científico.

O estudo desenvolvido por Coppola e Vastola (2019), evidenciou a relevância de um treinamento científico contínuo e específico, ao apoiar treinadores de GR em suas práticas e sensibilizá-los quanto às suas responsabilidades educacionais e sanitárias em relação às ginastas supervisionadas por ele. Segundo os autores, esse apoio é substancial para que os treinadores adquiram o conhecimento e as habilidades multidisciplinares necessários para a prática esportiva, além de capacitá-los de forma adequada para identificar as demandas educacionais que possam aprimorar e preservar o bem-estar das atletas no contexto da GR.

Conforme os autores referidos, os treinadores de GR demonstram entender as necessidades de treinamento relacionadas às adversidades decorrentes da prática dessa modalidade. Entretanto, eles parecem ter compreensão mais limitada de suas responsabilidades

educacionais, pedagógicas e de saúde em longo prazo, sobretudo no caso dos treinadores que atuam com atletas de níveis iniciais (Coppola; Vastola, 2019).

Para garantir o progresso dos atletas de GR, é primordial que os treinadores mantenham-se atentos aos avanços científicos e que reconheçam a extensão de suas obrigações em termos de educação e de saúde, especialmente nos níveis iniciais e intermediários da modalidade. Pressupomos que esse entendimento seja vital para a criação de um ambiente de treino que atenda às necessidades das ginastas e promova tanto seu desenvolvimento esportivo quanto seu bem-estar geral.

2.2.3.6 Relacionamentos entre ginastas

O estabelecimento de relações positivas entre pares pode impactar no desempenho dos atletas, pois essas relações estão associadas à motivação e ao senso de pertencimento ao grupo (Jackson; Beauchamp, 2010; Aquilina, 2016; Bundon; Mannella, 2022). Segundo Light e Harvey (2017), o estabelecimento de vínculos benéficos entre atletas pode contribuir para a evolução de habilidades sociais, como a capacidade de trabalho em equipe e a resolução construtiva de conflitos. Neste caso, sentimentos e relacionamentos como amizade, solidariedade, parceria e união entre os atletas, emergem como fatores positivos que influenciam no seu interesse e permanência no esporte (Peres; Lovisolo, 2006; Wagstaff *et al*., 2016).

Na GR, a amizade entre as ginastas é um fator essencial para o envolvimento no esporte e pode refletir profundamente no desempenho esportivo (Maciel, 2016). Tal fenômeno se baseia, majoritariamente, na circunstância em que as ginastas iniciam sua jornada na modalidade muito novas, e, portanto, onde são expostas a um ambiente de treinamento que as coloca em contato frequente umas com as outras. A convivência desde a infância pode incitar laços de amizade sólidos, associados, em alguns casos, às relações familiares. Esses relacionamentos tendem a se fortalecer concomitantemente com o avanço de suas carreiras no esporte (Maciel, 2016).

Essa dinâmica tem o potencial de fomentar um ambiente positivo, no qual o clima de confiança e respeito mútuo é propício para que as ginastas se sintam acolhidas por suas colegas de equipe. Como reflexo, aumenta-se o senso de companheirismo e parceria entre as atletas, o

que contribui tanto para elevar a motivação e as responsabilidades dentro do grupo como ajudar as ginastas a se manterem resilientes diante dos desafios do treinamento (Mourão, 2016).

A conexão que existe entre as ginastas é notável no cenário esportivo da GR, e pode estar associada a uma série de razões intrínsecas à prática da modalidade. Com base no estudo de Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), avaliamos que a natureza intensa dos treinamentos, a participação conjunta em competições e o convívio constante entre as atletas, favorece o estabelecimento de relações sólidas e amistosas tanto no ambiente de treinamento quanto competitivo da GR. Nesse contexto, o compartilhamento de emoções e sentimentos entre as ginastas emerge como uma resposta à essa convivência próxima, uma vez que as atletas enfrentam desafios e sucessos em comum que fortalecem o senso de comunidade e o vínculo entre elas (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017). Uma relação entre os pares baseada em apoio mútuo, pode ser extremamente construtiva para a preservação de aspectos sociais e emocionais importantes para o desempenho esportivo.

Com base no trabalho de Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), acreditamos que a relação de parceria, caracterizada pelo compartilhamento de emoções e união, não estimula o estabelecimento de ambientes competitivos negativos entre ginastas de uma mesma equipe. Nosso ponto de vista é baseado em uma combinação de fatores singulares ao esporte, que podem promover, sobretudo, um senso de coletividade acima de rivalidades negativas. Como resultado disso, visualizamos uma cultura de competição saudável, alinhada ao aprimoramento pessoal e ao espírito de equipe.

Durante os períodos competitivos, é possível que o nível de estresse e ansiedade aumente entre as atletas de GR. O estudo de Yi, Smith e Vitaliano (2005), desenvolvido com mulheres, observou que relações construtivas, como amizade e apoio emocional, são capazes de potencializar a confiança mútua entre as atletas diante dos desafios competitivos. Resultados semelhantes foram observados na pesquisa de Scudder, Sullivan e Copeland-Sinder (2008), desenvolvida com adolescentes do sexo feminino.

No contexto competitivo, as ginastas frequentemente demonstram atitudes de apoio, como os *feedbacks* que incluem elogios, incentivo e reconhecimento do potencial atlético de suas colegas. Com base no estudo de Mărgărit (2013), entendemos que tais atitudes são capazes de favorecer um ambiente de treinamento positivo, no qual o suporte mútuo contribui para a elevação da motivação de atletas de GR.

Diante desse cenário, entendemos que os treinadores têm um papel crucial na promoção de relações construtivas entre as ginastas, ao estimularem um convívio saudável com apoio mútuo, e favorecerem o estabelecimento de amizades dentro do contexto esportivo da GR. Para isso, é necessário que estejam atentos às interações, relações e comportamentos das atletas durante as sessões de treinamento. Embora os relacionamentos possam ser uma força motriz positiva na GR, é importante reconhecer a possibilidade de constituir relações negativas também. De acordo com a pesquisa conduzida por Aquilina (2016), desenvolvida com praticantes de diferentes modalidades, os atletas podem nutrir sentimentos negativos entre eles, devido a percepção de preterição por parte dos treinadores ou ciúmes, o que pode gerar atitudes antidesportivas, frustração e baixa autoestima.

Com base na investigação de Aquilina (2016), compreendemos que relações conflituosas entre atletas têm o potencial tanto de prejudicar o desempenho individual quanto o coletivo e exercer impactos negativos sobre o bem-estar psicológico dos atletas. Diversos fatores podem estar associados à origem dessas adversidades, tais como a pressão excessiva por performance e resultados, bem como sentimentos negativos que podem culminar em comportamentos agressivos e situações de *bullying* no contexto esportivo (Evans *et al.*, 2016; Vveinhardt; Fominiene, 2020).

No contexto competitivo da GR, no qual as atletas desenvolvem fortes relações de amizade e parceria ao longo de suas carreiras, acreditamos que relacionamentos conflituosos como o *bullying* podem ocorrer, mesmo em um ambiente que prima pela parceria e união. É importante considerar que, embora o estabelecimento de relações positivas entre os pares seja uma característica notável nessa modalidade, há momentos em que os conflitos interpessoais podem emergir, especialmente durante a puberdade, fase em que as adolescentes podem não ter maturidade emocional suficiente para gerir de maneira construtiva sentimentos comuns ao esporte.

Nesse contexto, é possível que sentimentos como insegurança, baixa autoestima ou a sensação de que os treinadores estão direcionando mais atenção para outras atletas influenciem as ginastas mais novas, que podem vir a demonstrar comportamentos e atitudes antidesportivas, como o *bullying.* Estudos desenvolvidos em modalidades estéticas como a GR, exemplificam como condutas antidesportivas: a pressão excessiva sobre o colega por desempenho perfeito (Nordin-Bates; Jowett, 2022), as práticas de exclusão social (Kerr, 2022), a disseminação de boatos prejudiciais, ou até mesmo zombarias relacionadas ao desempenho ou à aparência do

atleta (Willson; KERR, 2023). Avaliamos que atitudes negativas como essas podem prejudicar profundamente o desempenho esportivo na GR ou traumatizar atletas fora do contexto esportivo.

Segundo Nery e colaboradores (2020), apesar dessas atitudes prejudicarem o atleta dentro e fora do contexto do esporte, é primordial reconhecer que elas são frequentemente incitadas pela insegurança, pela busca por reconhecimento ou por necessidade de validação. Sendo assim, consideramos ser relevante que os treinadores estejam atentos a qualquer adversidade e que trabalhem em união com as ginastas para promover a empatia, a resolução de conflitos e um ambiente saudável de treinamento, no qual o apoio mútuo e o respeito sejam prioridade. Reconhecemos que relações positivas entre atletas da GR seja uma importante estratégia para maximizar o potencial esportivo e pessoal das ginastas ao longo do processo de formação.

2.2.3.7 Aspectos motivacionais na GR

O referencial teórico apresentado nesta tese trata de tópicos que, direta ou indiretamente, estão conectados à motivação no esporte, que pode ser causada tanto por fatores intrínsecos quanto por extrínsecos. Dentre os fatores intrínsecos, ressaltamos: a paixão pelo esporte, o desejo por desafios, a busca pela satisfação e o desenvolvimento pessoal. Enquanto entre os fatores extrínsecos, estão: o reconhecimento, as recompensas, a pressão dos pais, dos treinadores e dos colegas, além das oportunidades e das condições de treinamento (Galatti, 2017).

Embora tais aspectos tenham sido discutidos de forma recorrente e em diferentes modalidades esportivas, as investigações sobre motivação desenvolvidas especificamente na GR carecem de mais conhecimento. Propomos, neste subcapítulo, a apresentação de estudos empíricos que se dedicam profundamente aos aspectos motivacionais que se concentram particularmente na GR. Mesmo que haja uma lacuna na produção de conhecimento nessa área específica, acreditamos que este subcapítulo possa complementar nossas reflexões anteriores e contribuir para futuras discussões neste trabalho.

A pesquisa liderada por Koumpoula e colaboradores (2011), apontou a relevância da motivação na GR, não apenas para entender os fatores que estimulam a participação em

diferentes modalidades, mas também para ajudar os treinadores a compreender, desenvolver estratégias e condições adequadas de treinamento, para que os atletas possam alcançar seus objetivos. O trabalho supracitado, propôs comparar as orientações de objetivo e motivação esportiva entre atletas de GR competitiva e não competitiva, a fim de determinar se existiam diferenças entre as duas categorias no esporte.

Os resultados da investigação de Koumpoula *et al*. (2011) indicaram disparidades entre atletas envolvidos em GR competitiva e não competitiva. Os praticantes de GR competitiva demonstraram propensão para a motivação extrínseca e a orientação de ego [4] em comparação com seus pares envolvidos na GR não competitiva. As atletas de GR não competitiva apresentaram níveis superiores de motivação intrínseca e orientação de tarefa em relação às do competitivo. Tais constatações sugerem que a natureza competitiva inerente ao esporte intensifica o desejo de vitória e do melhor desempenho, ao passo que uma versão não competitiva valoriza a participação e o prazer associado ao jogo. A dicotomia nas motivações destaca o condicionamento do contexto competitivo ou não competitivo na orientação motivacional das atletas (Koumpoula *et al*., 2011).

Koumpoula e colaboradores (2011) reiteram que os treinadores devem estar atentos a essas discrepâncias para adaptar sua abordagem de treino de acordo com as necessidades e motivações de suas atletas. O estudo recomenda que os treinadores influenciem as ginastas a não focar na vitória, mas no processo de aprendizagem e no aperfeiçoamento de habilidades. Para os pesquisadores supramencionados, os treinadores têm o poder de promover um ambiente de apoio autônomo, no qual as atletas se sintam hábeis a controlar seu próprio treino. Além do mais, o estudo destaca que os treinadores podem ajudar as atletas a estabelecer metas realistas e desafiadoras, bem como fornecer um *feedback* que se concentre no progresso, ao invés do resultado, e potenciar o desenvolvimento do senso de motivação intrínseca, associado ao maior prazer no esporte (Koumpoula *et al*., 2011).

Por fim, Koumpoula *et al*. (2011) salientam que os treinadores estejam aptos a lidar com a complexidade da motivação que se manifesta em ambas estruturas do esporte. Tal prerrogativa

[4] A orientação de ego refere-se à motivação das atletas em relação à demonstração de habilidade superior e à obtenção de aprovação social e recompensas. Isso revela que as ginastas com uma orientação de ego estão mais preocupadas em vencer e superar os outros do que em desfrutar do processo de aprendizagem e do aprimoramento de habilidades.

implica que devem estar prontos para ajudar as atletas a cultivar a motivação intrínseca e a aproveitar o esporte, independentemente da natureza competitiva na qual estão inseridos.

É inerente que os fatores motivacionais na GR revelem diferenças condicionadas pelo contexto no qual as ginastas se encontram. Isso sugere que o praticante iniciante tenha motivações distintas daqueles que estão em níveis intermediários ou no alto rendimento (Mourão, 2016).

Muitos são os fatores que podem suscitar o interesse das crianças pela prática da GR. É recorrente observarmos ginastas que cultivaram afinidade com a modalidade após experiências prévias no âmbito do balé clássico. Nesse contexto, crianças que já demonstravam identificação com a dança clássica, dada sua notável similaridade com a GR, revelam inclinação natural ao se envolverem com esta última (Mourão, 2016). Acreditamos que esse interesse pode ser particularmente comum devido à presença de elementos característicos do balé na GR, tais como passos de dança, música e coreografia, além da inclusão de aparelhos e acrobacias, elementos que podem capturar a atenção das crianças nessa fase de desenvolvimento. Pressupomos que essas semelhanças podem tornar a GR uma opção atrativa para aquelas que já manifestavam afinidade com os elementos estéticos e expressivos presentes no balé.

O estudo realizado por Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021), desenvolvido com crianças iniciantes na GR, destacou que a grande maioria dos pais dessas crianças já praticava ou estava envolvida com atividades físicas. A escolha de ingressar na prática da GR, segundo os resultados, foi notadamente influenciada pelo interesse pessoal ou pela proposta advinda do ambiente familiar. Os pesquisadores observaram que, primariamente, a motivação para a prática da GR entre as ginastas derivava do contexto familiar e da influência dos amigos, enquanto, em segundo plano, os treinadores também exerciam uma função motivacional. Essa realidade ressalta a relevância do suporte familiar e social como fortes impulsionadores na iniciação das crianças na prática da GR, o que evidencia a necessidade de se considerar essas influências no desenvolvimento de estratégias motivacionais.

Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021) constataram que praticamente todas as ginastas iniciantes demonstravam preferência por treinar ao som de música e desfrutar de jogos durante as práticas. Os autores observaram que a motivação e a disciplina apresentavam-se em patamares superiores quando as crianças eram expostas a um ritmo específico, o que resultava em maior consistência na execução dos elementos técnicos. Nesse sentido, a música,

especialmente aquela com ritmos marcados, tinha um impacto positivo no desenvolvimento do trabalho e proporcionava às crianças maior liberdade de movimento em conformidade com os ritmos aos quais estão habituadas.

Além disso, os autores supracitados, identificaram que a presença da música nas sessões de treinamento propiciou o avanço mais acentuado nas habilidades motoras, emocionais, sociais e cognitivas das crianças (Radaš, Stojković e Furjan-Mandić, 2021). A integração da música no contexto da prática da GR, portanto, não apenas se revela como um componente motivacional, mas também pode se associar positivamente ao desenvolvimento das habilidades das ginastas, o que poderia enriquecer a experiência esportiva e contribuir com práticas mais coerentes com as características dessa modalidade.

De acordo com Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021), o jogo também se destaca como um elemento motivacional para as crianças envolvidas na prática da GR. O jogo, ao incrementar o interesse pela atividade, pode conferir uma dimensão mais atraente ao treinamento, o que estimula, por conseguinte, uma maior concentração das crianças no processo de aprendizagem. Os autores ressaltam que as atividades realizadas por meio de jogos não apenas tornam mais atraentes e divertidas, mas também contribuem para a dinâmica motivacional dos praticantes iniciantes. Contudo, é destacado pelos autores a importância de adequar o jogo à faixa etária dos praticantes. Além do jogo, as crianças também encontram motivação nos aparelhos específicos da GR, bem como outros materiais alternativos que possam conferir uma nova perspectiva lúdica à prática da GR (Radaš, Stojković e Furjan-Mandić, 2021).

De acordo com Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021), os elementos estéticos que compõem a GR, como a plasticidade dos movimentos, a elaboração do penteado, a utilização de collants e as apresentações de coreografias, são elementos motivadores nessa fase da formação esportiva. Com base no estudo supracitado, avaliamos que tais artefatos estéticos podem contribuir, tanto para o aumento da motivação como oportunizar aos praticantes iniciantes uma experiência envolvente e esteticamente atraente. Ao reconhecermos isso, destacamos a importância de se considerar não apenas os aspectos técnicos da modalidade, mas também os elementos visuais e estéticos para a promoção do interesse e entusiasmo dos seus praticantes.

O estudo conduzido por Lemos e seus colaboradores. (2013), desenvolvido com praticantes iniciantes, concluiu que *feedbacks* positivos dos treinadores, após tentativas de

execução técnica eficientes, são fatores motivacionais em potencial e contribuem com resultados favoráveis na aprendizagem de tarefas na GR. As autoras destacam que o *feedback* positivo por parte dos treinadores cria um ambiente propício que favorece um clima de confiança e motivação para que o aprendiz execute habilidades específicas da modalidade.

É nossa convicção que, tanto os *feedbacks* positivos quanto os negativos são relevantes para a aprendizagem de habilidades na GR, e que a necessidade de um ou outro depende muito da situação. Avaliamos que o treinador, portanto, deve ter sensibilidade para discernir o momento adequado para fornecer um tipo específico de *feedback*. Além disso, entendemos ser importante evitar a omissão de *feedbacks* positivos quando necessário e propício, pois tal conduta poderia desmotivar as ginastas.

De acordo com Boaventura (2016), na prática da GR, é observada uma tendência dos treinadores em utilizar mais *feedbacks* negativos, independentemente da situação, pois se concentram frequentemente em correções e detalhes do movimento, e podem inadvertidamente reforçar as falhas em detrimento dos acertos e desestimular a ginasta em longo prazo. Acreditamos que esta prática desmotiva os atletas, especialmente aqueles mais jovens, e impactam negativamente no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança. Nesse contexto, ressaltamos a importância de incrementar a frequência de *feedbacks* positivos nos processos de ensino e aprendizagem da GR.

Uma pesquisa conduzida por Khayitov (2022), que envolveu adolescentes atletas de GR, revelou que o aprimoramento técnico e o desempenho esportivo destacaram-se como os principais fatores que influenciavam as ginastas a escolher a GR como atividade esportiva ou profissional. O autor categorizou os motivos que impulsionaram os atletas a seguir carreira na GR, como se pode ver adiante em ordem ascendente. Entre os motivos de natureza pessoal, destacaram-se os resultados esperados na modalidade, as motivações internas e pessoais, o aprendizado e a aptidão para responder bem ao treinamento. Sobre as razões vinculadas à motivação volitiva, destacaram-se a ausência da derrota, o prazer em competir, o interesse nos resultados potenciais a serem alcançados e a evolução de suas capacidades. Khayitov (2022) enfatizou a necessidade de os treinadores concentrarem seus esforços nas áreas motivacionais e emocionais volitivas, identificadas pelo autor como predominantes nos aspectos psicológicos das ginastas. Esse enfoque, segundo o pesquisador, é importante para otimizar o desenvolvimento das atletas na modalidade.

Em outros contextos da GR, a dedicação à modalidade com o objetivo de aprimorar resultados em competições e o desejo de alcançar o melhor resultado são fatores motivacionais expressivos para atletas que se encontram em níveis mais altos dessa modalidade (Lourenço, 2015; Mourão, 2016; Khayitov, 2022). Tais fatores delineiam a importância atribuída pelas ginastas de níveis mais altos a aspectos como excelência competitiva e conquistas como fatores motivacionais relevantes para sua carreira.

O trabalho conduzido por Mourão (2016), que investigou mulheres ex-atletas de GR de níveis regional, nacional e internacional, identificou fatores que exerciam influências tanto positivas quanto negativas na motivação das ginastas. No âmbito dos elementos positivos, destacaram-se o prazer relacionado ao treinamento e a competição, assim como o apoio oferecido pelos familiares e treinadores. Como fatores prejudiciais a autora identificou: treinamentos intensos, exaustivos e repetitivos, conflitos com treinadores, restrições para realizar atividades fora da GR, despesas associadas à permanência na modalidade, insatisfação com os resultados competitivos e a percepção de injustiça.

Adicionalmente, Mourão (2016) constatou que as atletas de nível regional foram aquelas que mais expressaram queixas ou enfrentaram dificuldades relacionadas a fatores externos, e manifestaram grande desconforto aliadas à falta de acessibilidade, à estruturas precárias e à falta de apoio. Em contrapartida, aquelas de nível internacional não demonstraram maiores desconfortos com tais fatores, possivelmente devido ao maior respaldo financeiro ou por considerarem essas questões irrelevantes para sua prática. As atletas de nível nacional, no entanto, destacaram-se nos problemas financeiros e com a estrutura de treinamento, assim como as ginastas de nível regional.

O estudo promovido por Maciel (2016), que incluiu atletas de GR em níveis intermediários, identificou fatores positivos que influenciam a motivação das ginastas. Dentre eles, a autora ressalta: o ambiente agradável de treinamento, as relações afetivas com os treinadores e os colegas de equipe, as oportunidades oferecidas e as viagens realizadas para eventos culturais e competitivos. Ademais, as ginastas expressaram profunda afeição pela modalidade, que caracterizariam esse sentimento como paixão, aspecto igualmente observado no trabalho conduzido por Mourão (2016).

Maciel (2016) ressaltou que o laço entre as atletas frequentemente transcende o ambiente esportivo, sendo mais do que uma simples inclusão em um grupo social. As

participantes expressaram sentir-se bem e acolhidas por suas colegas e professoras, e enfatizaram a presença de afeto e companheirismo entre elas, além do ambiente positivo e do estímulo para que as ginastas se apoiassem em uma parceria. Elementos estes apontados pelas participantes como uma das principais motivações para a prática da GR.

Gonzáles-Valero e colaboradores (2020), em um estudo com adolescentes praticantes de GR como atividade extracurricular, reconheceram que estratégias por parte dos treinadores exercem uma influência positiva ao aumentar a motivação e o envolvimento das ginastas na prática. As principais táticas empregadas incluem: estabelecer metas específicas e desafiadoras para as ginastas, a provisão de *feedbacks* positivos e construtivos, o estímulo à autonomia e tomada de decisões, e a instrução de habilidades de resolução de problemas. Resultados congruentes foram corroborados por Álvarez *et al*. (2013) em um estudo com atletas de GR de nível nacional.

Lourenço (2015), ao desenvolver sua tese com ginastas da seleção brasileira de GR, observou que o incentivo recebido pelos pais, bem como a inspiração das atletas advindas de ginastas mais experientes de gerações passadas, contribuiu para a ascensão e permanência das ginastas no alto rendimento. Com base nesse estudo, avaliamos que a constatação de que as atletas se inspiram em ginastas mais experientes não apenas instiga as ginastas mais jovens a se dedicarem ao esporte, mas também instaurou um senso de continuidade e tradição na prática da GR. Logo, esse fenômeno pode apresentar um potencial para enriquecer a valorização da transferência de experiências e conhecimentos entre as ginastas, e criar, por conseguinte, um ambiente positivo e inspirador para as gerações mais novas no contexto da GR.

Ainda no contexto do alto rendimento, Viana e Mezzaroba (2013) evidenciaram que as ginastas não se engajaram na GR motivadas pelo capital financeiro que supostamente viria em troca pela prática esportiva, mas, sobretudo, pela paixão que nutrem pela modalidade. Os autores destacam que o “sonho olímpico” figura como um dos principais motivadores para as atletas da seleção brasileira de GR.

Baseado no exposto, concluímos que diferentes elementos têm o potencial de influenciar positivamente ou negativamente a motivação das atletas nos diversos contextos da GR. Avaliamos que treinadores, pais e todos os envolvidos com o processo esportivo devem estar atentos a esses fatores, a fim de contribuir para o progresso das ginastas. Ao se dedicarem à compreensão dos fatores motivacionais na GR, os treinadores se tornam cruciais para planejar

estratégias que incentivem as ginastas a continuar na modalidade de forma saudável, enquanto favorecem a criação de um ambiente benéfico. Esse entendimento reforça a importância de abordagens adequadas e orientadas para o desenvolvimento psicossocial de atletas na GR, principalmente se considerarmos a forte conexão entre a motivação e os elementos que influenciam a decisão da criança e do jovem de encerrar sua carreira no esporte (Fonseca, 2004).

2.2.3.7 Encerramento de carreira na GR

O encerramento da carreira esportiva é um fenômeno multifatorial e, por conseguinte, demanda uma análise sob diversas perspectivas. Nos subcapítulos anteriores, foram delineados diferentes fatores possivelmente importantes na decisão de um atleta ao encerrar sua trajetória no esporte. Todavia, neste subcapítulo, nossa intenção é focar na GR e discernir os elementos que contribuem para a escolha das atletas ao decidirem encerrar sua carreira na modalidade.

A pesquisa dirigida por Martínez e Díaz (2000), constatou que o início precoce de atletas na GR, aliada às elevadas demandas que a modalidade implica, são fatores que corroboram para a carreira esportiva curta. Essa conclusão coincide com os achados de Stambulova e seus colaboradores (2009), os quais destacaram que a escolha pela especialização precoce, que culmina no pico de desempenho durante a adolescência, está associada a uma inclinação para antecipar o término da carreira esportiva. Ambos os estudos reforçam a noção de que as modalidades esportivas influenciam nos percursos, na participação e nas diversas etapas do desenvolvimento esportivo.

Martínez e Díaz (2000), durante a investigação que envolveu ex-atletas de GR, focalizaram na análise da relação entre a idade e a saída das ginastas do esporte. As autoras identificaram que há um conjunto de variáveis que podem estar associadas a uma saída prematura. Dentre eles, enfatizam-se aspectos como: a idade que começam a treinar, o número de horas semanais de treino, as percepções das ginastas em relação à manutenção de um peso corporal considerado adequado e valorizado na modalidade, bem como a restrição de tempo para a realização de outras atividades fora a GR.

Em adição ao início de sua jornada esportiva em tenra idade, a GR torna-se a principal atividade extracurricular para jovens atletas ao longo da juventude. As ginastas se veem

comprometidas a dedicação exclusiva ao esporte, o que pode restringir sua participação em outras atividades. Tal elemento é reconhecido como um dos fatores que influenciam a decisão das ginastas de encerrarem suas carreiras na GR, como apontado nos trabalhos de Martínez e Díaz (2000), Mourão (2016) e Maciel (2016).

O estudo de Mourão (2016), apontou que as ginastas são introduzidas ao treino por volta de 8 anos e tendem a encerrar a carreira aproximadamente aos 17 anos de idade, dados que ratificam a pesquisa de Maciel (2016). Além do mais, Mourão (2016) explicitou as justificativas mais relevantes que induzem ao desfecho da trajetória esportiva. São elas em ordem aumentativa: a) a exigência de priorizar os estudos, de concluir a formação básica e de inscrever-se em uma universidade; b) a exaustão física e mental decorrente das árduas rotinas de treinamento; c) a percepção das ginastas de perderem a capacidade de resposta do corpo às exigências dos treinos; d) a necessidade de dedicar tempo às atividades profissionais ou outras ocupações fora do âmbito esportivo.

Ademais, Mourão (2016) constatou que para atletas de nível internacional, as razões de destaque para cessar a carreira estavam conectadas à necessidade de focar na educação, no trabalho ou em outras atividades pessoais. Em compensação, para as atletas de nível nacional e regional, não foram identificados motivos predominantes; a decisão de terminar a carreira na GR estava relacionada a uma combinação de fatores.

Em subcapítulos anteriores, analisamos as diversas razões que conduzem a trajetória de atletas na GR a ser marcada por uma especialização em tenra idade. Destacamos que esse fenômeno está intrinsecamente vinculado a diversos fatores, dentre os quais ressaltamos as oportunidades para crianças e adolescentes participarem de eventos competitivos de alto nível nessa modalidade (Furtado, 2020).

Por outro lado, a especialização adequada e segura pode beneficiar as atletas em categorias de base, pré-infantil e infantil, o que permitiria a participação competitiva em eventos de destaque, como os campeonatos brasileiros de GR para essas faixas etárias. No entanto, tal prática também poderia influenciar a intensificação do nível de atletas que participam de campeonatos como esse na categoria juvenil, pois demanda dedicação exclusiva das atletas ao treinamento para um bom desempenho.

Conforme apresentado por Lourenço (2023)[5], ginastas da categoria juvenil envolvidas em competições, como os campeonatos brasileiros de GR, atingem o alto rendimento antes de chegarem à categoria adulta. Para modificar esse cenário, seria necessário reavaliar e ajustar algumas estruturas estabelecidas pela Federação Internacional de Ginástica (informação verbal).

No contexto acadêmico, há espaço para a reflexão e discussão sobre os rumos que a GR vem tomando no processo de formação de atletas para o alto rendimento. No entanto, na prática cotidiana de treinadores e ginastas, é preciso assumir responsabilidades e criar estratégias que incentivem a permanência no esporte e impeçam as atletas de deixar prematuramente a modalidade.

Embora nosso propósito aqui não seja aprofundar nessa questão, é importante considerar as vivências e trajetórias das crianças e adolescentes na GR durante fases tão importantes do desenvolvimento, como a infância e a adolescência, nas quais muitas ginastas decidem sair do esporte. Para compreender as razões pelas quais as ginastas encerram sua carreira, devemos ponderar não apenas o fato de sua entrada e especialização precoce, mas também reconhecer que o término, voluntário ou involuntário, não ocorre de forma abrupta. Trata-se de uma miríade de fatores que convergem para a decisão de interromper os treinamentos. Esses elementos não podem ser analisados isoladamente, mas de forma aprofundada, a considerar diferentes motivações e contextos nos quais as ginastas estão inseridas.

Portanto, no campo científico, acreditamos que a produção empírica do conhecimento possa identificar e refletir sobre as questões relacionadas ao encerramento da carreira. A partir disso, pode-se extrair implicações para o campo prático, que envolve as instituições reguladoras da modalidade, como Federações e Confederações, e a atuação dos treinadores na formação de atletas de GR.

2.2.3.8 Experiências e significados da formação na GR

De acordo com Stambulova e seus colaboradores (2009), a formação esportiva é influenciada por diversos fatores ao longo da carreira, que vão desde as condições genéticas às

[5] Informação fornecida por Lourenço durante o VI Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição (SIGARC). Campinas, 2023.

características do ambiente esportivo. Fatores como os aspectos socioculturais da modalidade, as estruturas disponíveis, as relações estabelecidas, bem como o contexto em que elas acontecem, exercem influências na forma com os atletas significam suas experiências no esporte. Para os autores supracitados, essas experiências boas e ruins se relacionam com o desenvolvimento da identidade, da personalidade e das escolhas que os atletas fazem. Para Sierra (2009) e Bento (2004), as experiências do atleta no esporte configuram-se como uma prática formativa que se relaciona constantemente com a vida dos sujeitos que viveram essas experiências. Nesse sentido, as experiências esportivas vividas no contexto da GR podem ir muito além do ensino de habilidades ou performances esportivas.

As experiências passadas na GR, além de relevantes, são permeadas por uma carga afetiva nostálgica. Essa observação pode ser constatada por meio dos relatos de diversas mulheres que em algum período de suas vidas foram atletas de GR (Lourenço, 2015; Maciel, 2016; Mourão, 2016; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017).

O trabalho conduzido por Mourão (2016), evidenciou que as participantes nutriam sentimentos intensos em relação às suas experiências na GR. O significado de terem sido atletas revelou-se como algo profundamente pessoal, e cada participante expressou suas opiniões de maneiras distintas. No entanto, o estudo revelou alguns pontos em comum.

Mourão (2016) observou que o fato de terem sido ginastas influenciou muito a vivência da infância e adolescência das participantes, diferenciando-as de outras meninas nessa fase da vida. A dedicação exclusiva à GR demandou comportamentos e atitudes condizentes com aquelas de atleta, na falta de tempo para atividades extracurriculares e na necessidade de assumir responsabilidades precoces para conciliar escola e treinamento. Mesmo após o término da carreira, as participantes do estudo relataram manter a forte afeição pela GR, independentemente da proximidade após o encerramento, do nível de desempenho ou do tempo dedicado à modalidade. Na referida investigação, as participantes compartilharam memórias que marcaram positivamente suas experiências como atletas, o que inclui vivências prazerosas na infância e adolescência e que se traduziram em aprendizados e conhecimentos aplicáveis à vida adulta.

Naturalmente, Mourão (2016) também registrou relatos nos quais as participantes mencionaram lembranças difíceis. Entre estas, destacam-se: sentimentos negativos por serem injustiçadas nas competições, desentendimentos com os treinadores, lesões ocorridas no treinamento, rotinas de treinamento intensas e exaustivas, e traumas psicológicos.

De acordo com Mourão (2016), as experiências na GR representam um aprendizado para a vida. Elas integram o crescimento pessoal e são recordadas com orgulho, alegria e carinho. A autora afirma que, independentemente das vivências serem tanto positivas quanto negativas, abrangem extremos como sofrimento e alegria, dor e vitória, as ex-atletas os levam de forma proveitosa para a vida. Ao considerarmos que grande parte das participantes do estudo expressaram desejo de cursar Educação Física, as práticas esportivas podem influenciar na escolha da profissão (Mourão, 2016).

Mourão (2016) apontou divergência de perspectivas sobre as experiências esportivas na GR e seus impactos na identidade das atletas, correlacionadas com o nível de desempenho. Para as atletas de nível internacional, o status de ginasta de GR contribuiu para o desenvolvimento de características como disciplina, dedicação, persistência, justiça e competitividade. Nesse nível de desempenho, as ginastas enfatizaram que a GR proporcionou lições valiosas para suas carreiras profissionais, influenciando-as a buscar a perfeição. Entre as atletas de nível nacional, a GR influenciou o fortalecimento da disciplina, a valorização da prática de atividade física e a preservação de valores como solidariedade, honestidade e justiça. Essas atletas também destacaram que a GR representou uma aprendizagem para suas vidas profissionais.

De maneira similar, o estudo supracitado observou que atletas de nível regional compartilharam significados e influências semelhantes às atletas de nível nacional, e ressaltam, sobretudo, a persistência. Segundo a autora, um valor que foi apresentado pelas ginastas de nível nacional e regional, mas não foi mencionado no nível internacional, foi o altruísmo e a solidariedade. Notavelmente, as atletas de nível internacional destacaram aprendizado distintivo: o perfeccionismo (Mourão, 2016). Nesse contexto, observamos pontos convergentes e divergentes nos três níveis de desempenho em relação aos ensinamentos e valores assimilados pela prática esportiva

A investigação conduzida por Maciel (2016), revelou que as participantes alimentavam certo saudosismo pelo período em que foram atletas de GR, considerado por elas como a fase mais marcante de suas vidas. Semelhante ao trabalho de Mourão (2016), a autora identificou lembranças tanto positivas quanto negativas dessa experiência. No aspecto positivo, as ginastas destacaram as experiências desafiadoras e as superações enfrentadas no esporte. Por outro lado, no aspecto negativo, ressaltaram as exigentes rotinas de treinamento que resultaram em esgotamento físico e dor.

Segundo Maciel (2016), as experiências das atletas na GR transcendem o âmbito esportivo e contribuem com lições valiosas para a vida adulta. O contato das ginastas com o esporte durante essa fase é inegavelmente singular. As crianças têm a oportunidade de viver diferentes situações na GR que contribuem para o desenvolvimento de aprendizados e sentimentos primordiais para a vida. Nessa circunstância, o esporte incita os realizadores a amadurecerem e assumirem responsabilidades cedo e desenvolverem maior consciência e disciplina.

Ademais, para Maciel (2016), o significado das práticas esportivas na GR está intrinsecamente conectado à formação identitária, ao progresso da autoestima, da autoconsciência e ao crescimento individual. A autora enfatiza que tais atividades auxiliam na ampliação das vivências das ginastas, e favorecem a melhora da socialização, o enriquecimento do repertório de conhecimentos e a expansão da bagagem cultural. Por fim, Maciel (2016) evidencia que as experiências esportivas na GR assumem uma dimensão ampla, que surge da incorporação de valores importantíssimos para a cidadania, a promoção de hábitos de vida saudáveis e as melhorias nos aspectos afetivos e emocionais.

As experiências esportivas na GR podem exercer influência direta no desenvolvimento da identidade das atletas. Com base na pesquisa de Lourenço (2015), podemos observar que a convivência diária em grupo promove a convergência de comportamentos e atitudes entre as atletas, e se tornam elementos intrínsecos à identidade individual de cada uma. Dentro desse contexto, as ginastas, que compartilham longas horas de treinamento, estendem suas interações para além do ambiente esportivo, e se envolvem em atividades conjuntas fora da GR também. Essas relações estabelecem laços de amizade equiparáveis às relações familiares. Como resultado, é comum observar as ginastas planejarem programas de lazer e entretenimento que envolvem o mesmo círculo de amizades do contexto esportivo, o que influencia na construção de suas identidades (Lourenço, 2015).

O estudo conduzido por Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), revelou que as experiências no contexto esportivo da GR exercem forte influência no desenvolvimento da identidade das atletas. Ao investigar ginastas aposentadas, os autores identificaram três tipologias narrativas comuns entre as ex-atletas. A primeira narrativa descreve uma identidade atlética monológica, na qual a ginasta enfrenta dificuldades para desenvolver uma nova identidade após a aposentadoria, o que favorece a ocorrência de impactos negativos no bem-

estar, como o desejo constante de retornar à GR. Esse grupo frequentemente apresenta arrependimento pela decisão de encerrar a carreira e manifesta intensa saudade, que incide em dificuldades de socialização fora do ambiente da ginástica. As outras duas narrativas, por sua vez, retratam ginastas que conseguiram se adaptar melhor à aposentadoria e encontraram novos caminhos em suas vidas.

Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017) destacaram que a relação de identidade com a modalidade pode ser tão intensa que a transição para a aposentadoria se torna um período altamente estressante e desafiador para as atletas. Dentre os desafios enfrentados por essas ginastas, incluem-se: a dificuldade em estabelecer uma nova identidade fora do esporte, sentimento de perda e luto em relação à carreira esportiva, incerteza sobre o futuro e falta de clareza sobre os próximos passos, além de dificuldades em encontrar um novo propósito ou paixão na vida e possíveis problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Os autores, supracitados, destacam que a cultura da modalidade exerce influências nos valores, normas e comportamentos das atletas mesmo após a aposentadoria, e que muitas atletas continuam a aderir tais valores e normas culturais inerentes ao ambiente da GR, reforçados pelos treinadores. No entanto, o trabalho não especifica quais seriam esses valores (Cavallerio, Wadey e Wagstaff, 2017).

Segundo Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), a cultura da modalidade não apenas molda a auto percepção e o comportamento das ginastas dentro e fora do esporte, mas também influencia suas expectativas em relação à carreira esportiva. No entanto, os autores ressaltam a importância de compreender como essa cultura pode impactar a transição para a vida após o esporte e fornecer recursos adequados para auxiliar as ginastas a lidar com os desafios dessa transição.

Conforme observado nos estudos de Maciel (2016), Mourão (2016) e Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), mulheres que anteriormente foram atletas de GR continuam nutrindo uma paixão pela modalidade mesmo após encerrarem suas carreiras esportivas. Essa afinidade persistente pode ser atribuída ao intenso envolvimento na GR durante a infância e a adolescência, em que viveram imersas no ambiente de treinamento, “respirando Ginástica por anos”. A nostalgia é evidente nos depoimentos das ex-atletas, que lembram afetivamente de experiências específicas em treinamentos e competições, conquistas de medalhas, troféus e do carinho compartilhado com suas companheiras.

Portanto, a formação na GR é afetada por diversos fatores que abrangem desde condições biológicas até questões socioculturais, o ambiente esportivo em si e as oportunidades disponíveis para as atletas e as relações estabelecidas. Entendemos que todas as experiências, positivas ou negativas, estão conectadas ao desenvolvimento da identidade das ginastas, e podem refletir em seus comportamentos, atitudes e escolhas ao longo do percurso esportivo. Em última observação, percebemos que essas experiências se configuram como práticas formativas expressivas e podem ter relações profundas com a vida das mulheres que as vivenciaram no âmbito esportivo da GR.

2.3 A Ginástica Rítmica no Centro Educacional

Neste subcapítulo abordaremos a inserção da GR no Centro Educacional (CE) e no contexto do Programa Escola de Esportes (PEE). Primeiramente, destacamos a trajetória histórica e os desdobramentos da prática da GR como modalidade integrante desse programa. Posteriormente, apresentaremos as participações das atletas do CE em eventos competitivos e demonstrativos de Ginástica Rítmica. Destacamos que algumas partes deste texto foram redigidas em primeira pessoa, uma vez que o autor deste trabalho foi integrante da equipe de GR no CE.

2.3.1 Contexto institucional

Há oito décadas, o CE realiza um trabalho reconhecido internacionalmente na área da educação, inovação, saúde e cultura, que inclui o atendimento de trabalhadores e das comunidades, sobretudo de classes menos favorecidas. Trata-se de um Órgão de rede nacional de caráter privado, que se mantém com as contribuições compulsórias de empresas brasileiras, sendo estes os recursos que financiam suas atividades também de caráter privado (projeto de olho no futuro, 2012).

O Centro Educacional é uma referência na educação básica, que abrange desde o ensino infantil até o médio, a incluir também a educação de jovens e adultos. São aproximadamente 526 escolas distribuídas em todo o território brasileiro, voltadas para atender as necessidades do mundo do trabalho. Dentre as áreas de atuação do CE destacam-se: a assistência social,

educação, cultura, esporte, saúde e lazer, as quais são desenvolvidas por meio de programas voltados para a formação, informação e prestação de serviço à sociedade (Projeto de olho no futuro, 2012).

O Programa Escola de Esporte é um desdobramento dessas áreas e visa incentivar a participação em diferentes modalidades esportivas, como futsal, voleibol, handebol, natação, ginástica, atletismo e lutas, com ênfase no desenvolvimento das habilidades motoras, pessoais e sociais de criança, adolescentes e adultos, com metodologias próprias. Foi em uma das unidades do CE que o projeto Ginástica Rítmica surgiu. Para contextualizar o leitor sobre essa unidade escolar, apresentaremos algumas características dessa instituição (projeto de olho no futuro, 2012).

Trata-se de uma escola localizada em uma região com cerca de 300 mil habitantes onde são distribuídos 64 bairros. Localizada em um bairro movimentado, comercial e industrial, a escola é de fácil acesso aos moradores da região e oferece ensino infantil e fundamental. No ano de 2005, a modalidade GR foi implantada nessa escola (Projeto de olho no futuro, 2012).

As estruturas e a infraestrutura da escola eram limitadas, pois não havia ginásio ou área de lazer próprios para as práticas corporais. As aulas do PEE e da disciplina de Educação Física eram desenvolvidas em uma pequena quadra, que não era grande o suficiente para acomodar um tapete de GR inteiro. Além disso, havia poucos recursos disponíveis para o esporte, o que nos levou a buscar alternativas que sustentassem nossas propostas.

Em 2006, apresentamos à gerência da escola um projeto de GR, o qual despertou bastante interesse, apesar de a modalidade não ser conhecida na região. Inicialmente, decidimos oferecer duas turmas de iniciação para meninas de 6 a 15 anos de idade. No entanto, houve pouca procura no início, provavelmente porque tanto os funcionários do CE como os alunos não conheciam a modalidade. Para apresentar a GR à escola, organizamos uma demonstração com ginastas de uma equipe de alto rendimento. O efeito foi positivo. As meninas ficaram encantadas com que viram e, dias depois, as crianças se matricularam na escolinha.

Nos primeiros anos enfrentaram dificuldades, principalmente por não haver na escola local próprio para as aulas, nem tampouco materiais de GR. Além disso, havia um único professor responsável por todas as turmas do PEE, o que incluía Futsal e GR.

O PEE era desenvolvido após o término do ensino regular e a maioria dos alunos estudava no CE. Isso era bastante prático, pois as ginastas eram alunas da escola e, ao término das aulas, permaneciam ali para a prática esportiva. Essa dinâmica do esporte como atividade

extracurricular parece ser um fator que facilita a inserção da criança na ginástica. A oportunidade de praticar Ginástica perto de casa ou na própria escola tem se mostrado como um meio favorável para o início da formação esportiva. Estudos sinalizaram que essa condição foi bastante importante para que grandes atletas da Ginástica tivessem o primeiro contato com o esporte (Schiavon, 2009; Lourenço, 2015).

A criatividade e a busca por alternativas foram essenciais para a implantação do projeto de GR. A falta de recursos é uma realidade em muitas instituições e, muitas vezes, isso pode limitar a oferta de atividades extracurriculares. Nesse sentido, providenciamos materiais alternativos, como cordas e bambolês, para que as alunas tivessem vivências com aparelhos. Além disso, a escola se dispôs a ajudar com a aquisição de materiais esportivos, tais como bolas de borracha e uma esteira de carpete, o que ajudou muito no início do projeto. Apesar das nossas dificuldades, as crianças sempre chegavam empolgadas para a prática, o que nos motivava e alegrava muito o ambiente.

Como atividade extracurricular, a realidade de um projeto de GR na escola é diferente de clubes com tradição e que visam ao alto rendimento. A ginástica, nesse contexto, tem o papel de efetivar o direito da criança à prática de atividade física e esportiva, com o enfoque no âmbito formativo e nos fatores motivacionais que reforçam o prazer pela prática, conforme destacado por Lopes (2009). No entanto, algumas crianças podem apresentar características interessantes para a GR e começam a se destacar entre os seus pares. Isso aconteceu no Centro Educacional.

Em 2006, muitas crianças praticavam GR no CE e algumas meninas se destacavam, o que levou a solicitar mais aulas para esse grupo. Conversamos com a gerência, os pais e as ginastas, sobre a possibilidade de expandir o projeto com uma pequena turma de treinamento. A proposta foi bem recebida, e, assim, começamos. Esse grupo foi a primeira geração de atletas de GR do Centro Educacional.

As crianças selecionadas para a equipe passaram a se dedicar mais tempo aos treinamentos e receberam substancial apoio tanto da escola como de seus pais. Além disso, os pais perceberam outros efeitos gerados pela prática da GR no cotidiano de suas filhas, como evidenciado em relatos de duas mães em reportagens veiculadas naquela época. Uma delas era mãe de uma integrante da equipe que apresentava deficiência auditiva e afirmou: “Ela tem um problema auditivo e tinha muito problema de ansiedade, de convivência social, e a escola abriu essa oportunidade onde a (nome da ginasta), teve uma melhoria significativa!” (TV Globo, 2007). A mãe de outra ginasta da equipe compartilhou: “Ela perdeu peso, tinha problemas de

bronquite e não vem tendo mais crises. Ela tem um desenvolvimento muito interessante no dia a dia dela, na escola, e está muito interessada pela Ginástica [...]" (TV RM, 2006).

Com o passar do tempo, as ginastas e a equipe a que pertenciam reconheciam os benefícios da GR em suas vidas, o que também foi relatado pelas próprias ginastas e seus responsáveis. Ambos observaram melhorias na vida escolar, na saúde e na autoestima. Esse fenômeno pode ser evidenciado no depoimento de uma das ginastas que fez parte da equipe, conforme registrado em uma matéria veiculada pela emissora de televisão de uma universidade: "a Ginástica Rítmica me trouxe um sentimento muito forte. Me ajudou a melhorar muito nos meus estudos, na minha convivência, no meu lazer, então me apeguei muito nesse esporte! [...]. " (TV UF, 2010).

Para a nossa análise, consideramos ter tido duas equipes de GR distintas. A primeira equipe era composta por ginastas que foram treinadas exclusivamente na escola onde o projeto teve início. A segunda equipe, por sua vez, era composta pelas ginastas que receberam treinamento em ambas as escolas do Centro Educacional e também pelas ginastas que iniciaram sua prática de GR diretamente no projeto Jovens Promessas da Ginástica.

A primeira equipe era constituída por aproximadamente 15 ginastas, sendo a maioria delas alunas do CE. Essas ginastas passaram a treinar regularmente cinco vezes semanais e, com o aprimoramento técnico, atingiram condições que permitiram a realização de demonstrações e competições em um curto período de tempo. A equipe participou de diversos eventos não competitivos, os quais possibilitaram muitos benefícios, como: experiências em apresentações, interação social e divulgação da GR no âmbito estadual.

Em 2007, a equipe começou a participar das competições oficiais promovidas pela Federação do Estado, com destaque para os campeonatos escolares, os torneios estaduais e os campeonatos estaduais. No mesmo ano, a equipe fez sua estreia nos torneios nacionais promovidos pela CBG e, em 2010, algumas ginastas passaram a competir nos campeonatos brasileiros de Ginástica Rítmica.

Com o estabelecimento da equipe, o CE providenciou estruturas importantes para o treinamento, tais como: aparelhos de GR, sala de balé e um tapete oficial. Cada ginasta da equipe deveria providenciar seus próprios aparelhos, caso preferissem que fossem importados, e arcar com as despesas de malhas de competição. Além disso, tornou-se necessário implementar outros recursos que contribuíssem com o desempenho das atletas, como: o aumento da carga horária de treinamento, que passou a ser de vinte até trinta horas distribuídas

em cinco ou seis dias da semana. Para isso, o CE contratou mais duas professoras de GR que assumiram as turmas de iniciação, além de auxiliarem também no treinamento da equipe.

Além desse apoio, o CE financiava todas as despesas relacionadas às competições para as ginastas e treinadores, tais como: transporte, hospedagem, alimentação, seguros e taxas. Esse apoio foi muito importante, pois muitas ginastas não teriam condições de participar de eventos fora do Estado. Vale ressaltar que, o CE proporcionou às ginastas e aos treinadores a participação em cursos de qualificação e de aperfeiçoamento, o que foi muito importante para evolução da equipe.

Nesse processo, os pais sempre foram presentes e colaboraram com nosso trabalho. Eles participavam e respeitavam as nossas ações, disponibilizavam ajuda no que fosse preciso, como na organização dos nossos eventos, na confecção de materiais, no financiamento da carreira, na torcida durante as competições e sobretudo, no apoio às ginastas.

Com o passar do tempo, nossa equipe pôde participar de todas as competições oficiais da Federação do Estado e conquistou diversos títulos na GR. Além disso, as ginastas participaram dos torneios nacionais em todas as categorias. No entanto, a equipe precisava se desenvolver em alguns aspectos e tivemos que fazer algumas mudanças. Em 2010, houve a oportunidade de estabelecer uma parceria com a CBG por meio do projeto Jovem Promessa da Ginástica. Essa parceria foi muito importante para todos nós e refletiu em mudanças significativas.

Em 2010, o Centro de Excelência Caixa inaugurou o projeto Jovens Promessas da Ginástica (CEACs) em outra unidade próxima à que estávamos. Nessa escola, havia uma excelente estrutura disponível para GR, com ginásio e uma ampla sala de balé, o que nos levou a entender que o espaço seria ideal para o projeto e para o treinamento da equipe. Assim, conversamos com os pais sobre a necessidade de transferir o treinamento para a outra unidade. No entanto, nem todas as ginastas da equipe quiseram trocar de escola e decidiram encerrar a carreira naquele ano.

Assim, a equipe iniciou seus treinamentos no CEACs, o que deu início à segunda geração de ginastas do CE. Foi necessário fazer reajustes no treinamento, pois além das novas estruturas, passamos a ter um número muito maior de ginastas em diferentes níveis. No nível mais alto, estavam as ginastas mais experientes que treinavam para as competições oficiais da CBG e para os campeonatos estaduais. Em um nível intermediário, estavam as ginastas que treinavam para os campeonatos escolares e torneios estaduais. Além disso, desenvolvemos um

trabalho especial com algumas ginastas da categoria mirim, e na iniciação tínhamos cerca de 200 crianças no projeto.

Nesse novo contexto, a equipe contava com três treinadores e dois monitores. Além disso, havia uma professora de balé que atendia exclusivamente as ginastas do treinamento. Um dos treinadores assumiu a coordenação do CEACs, além de trabalhar com as ginastas que participaram dos campeonatos brasileiros.

Como havia um elevado número de ginastas na iniciação e no treinamento, tivemos que distribuir as aulas em três turnos. Para ajudar, o CE adquiriu mais um tapete além do que fora disponibilizado pela CBG e, assim, pudemos organizar melhor nossas rotinas. Ressaltamos que a CBG providenciou aparelhos de GR para as turmas de iniciação esportiva. O CE adquiriu aparelhos importados e malhas de competição para os conjuntos e passou a ajudar na confecção de malhas para as ginastas que participavam de campeonatos brasileiros.

A parceria do CE com a Federação do Estado e a CBG foi crucial para a evolução da equipe. Em 2011, selecionamos cerca de 20 meninas do CEACs para se integrarem ao nível intermediário da equipe. Esse grupo passou a treinar regularmente e a participar das competições oficiais estaduais e torneios nacionais

Nesse novo contexto, observamos uma aceleração no desenvolvimento das novas ginastas, principalmente em comparação com as ginastas da primeira geração. Um fator interessante foi o que chamamos de “espelho positivo”, em que a presença de diferentes níveis de ginastas em um mesmo ambiente de treinamento motivava as ginastas mais novas a se dedicarem mais ao esporte. Naturalmente, também consideramos que todo apoio que recebemos aumentou a motivação das ginastas, sobretudo o apoio da gerência geral de Esporte e Lazer do CE, que contribuiu para que tivéssemos oportunidades de crescimento desde o início do projeto.

Nesse novo cenário, nossa segunda geração de ginastas alcançou um progresso expressivo e obteve sucesso em diversas competições, o que acarretou o ganho de reconhecimento. Atualmente, a modalidade é reconhecida por muitas pessoas na região. Nesse sentido, a GR pode ter gerado um impacto sociocultural que transcende a esfera esportiva, ao considerarmos como essas experiências afetaram a vida das pessoas, suas identidades e relacionamentos (Stambulova *et al.*, 2009).

Com o reconhecimento da equipe no Estado, passamos a receber meninas não só da região, mas de outros bairros, além de atletas que treinavam em outras instituições dentro e fora do Estado e que foram integradas à equipe. No entanto, surgiram também questões que, de certa

forma, nos preocuparam, pois impactaram diretamente no progresso que desejámos e nas nossas condições de trabalho.

No ano de 2012, compreendemos que era necessário buscar outras formas de apoio que pudessem contribuir com o nosso trabalho. Isso nos impulsionou a elaborar um projeto esportivo que buscasse possibilidades para que as ginastas pudessem se manter por mais tempo na modalidade e melhorar nossas condições de trabalho.

Assim, elaboramos cuidadosamente um projeto oficial e minucioso, que foi apresentado à gerência de Esportes e Lazer, a qual nos apoiou mais uma vez. Por essa razão, finalizamos o projeto e recrutamos os documentos necessários para cadastrá-lo no Ministério do Esporte. Posteriormente, apresentamos o documento finalizado à gerência da unidade e, para nossa surpresa, o projeto não foi aprovado com a justificativa de que a escola não poderia atender todas as nossas propostas. Decidimos estudar e reajustar o projeto, que foi apresentado novamente. Infelizmente, a gerência da unidade recusou a contraproposta, o que foi extremamente difícil para todos nós.

Abertamente, conversamos com as ginastas e os pais sobre a conjuntura da equipe naquele momento. Nosso projeto tinha sido desaprovado e não concordávamos com nossas condições de trabalho. Por fim, com muito pesar, decidimos deixar a equipe e o CE. Em 2013, uma das treinadoras assumiu todo o projeto no CEACs, além do treinamento de todas as atletas integrantes da equipe.

2.3.2 Participações da equipe de GR do CE

As ginastas do CE realizaram apresentações em diversos eventos, tais como: festivais, jogos e mostras culturais. Além disso, fizeram demonstrações em escolas, universidades e teatros. Consideramos tais demonstrações como experiências valiosas, uma vez que as competições de GR ainda são pouco frequentes, o que muitas vezes levam as ginastas a estrearem suas séries diretamente em competições. Dessa forma, a oportunidade de se apresentar em eventos desse tipo não apenas proporcionaria mais segurança à ginasta, mas também seria um momento de aprendizagem. As atletas também participaram de diversas competições dentro do Estado, com destaque para os campeonatos escolares (CESC), torneios estaduais (TE) e campeonatos estaduais

(CET), além de competições nacionais como torneios nacionais (TN) e campeonatos brasileiros (CB).

O campeonato escolar de GR é uma tradição no Estado e abrange um número relativamente alto de participantes, principalmente de categorias mirim, pré-infantil e infantil. Em relação ao torneio estadual, o CESC tem um nível mais baixo, apesar de ser uma competição aberta às ginastas que treinam em clubes também. Em determinadas versões, as competições acontecem separadas por dois níveis, com o intuito de prover uma avaliação mais justa das atletas. O nível I abrange ginastas que participaram de torneios nacionais ou de campeonatos estaduais. Já o nível II contempla as ginastas que ainda não participaram dessas competições. As ginastas que já competiram em campeonatos brasileiros não são permitidas a participar do CESC.

Quadro 1 – Participação do CE nos campeonatos escolares de GR

Ano	Número de ginastas por categoria e total	Resultados por categoria e nível no individual geral ou conjunto	Resultados por equipe
2007	PI (3) IN (5) Total (8)	IG 3º -	-
2008	PI (3) IN (5) JU (2) - AD (1) Total (11)	IG 2º - -	
2009	PI (1) IN (5) JU (6) AD (1) Total (13)	IG NII 3º IG NII 1º e 2º; IG NI 2º e 3º IG NI 3º IG NI 3º	2º
2010	MI (2) PI (5) IN (1) Total (8)	IG 2º IG 2º e 3º; CJ 2º -	2º
2011	MI (1) PI (3) IN (3) Total (7)	IG 2º - IG 1º	-
2012	MI (6) PI (5) IN (6) Total (17)	IG 1º; CJ 1º IG NI 1º; IG NII 1º e 2º; CJ 1º IG NI 1º; IG NII 2º e 3º; CJ 1º	1º

Legenda: categorias: MI - mirim; PI - pré-infantil; IN - infantil; JU - juvenil; AD – adulto. Níveis: NI – nível I; NII – Nível II. Classificação: IG – individual geral; CJ – conjunto. (-) sem premiação.

Fonte: o próprio autor

Normalmente, essa competição determina no máximo duas séries para cada ginasta, sendo uma delas mãos livres, ou seja, os regulamentos são semelhantes aos TN. A participação das ginastas do Centro Educacional nos CESC pode ser visualizada no Quadro 1, no qual os resultados se referem à premiação na categoria individual geral, conjunto ou por equipe. O Quadro 1 foi elaborado com base na revisão das súmulas de campeonatos escolares de GR disponibilizadas pela Federação do Estado à época.

O torneio estadual é uma competição de nível mais alto em comparação ao campeonato escolar e mais baixo em relação ao campeonato estadual. Participam desse evento ginastas que tiveram experiências em competições oficiais da CBG, como: CB e TN. As competições são divididas por níveis, sendo o mais alto para atletas que já competiram CB e o mais baixo para as que competiram TN ou não participaram de competições oficiais da CBG. Assim, os regulamentos são semelhantes ao regulamento dos TN ou CB. Os resultados das ginastas do CE nos torneios estaduais podem ser visualizados no Quadro 2. Este, foi elaborado com base na revisão das súmulas dos torneios estaduais de GR disponibilizadas pela Federação do Estado à época.

Quadro 2 – Participação do CE nos torneios estaduais de GR

Ano	Número de ginastas por por categoria e total	Resultados por categoria e nível no individual geral ou conjunto	Resultados equipe
2010	PI (2) IN (3) JU (1) AD (1) Total (7)	IG NII 2º; IG NI 1º e 2º IG NI 1º, 2º e 3º IG NI 1º IG NI 2º	1º
2011	PI (3) IN (1) Total (4)	IG NIII 1º; IG NII 1º e 2º IG NIII 1º	-
2012	PI (4) IN (4) JU (1) Total (9)	IG NIII 1º; IG NII 1º; IG NI 1º IG NIII 1º e 2º; IG NII 1º; IG NI 1º IG NI 1º	2º

Legenda: categorias: PI - pré-infantil; IN - infantil; JU - juvenil; AD – adulto. Níveis: NI – nível I; NII – Nível II; NIII – nível III. Classificação: IG – individual geral. (-) sem premiação.

Fonte: o próprio autor

O campeonato estadual de GR é o evento mais forte no nível estadual. As normas da competição seguem os regulamentos dos CB e podem ser ajustadas a depender de cada nível. Participam do nível I as ginastas que já competiram nos CB ou estão no nível I dos TN. Do nível II, participam as ginastas que não competiram na CB, que estão no nível II nos TN, ou

que nunca participaram de competições da CBG. A participação das ginastas do CE nos campeonatos estaduais pode ser visualizada no Quadro 3. Este, foi elaborado com base na revisão das súmulas de campeonatos estaduais de GR disponibilizadas pela Federação do Estado à época.

Quadro 3 – Participação do CE nos campeonatos estaduais de GR

Ano	Número de ginastas por categoria e total	Resultados por categoria e nível no individual geral ou conjunto	Resultados por equipe
2007	PI (3) IN (5) Total (8)	IG 3º -	-
2008	PI (3) IN (5) JU (5) Total (13)	IG 3º IG 2º; CJ 1º CJ 1º -	2º
2009	PI (2) IN (5) JU (5) CJ 1º 2º AD (1) Total (13)	IG 2º IG 2º e 3º; CJ 1º -	
2010	PI (2) IN (5) JU (2) AD (1) Total (10)	IG 2º IG 2º e 3º IG 2º -	2º
2011	PI (3) IN (1) JU (1) Total (5)	IG NI 2º e 3º IG NII 1º IG NI 2º	2º
2012	PI (2) Total (2)	IG NII 1º e 2º	-

Legenda: categorias: PI - pré-infantil; IN - infantil; JU - juvenil; AD – adulto. Níveis: NI – nível I; NII – Nível II. Classificação: IG – individual geral; (-) sem premiação.

Fonte: o próprio autor

As atletas do Centro Educacional começaram a participar dos torneios nacionais no ano de 2007, nessa ocasião duas ginastas da categoria pré-infantil. Já em 2008, foi possível levar 11 ginastas que representaram a equipe em três categorias. No ano seguinte, em 2009, o CE participou desse evento com 12 ginastas e competiu em todas as categorias. No nível II da competição, duas atletas foram premiadas no individual geral na categoria infantil, e uma atleta da categoria juvenil foi classificada em segundo lugar no aparelho maças.

Em 2010, a equipe participou das duas etapas do TN e ficou em sétimo lugar na prova de conjunto juvenil. Em 2011, uma atleta conquistou o 5º lugar geral na categoria pré-infantil.

A participação e os resultados mais expressivos das ginastas do CE nos torneios nacionais pode ser visualizada no Quadro 4. Este, foi elaborado com base na revisão das súmulas de torneios nacionais de GR disponibilizadas pela CBG à época.

Quadro 4 – Participação do CE nos torneios nacionais de GR

Ano	Número de ginastas por categoria e total	Resultados mais expressivos	Local
2007	PI (2) Total (2)	-	Recife
2008	PI (3) IN (5) JU (3) Total (11)	-	Curitiba
2009	PI (1) IN (5) JU Maças AD (1) Total (12)	IG NII 5º e 6º; ML NII 9º e 10º NII 2º, 6º e 9º	Porto Alegre JU (5)
2010	PI (2) IN (3) JU (5) AD (1) Total (11)	IG NII 8º CJ 7º IG 14º	 Rio de Janeiro: PI e JU Brasília: IN e AD
2011	PI (3) IN (1) AD (1) Total: 5	IG NII 5º; IG NI 9º	 Ceará: PI e JU Aracaju: PI e JU
2012	PI (3) IN (1) JU (1) Total (5)		 Vitória: PI e IN João Pessoa: JU

Legenda: categorias: PI - pré-infantil; IN - infantil; JU - juvenil; AD – adulto. Níveis: NI – nível I; NII – Nível II; NIII – nível III. Classificação: IG – individual geral. (-) sem premiação.

Fonte: o próprio autor

No ano de 2010, a equipe do Centro Educacional estreou nos campeonatos brasileiros com duas ginastas na categoria infantil. Já em 2011, participou do evento com três ginastas na categoria pré-infantil e duas ginastas na categoria juvenil. Em 2012, o CE competiu no CB com uma ginasta na categoria pré-infantil, outra na categoria infantil e duas ginastas na categoria juvenil. Apesar de terem obtido bons resultados, as atletas do CE não foram premiadas nos campeonatos brasileiros.

Entretanto, é importante ressaltar que a pretensão da equipe não era, necessariamente, subir no pódio, mas possibilitar às ginastas mais qualificadas a oportunidade de participar desse

evento considerado o mais forte da modalidade no Brasil. Dessa forma, a participação da equipe nos CB representou uma importante experiência para as atletas, que puderam competir em um ambiente de alto nível técnico e aprimorar suas habilidades e conhecimentos na GR (Escola de Esportes CE, 2012). Essa participação pode ser visualizada no Quadro 5. O Quadro 5 foi elaborado com base na revisão das súmulas de campeonatos brasileiros de GR disponibilizadas pela CBG à época.

Quadro 5 – Participação do CE nos campeonatos brasileiros de GR

Ano	Número de ginastas por categoria	Local
2010	Infantil (2)	Campinas
2011	Pré-infantil (3) Juvenil (2)	Manaus Aracaju
2012	Pré-infantil (1)	Boa Vista
	Infantil (1)	Florianópolis
	Juvenil (2)	Porto Alegre

Fonte: o próprio autor

Nesta tese, o citado referencial teórico teve como proposta central estruturar a literatura revisada, e destacar informações e dados relevantes para este trabalho que contribuíram para a análise e discussão dos resultados. Acreditamos ter alcançado a proposta, e que tanto as pesquisas empíricas quanto outros dados apresentados nesta seção darão o suporte necessário para a elaboração dos próximos capítulos deste trabalho.

3 PERCURSO MÉTODOLÓGICO

3.1 Delineamento do estudo

Nesta sessão apresentaremos o delineamento metodológico adotado neste trabalho. Para isso, nos debruçamos em um referencial teórico que sustente e descreva melhor os recursos metodológicos os quais pretendemos utilizar.

Optamos por um projeto de pesquisa de caráter qualitativo por ter conectividade com nossa proposta investigativa. De acordo com Minayo (1996), a pesquisa qualitativa é fundamentada na compreensão dos significados outorgados pelos sujeitos às suas ações e opiniões subjetivas, atribuídas às suas realidades e experiências de vida. Logo, essa estratégia almeja contextualizar o objeto de pesquisa dentro da realidade social dinâmica, interpretar relações interpessoais e visar uma pesquisa intensa e significativa do objeto (Patton, 1996; Bogdan; Biklen, 1994).

O propósito de pesquisas qualitativas não é almejar quantidade, mas enfatizar a qualidade e a profundidade dos significados das ações e relações humanas a partir dos fenômenos estudados, como observado por Schut (2018). Nesse formato de pesquisa, os dados são analíticos, explicativos e produzidos a partir de aprofundamentos e reflexões sobre os aspectos sociais da humanidade (Minayo, 1996).

De acordo com Tracy (2010), a pesquisa qualitativa de qualidade será marcada pelos seguintes critérios: relevância do tema, rigor científico, contribuições sociais, credibilidade, coerência, e, certamente, dos seus aspectos éticos.

No que diz respeito aos propósitos mais gerais do desenvolvimento de trabalhos científicos, Gil (2021) classifica as pesquisas em três categorias: exploratórias, descritiva e explicativa.

A pesquisa exploratória possui como objetivos permitir maior familiaridade com o problema, aprimorar ideias ou descobrir intuições. À primeira vista, podemos dizer que todo projeto de pesquisa com intuito acadêmico científico assume um caráter de pesquisa exploratório, exatamente pelo fato de os pesquisadores ainda estarem incertos do que se pretende investigar (Gil, 2021).

A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de uma população ou fenômeno, ou seja, descrever as coisas como elas acontecem, e almeja classificações ou categorizações dos eventos. Como exemplo, uma pesquisa descritiva pode estudar as características de um grupo ou levantar suas opiniões, atitudes ou crenças, conforme observado

no estudo conduzido por Gil (2021). Também são descritivas as pesquisas que almejam encontrar associações entre as variáveis, sem qualquer tipo de manipulação (Ato; López; Benavente, 2013). As pesquisas explicativas buscam “explicar a razão e/ou porquê das coisas” (Gil, 2021, p. 27).

Sobre os métodos empregados, é necessário identificar como os dados foram produzidos, analisados e interpretados. Esses critérios determinarão o delineamento da pesquisa, o qual poderá ser, por exemplo, do tipo bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso, entre outras possibilidades metodológicas de pesquisa (Gil, 2021).

Conforme salienta Gil (2021), um estudo de caso é uma estratégia metodológica que envolve uma investigação minuciosa e aprofundada de um caso específico, que pode ser uma pessoa, um grupo, uma comunidade, uma organização ou até um evento. O objetivo é obter a compreensão profunda do caso em questão, geralmente com o propósito de obter *insights* que possam ser aplicados em ambientes mais amplos.

Apresentamos todos esses conceitos com o objetivo de esclarecer o caráter que esta tese adquiriu e o seu alinhamento com a nossa intenção de pesquisa. Diante do exposto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória-descritiva, que caminhou para um estudo de caso sobre experiências esportivas vividas por um grupo de mulheres no passado.

3.2 Contexto do estudo

Como anteriormente mencionado na apresentação deste trabalho, no passado tive vínculos com as participantes desta pesquisa. Fui um dos treinadores e responsáveis pela equipe de GR da qual elas fizeram parte. De acordo com Cunha Filho (2019) esta condição apresenta aspectos favoráveis a uma investigação dessa natureza, no entanto, é preciso adotar estratégias e cuidados sobre os aspectos metodológicos e éticos, com o objetivo de preservar a coleta e os resultados da investigação. O autor apresenta alguns fatores positivos sobre essa condição, como: a) facilitar o acesso de dados, fontes e documentos do grupo específico; b) ajudar na contextualização e compreensão das experiências vividas pela equipe estudada; c) permitir expertises na compreensão das questões de pesquisa; d) promover a análise minuciosa dos dados (Cunha Filho, 2019).

Investigações que abordam a relação do pesquisador com a pesquisa identificaram que o vínculo profissional do pesquisador com o objeto pesquisado o coloca em posição

privilegiada, pois pode contribuir com o aprofundamento e a originalidade do estudo (Wagle; Cantaffa, 2008; Kenneally, 2013; Hibbert *et al*., 2014; Mcintyre, 2019).

Nessa conjuntura, é possível que ocorram outras vantagens, como nas interconexões de relacionamentos entre participante e pesquisador. Essa dinâmica pode aproximá-los nas entrevistas, em que mais do que coletar informações, o pesquisador pode dialogar abertamente com os participantes, romper as barreiras iniciais da entrevista e permitir maior engajamento e conexões durante o processo. (Wagle; Cantafa, 2008; Cunliffe; Karunayake, 2013).

Segundo Hibbert e seus colaboradores (2014, p. 283) o vínculo entre o pesquisador e os participantes pode permitir a exposição do pesquisador a "novos contextos, ideias e novas possibilidades de teorização", embora essa construção possa ser conflitante em alguns momentos devido a possíveis discordâncias entre os envolvidos. Todavia, essa prática pode trazer grandes benefícios, como a superação de uma ideia preconcebida a partir de novos dados e reflexões que surgem no decurso da análise e que incide em novas formulações empíricas essenciais para o desenvolvimento do processo investigativo científico (Cunha Filho, 2019).

3.3 Participantes do estudo

Participaram desta pesquisa sete mulheres integrantes da equipe de Ginástica Rítmica do Centro Educacional. Para a seleção das participantes, organizamos um conjunto específico de critérios de inclusão. Esses critérios consistiram em: a) ter sido atleta da instituição entre o período de 2007 a 2013; b) ter participado de competições estaduais e nacionais, sobretudo campeonatos estaduais, torneios nacionais ou campeonatos brasileiros de GR organizados pela Federação do Estado ou pela CBG, nas categorias pré-infantil, infantil ou juvenil.

Baseando-nos em Brennen (2012), a escolha das participantes pautou-se na representatividade mais ampla possível, ou seja, na diversidade da equipe, com a finalidade de melhorar as interações, debates, descobertas e coleta de dados. Isso implicou na inclusão deliberada de participantes tanto da "primeira geração" quanto da "segunda geração[6]" de ginastas vinculadas ao Centro Educacional. Ademais, procuramos contemplar a diversidade de experiências competitivas, que englobasse aquelas atletas que participaram exclusivamente de

[6] A primeira geração de ginastas do Centro Educacional é representada aqui por atletas que competiram pela instituição do período de 2007 a 2010, enquanto a segunda, no período de 2009 a 2012.

competições estaduais e torneios nacionais, bem como aquelas que também participaram de campeonatos brasileiros.

Além disso, procuramos envolver diversas faixas etárias, que inclui atletas que competiram exclusivamente nas categorias pré-infantil e infantil, bem como aquelas que, além destas, também competiram na categoria juvenil. Com essa estratégia, buscamos pela representação mais integral do espectro das experiências das participantes envolvidas nesta investigação.

Nesta pesquisa, serão utilizados os seguintes critérios de exclusão: a) ter participado exclusivamente de campeonatos escolares estaduais; b) não apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido. As demais informações relacionadas às participantes podem ser visualizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização das participantes

Experiências na GR	**Participantes**							
	Ana	**Eva**	**Ina**	**May**	**Mia**	**Uly**	**Zoe**	**Média**
Idade atual (anos)	24	27	24	21	21	25	27	24,1
Idade de início da carreira esportiva (anos)	6	8	6	7	6	6	9	6,8
Idade de encerramento da carreira esportiva (anos)	12	14	13	12	12	15	15	13,2
Duração total da carreira esportiva (anos)	6	6	7	5	6	9	6	6,4
Conquista de medalhas em Campeonatos estaduais	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	-
Conquista de medalhista em Torneios nacionais	sim	não	sim	não	sim	não	não	-
Participação em Campeonatos brasileiros	não	não	sim	sim	sim	sim	não	-

Fonte: o próprio autor

3.4 Cuidados metodológicos

De acordo com a literatura, em toda pesquisa científica é importante reconhecer a possibilidade de vieses. Apesar disso, os pesquisadores podem adotar estratégias metodológicas e éticas para assegurar a confiabilidade de suas conclusões (Patton, 2002; Booth *et al.*, 2008;

Lins, 2021). Neste trabalho, definimos por empregar a reflexividade, a participação de um amigo crítico, e a adoção de todos os cuidados éticos requeridos. Assim, buscamos fortalecer a integridade e a confiabilidade dos resultados.

3.4.1 As contribuições da reflexividade

Segundo Gemignani (2007), a reflexividade é entendida como um mecanismo importante na pesquisa qualitativa, pois permite potencializar a compreensão da complexidade do nosso papel de pesquisador e a preservação do fenômeno estudado. Trata-se de uma estratégia de segurança que almeja superar possíveis vieses de uma pesquisa qualitativa e evitar a visão estereotipada que o pesquisador possa ter no que se refere aos dados encontrados (Cunha Filho; Bergen; Labonté, 2019).

A reflexividade, conforme apontado por Lynch (2000) e Mcintyre (2019), é uma prática pela qual o pesquisador se empenha em submeter-se a uma autocrítica contínua no decurso do exercício da pesquisa. Assim, ao reconhecermos sua relevância para o trabalho, assumimos a reflexividade como uma ferramenta capaz de investigar profundamente nossa análise e reavaliar nossos pontos de vista e preconcepções com relação ao objeto estudado. Dessa forma, procuramos explorar a reflexividade de forma contínua, com o propósito de preservar o rigor científico da pesquisa, como foi destacado nos estudos conduzidos por Brannic e Coghlan (2007) e Dodgson (2019).

Baseado em Yin (2016), foi importante superar ao máximo os conhecimentos prévios que possuíamos sobre as participantes desta tese, a utilizar tanto as nossas próprias interpretações analíticas como considerar as reações das participantes à presença do pesquisador.

3.4.2 As contribuições do *critical friend*

A inclusão de um amigo crítico, também conhecido como *critical friend,* tem por objetivo contribuir e reforçar a legitimidade e a fidedignidade dos resultados. Em pesquisas qualitativas, têm-se utilizado a colaboração de um amigo crítico no processo metodológico, com vistas a fortalecer e enriquecer a análise de dados e preservar a confiabilidade dos resultados (Villalobos, 2014; Gonçalves *et al*., 2020).

De acordo com a investigação conduzida por Nilson, Wennergren e Sjöberg (2018), a inclusão de um amigo crítico em pesquisas qualitativas poderia contribuir com o favorecimento de diálogos mais abertos e um ambiente propício à aceitação de críticas e interpretações que respaldam o rigor científico. Assim, consideramos relevante a participação do amigo crítico neste trabalho, pois suas contribuições poderiam aprimorar consideravelmente a análise e discussão dos dados.

Para a definição do nosso amigo crítico, optamos por um pesquisador organizado, incentivador e moderador que desempenhasse o papel de um conselheiro científico e trouxesse para o grupo um ponto de vista externo (Macbeath, 2005). Além disso, entendemos que sua atuação demandaria habilidades específicas, como a capacidade de questionamento e o gerenciamento de questões que surgiriam no decurso do processo investigativo (Swaffield, 2006). Por fim, definimos ser importante que nosso amigo crítico tivesse experiências significativas na área de nossa pesquisa.

Por fim, para participar desta pesquisa como amigo crítico, convidamos um professor doutor, com ampla experiência na área. O professor tem formação consolidada em Educação Física e possui experiências relevantes como pesquisador no campo da Ginástica Competitiva. Durante sua participação, o professor teve a liberdade de contribuir com a apresentação de sugestões, questionamento de pontos discutíveis, e gestão de aspectos para análise e discussão dos dados. A participação do amigo crítico foi uma ideia desde o início do projeto e acreditamos que sua participação foi enriquecedora para a análise e discussão dos dados. Nossos encontros virtuais ocorreram periodicamente, conforme observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Encontros realizados com o *critical friend*

	Datas e duração dos encontros realizados	
1º:	29 de fevereiro de 2024	24 min.
2º:	21 de março de 2024	64 min.
3º.	18 de abril de 2024	77 min.
4º.	14 de maio de 2024	82 min.
5º.	29 de setembro de 2024	86 min.
6º.	22 de setembro de 2024	74 min.
7º.	16 de janeiro de 2025	62 min.
	Total	469 min; 7,8 horas

Fonte: o próprio autor

Na presente pesquisa, a postura do amigo crítico foi de conselheiro e apoiador científico. Durante o processo, estabelecemos uma relação de amizade e confiança, de modo que a componente crítica não fosse interpretada como algo negativo, mas o exercício construtivo de observar por meio de diferentes perspectivas, conforme fora destacado na investigação de Baskerville e Goldblatt (2009), que apresenta abordagens essenciais para o desenvolvimento dessa dinâmica no processo investigativo.

No decorrer da análise e discussão dos dados, o amigo crítico realizou diversas funções e contribuiu, tanto de forma integrada com o pesquisador quanto mais independente. Suas atividades incluíram a discussão de interpretações divergentes, a sugestão de críticas construtivas e o auxílio na melhoria da reflexividade (Baskerville; Goldblatt, 2009; Smith; McGannon, 2018; Gonçalves *et al*., 2020). Adiante, apresentaremos um resumo com as principais ações desenvolvidas entre o amigo crítico e o pesquisador deste trabalho.

No primeiro encontro, apresentamos a proposta inicial da pesquisa ao amigo crítico, o que possibilitou um diálogo produtivo sobre nosso plano de ação conjunto. Também compartilhamos as entrevistas transcritas para que ele se familiarizasse com os dados coletados e, por fim, aproveitamos para definir pontos importantes que otimizassem a dinâmica do nosso trabalho.

No segundo encontro, apresentamos o início da análise sistemática dos dados, na qual organizamos o material coletado em códigos iniciais que foram agrupados em pequenos possíveis temas. Em seguida, discutimos o trabalho realizado até então, e nos propusemos a fazer um exercício para o próximo encontro: revisar individualmente os códigos iniciais gerados, na tentativa de criar temas mais amplos e, assim, esboçar um mapa temático de análise. Para nosso próximo encontro, discutiríamos os dois mapas temáticos, um elaborado pelo amigo crítico e outro pelo pesquisador, a fim de verificar os diferentes olhares sobre a análise de dados.

No terceiro encontro, cada um apresentou seu mapa temático, e a partir daí demos início a uma discussão construtiva da análise. Nesse momento, percebemos muitos pontos convergentes em nossa análise, o que significou uma aproximação da concepção de um mapa temático coletivo. Esse exercício foi crucial para alinhar nossas ideias e construir um único mapa. Após outras reflexões sobre a análise dos dados, fizemos os ajustes necessários e definimos um mapa temático final, o qual pode ser visualizado na seção resultados e discussão desta tese.

No quarto encontro, nosso amigo crítico apresentou suas primeiras impressões, tanto sobre o primeiro tema como os dois primeiros subtemas do segundo tema. A princípio, destacou que a análise e discussão dos dados estava sendo conduzida de maneira apropriada e não

identificou maiores problemas que comprometesse a proposta deste trabalho. Nesse sentido, não foram observadas discussões que extrapolassem os dados apresentados, tampouco possíveis influências ou distorções que afetassem a validade dos resultados. O amigo crítico sugeriu ideias que contribuíram com a estrutura da redação, considerando a análise temática como meio para analisar os dados, além da necessidade de gerar aprofundamento em alguns temas que poderiam ser mais explorados. Feito isso, reestruturamos partes da redação, no que se refere aos resultados e discussão, e deixamos mais robusto o subtema "conexão estudante-atleta".

Durante o quinto encontro, refletimos sobre os resultados e discussão dos temas e subtemas elaborados. O amigo crítico recomendou que explorássemos nossos argumentos como pesquisadores, que incidiu em proporcionar maior protagonismo aos relatos das participantes. Ele destacou a importância de integrar as experiências relatadas de forma mais expressiva, alinhando-se ao arcabouço teórico, que foi considerado bem desenvolvido, mas sugeriu o aprofundamento reflexivo de determinados temas e subtemas com base nos relatos das experiências. Adicionalmente, o amigo crítico propôs a revisão de alguns temas e subtemas, com o intuito de organizar melhor os relatos como um todo. Dito isso, apresentamos e discutimos nossas ideias, a fim de avançarmos na análise de dados e na escrita interpretativa. O amigo crítico ressaltou que a escrita se manteve imparcial, sem evidenciar tendências ou vieses que comprometeriam este trabalho.

O sexto encontro foi fundamental para a definição e nomeação dos temas que serão apresentados adiante. Para isso, apresentamos a nova estrutura temática elaborada com base nas discussões realizadas no quinto encontro. Depois de uma reflexão aprofundada com o amigo crítico, sobre os resultados encontrados neste trabalho, entendemos que poderíamos ajustar o conteúdo de alguns temas e renomeá-los. O amigo crítico sugeriu que tomássemos cuidados ao identificar e falar sobre determinados personagens no texto, para não os expor sem necessidade. Assim, recomendou que substituíssemos algumas palavras.

Por fim, no sétimo encontro, o amigo crítico apresentou suas últimas considerações sobre a análise e discussão dos dados. Após ajustarmos os temas, de acordo com as discussões ocorridas no sexto encontro, o amigo crítico entendeu que alcançamos uma organização temática linear. Assim, demos por encerrar a discussão dos dados e definimos a forma com os temas foram apresentados. Estamos certos de que a participação do amigo crítico foi significativa para o aprimoramento deste trabalho.

3.5 A produção de dados

Para produção de dados utilizamos as técnicas a seguir: a) pesquisa bibliográfica e documental; b) questionário para caracterização das participantes; c) entrevista semiestruturada individual.

3.5.1 A pesquisa bibliográfica e documental

Na pesquisa bibliográfica foram selecionadas e analisadas informações relevantes para a contextualização do conhecimento abordado neste trabalho. Para isso, pesquisamos informações em fontes secundárias, como revistas e jornais científicos, bem como livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse conjunto de produção científica subsidiou a revisão de literatura e a discussão dos resultados.

Segundo Gil (2021), diferentemente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental permite adquirir informações em uma variedade de documentos, sejam eles publicados ou não. À vista disso, procuramos informações em súmulas esportivas, relatórios pessoais, projetos e matérias jornalísticas que se relacionam com as atividades e experiências das participantes no período em que foram atletas do Centro Educacional. Consideramos que esses documentos contribuíram para a contextualização da equipe de GR, para complementação dos dados obtidos nas entrevistas e, naturalmente, para dar suporte à discussão dos dados.

3.5.2 O questionário

Em linhas gerais, o questionário teve como objetivo trazer informações básicas sobre as participantes na GR, que inclui a identificação da idade de entrada e encerramento da carreira, bem como a participação das ginastas em competições e outras questões específicas sobre suas experiências na modalidade. O questionário foi enviado por e-mail de forma nominal e respondido virtualmente por meio da plataforma Google Formulários. Esse documento pode ser visualizado no Anexo 1.

As participantes foram identificadas no momento de responder o questionário. Não houve obrigatoriedade para que respondessem todas as questões, caso tivessem alguma

dificuldade. Todos os documentos preenchidos foram arquivados em pasta própria e ficaram sob a responsabilidade do pesquisador para posterior análise dos dados.

3.5.3 A entrevista semiestruturada

Neste trabalho, as participantes responderam individualmente a entrevista semiestruturada retrospectiva (Gil, 2021). A escolha desse método se justifica pela liberdade que proporciona, o que consideramos decisivo para obter informações, e também pela flexibilidade do entrevistador/pesquisador em formular novas perguntas com base nas respostas dos entrevistados. Essa condição permitiu que abordássemos temas que ainda não haviam sido questionados ou que fossem muito pessoais. Ao compreendermos a importância dessa dinâmica para pesquisa, nos dedicamos a explorar as percepções e experiências individuais de cada participante, conforme destacado no estudo conduzido por Amado (2014).

Foram realizadas um total de sete entrevistas com mulheres ex-atletas da equipe de Ginástica Rítmica do Centro Educacional. As participantes foram convidadas diretamente pelo pesquisador principal. Inicialmente, conforme detalhado no Anexo 2, foi elaborado um roteiro de entrevista utilizado em um estudo piloto. Após o exame de qualificação, fizemos a adequação do piloto para melhor direcionamento das questões. Assim, foi elaborado um segundo roteiro de entrevista que chamamos de definitivo, conforme Anexo 3. Todas as entrevistas foram conduzidas pessoalmente pelo pesquisador principal.

As entrevistas foram realizadas virtualmente, ou seja, no modo *online*. Para isso, utilizamos a ferramenta disponível de livre acesso - o Google Meet. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados. As gravações foram arquivadas em pastas próprias e estão sob responsabilidade do pesquisador.

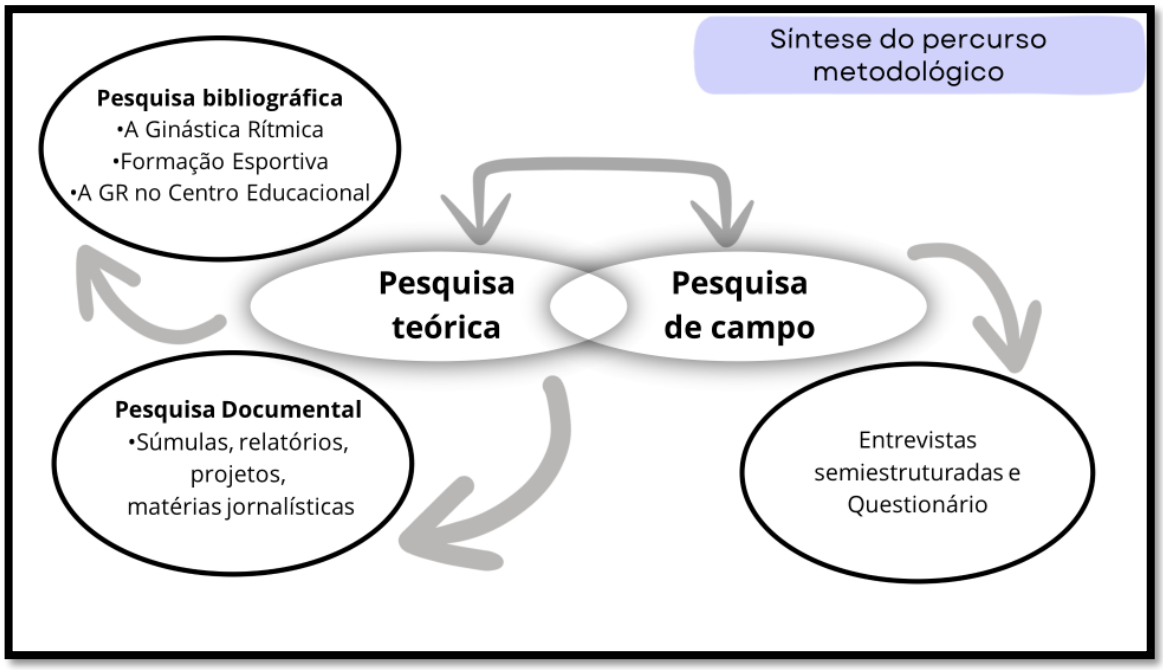
Aos participantes da pesquisa foi garantido o direito de acesso prévio ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, aos tópicos que foram abordados na entrevista, antes mesmo de serem entrevistados. Para tanto, esses instrumentos foram encaminhados nominalmente por e-mail, alguns dias antes da entrevista. Todos os cuidados éticos foram adotados para que os dados permanecessem confidenciais.

3.5.4 Síntese do Método

Na Figura 1, apresentamos uma síntese do percurso metodológico adotado na pesquisa que inclui: a sistematização dos procedimentos utilizados, a identificação das diferentes etapas

da pesquisa, os instrumentos empregados na coleta, os materiais utilizados e o referencial teórico. É importante ressaltar que existe relação entre cada uma das etapas da pesquisa e que algumas ocorreram simultaneamente. No percurso metodológico adotado, as distintas etapas estão interconectadas e não devem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte integrante do todo. Desse modo, a pesquisa teórica e a pesquisa de campo foram concebidas de forma indissociável com o propósito de alcançar os objetivos desta investigação.

Figura 1 – Síntese do percurso metodológico



Fonte: o próprio autor

3.6 Análise de dados

Na pesquisa qualitativa existem diversas possibilidades de análise de dados. Na presente tese, optamos pela análise temática reflexiva (AT) proposta por Braun e Clarke (2006; 2013; 2022). Segundo as autoras, esse método envolve a identificação de temas nos dados coletados, o que permite refletir sobre como os indivíduos percebem suas experiências e realidades. Dessa forma, consideramos que a AT foi vantajosa e estabeleceu a relação de compatibilidade com a natureza deste estudo. Conforme Souza (2019, p. 62-63), há sete vantagens em utilizar a análise temática (AT), a saber:

> A primeira vantagem, é que atravessa todos os seus passos, é a flexibilidade. Nesse sentido, é exigida do pesquisador uma atitude mais flexível ao analisar os dados. Ao seguir a AT, no mínimo, é possível desenvolver uma flexibilidade

> como uma habilidade decorrente do seu uso, o que fortalece os recursos pessoais do pesquisador. Como segunda vantagem, há o fato de que se trata de um método fácil e rápido de aprender e executar. A terceira vantagem qualifica a AT como acessível para pesquisadores com pequena ou nenhuma experiência em análise qualitativa. A quarta vantagem aponta que os resultados a partir do uso da AT são normalmente acessíveis ao entendimento do público em geral. Nesse sentido, a quinta vantagem se aproxima da precedente, ao caracterizar a AT como um método útil para estudos com pesquisa que tenha a participação dos participantes como colaboradores da análise. Em sexto lugar, frisa-se que pode ser de grande benefício sua capacidade de sumarizar aspectos-chave de uma grande quantidade de dados, bem como oferecer uma descrição densa do banco de dados analisado. Como sétima vantagem, a AT pode gerar muitos *insights* não antecipados pelo pesquisador, o que só contribui para uma análise frutífera.

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram analisados com base na AT que sugere o desenvolvimento de seis etapas para o tratamento de dados (Braun; Clarke, 2006; 2013; 2014; 2022). Na primeira etapa, fizemos a análise preliminar das entrevistas, a fim de nos familiarizar com as informações. Assim, procedemos com a leitura e a revisão das entrevistas. Esse processo se repetiu por inúmeras vezes e paralelamente registramos as ideias iniciais.

Na segunda etapa da análise criamos os primeiros códigos a partir de aspectos interessantes dos dados encontrados, e reunimos, nessa fase, os extratos relevantes a cada código. Os dados foram codificados com base na literatura revisada e nos objetivos propostos nesta pesquisa, que incidiu na produção de códigos a saber: “experiências iniciais”, “adaptações ao treinamento”, “desafios e significados no treinamento”, “motivações e sentimentos no encerramento da carreira”, “motivações na GR”, “enlaces competitivos”, “questões com a arbitragem”, “estudar e treinar”, “o corpo em questão”, “participação dos pais”, “participação dos treinadores”, “os pares”, “dedicação da família”, “medo de decepcionar”, “diálogos mais abertos”, “relações construtivas com treinadores”, “relações conflituosas com treinadores”, “adversárias e amigas”, “conflitos entre pares”, “recordações especiais”, “tempo de descontrair”, “avaliações construtivas”, “competições marcantes”, “grandes falhas”, “broncas marcantes”, “pressão de pais”, “*bullying* no treinamento”, “abuso moral”, “frustações com treinadores”, “orgulho da minha história”, “sobre os significados da experiência”, “contribuições da GR”, “Re-significando as experiências”, “auto avaliação de uma atleta”, entre outros códigos. Ressaltamos que, posteriormente, muitos códigos foram acoplados uns aos outros à medida em que avançávamos na análise temática.

Na terceira etapa da análise procuramos possíveis temas a partir dos códigos em potencial encontrados anteriormente. Nessa etapa, nos dedicamos a gerar temas e também subtemas que fossem relevantes para o trabalho. Esse exercício possibilitou a criação de alguns

temas e subtemas tais como: “uma grande breve jornada na GR: das experiências iniciais ao encerramento da carreira esportiva”, “ tempo de brincar”, “tempo de treinar”, “hora de encerrar a jornada”, “o primeiro passo: a jornada inicial na GR", “entre laços e desafios: os caminhos percorridos na GR", “conexões e relações no universo das experiências na GR”, “ marcas do passado como orações de esperança”, “marcas do passado, lições para o presente: experiências que iluminam a GR”, “o brilho da conquista: o fim de uma era na GR”, “significados da experiência: o fim acaba de começar”, “além de medalhas: experiências para a vida toda”, “o pódio da reflexão: o encerramento e as lições da carreira”, entre outros temas e subtemas. É importante mencionar que a maior parte deles sofreu mudanças nas fases subsequentes da análise e que, por isso, não aparecerão nos resultados desta tese.

Na quarta etapa da análise revisamos os temas e os subtemas, conforme mencionado anteriormente, com o intuito de verificar sua adequação e significado com relação aos extratos e ao banco de dados como um todo. Após uma reflexão aprofundada dos dados, avançamos para o desenvolvimento de um mapa temático da análise, como pode ser visualizado adiante na Figura 2.

Na quinta fase da análise definimos e nomeamos os temas que serão apresentados na seção resultados e discussão.

Por fim, na sexta fase elaboramos o relatório científico da análise, no qual os temas foram apresentados em detalhes e discutidos à luz da literatura científica, como pode ser observado na mesma seção deste trabalho.

3.7 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP/USP (CAAE: 58155622.4.0000.5407) sob o parecer de número 5.535.830. Esse documento pode ser visualizado no Anexo 4.

Com o propósito de assegurar a confiabilidade da pesquisa e a confidencialidade dos dados, foi enviado para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento pode ser identificado no Anexo 5.

Para preservar o anonimato das participantes e das pessoas mencionadas por elas no decurso das entrevistas, bem como atender aos requisitos éticos necessários da pesquisa científica, utilizamos pseudônimos para identificar “todos os personagens” que criamos ao

longo do texto. Essa relação pode ser visualizada no Anexo 6. Além disso, as instituições relacionadas às experiências das participantes na GR, ou por elas mencionadas durante as entrevistas, foram identificadas por nomes figurativos.

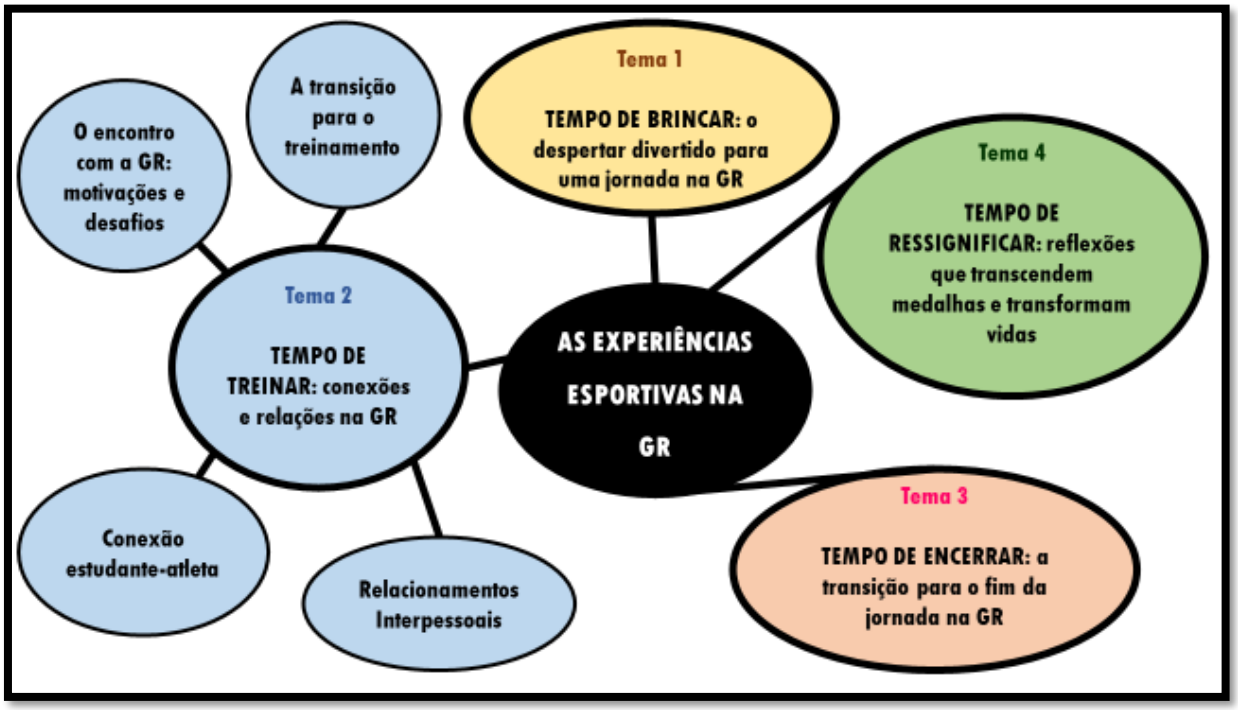
Consideramos importante ressaltar que, para tornar os depoimentos das participantes o mais próximo possível da forma como foram expressados e dar mais pessoalidade ao texto, tomamos o cuidado de utilizar pontuações e expressões que personalizam seus depoimentos, conforme pode ser identificado na folha de rosto apresentada no Anexo 6.

Por fim, para a preservação e segurança dos dados coletados e produzidos nesta tese, foram cumpridas todas as orientações de acordo com a circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que versa sobre os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, identificamos quatro temas**,** como pode ser observado no Mapa Temático de Análise ilustrado na Figura 2. Nesse mapa, encontra-se o tema central da pesquisa “as experiências esportivas na GR”, bem como os demais temas com seus respectivos subtemas: tema 1 “tempo de brincar: o despertar divertido para uma jornada na GR”; tema 2 “tempo de treinar: conexões e relações na GR”; tema 3 “tempo de encerrar: a transição para o fim da jornada na GR”; e o tema 4 “tempo de ressignificar: reflexões que transcendem medalhas e transformam vidas”. Adiante, apresentaremos tais temas e subtemas e os discutiremos à luz da literatura.

Figura 2 – Mapa Temático de Análise



Fonte: o próprio autor

4.1 Tempo de brincar: o despertar divertido para uma jornada na GR

Nesta seção apresentamos o tema 1, no qual abordamos as primeiras experiências das participantes na GR, a incluir as influências e motivações iniciais, os significados da iniciação**,** e as dificuldades enfrentadas nessa fase da formação esportiva.

Assim como a maioria das atletas de ginástica, as participantes iniciaram a prática da GR em tenra idade. Observamos que a média de idade da iniciação da carreira foi de 6,8 anos

(Quadro 6), e que todas começaram em uma escolinha de esporte vinculada à uma instituição privada de ensino.

A maioria das crianças no Brasil começa a praticar esporte em escolinhas, geralmente, com foco em uma única modalidade (Paes, 2008). É importante destacar que a iniciação esportiva pode acontecer em qualquer fase do desenvolvimento infantil, desde que se preserve as condições naturais e respeite o interesse das crianças, sem cobranças por resultados imediatos ou alto desempenho (Nunomura, 2009; Bompa, 2000). Nesse sentido, é necessário desenvolver um trabalho progressivo que considere, tanto os aspectos motores, psicológicos e sociais**,** bem como o interesse do praticante iniciante. Frequentemente, as crianças começam a praticar GR muito novas e diversos fatores contribuem para essa realidade, tais como a influência da escola, dos pais e dos amigos.

A presença da GR na escola onde as participantes estudavam, foi um dos principais fatores que facilitou o acesso e que influenciou o interesse das ginastas pela modalidade. Além disso, a influência dos amigos dentro do contexto escolar também se apresentou como um fator motivacional considerável para a inserção das participantes no esporte, como pode ser observado nos depoimentos de Uly e Eva:

> Eu entrei para ginástica porque tinha ginástica na escola onde eu estudava. [...] era ótimo, porque acabava a aula eu já estava pronta, não precisava me deslocar, era só me arrumar. Era prático. Claro que, além de todas essas facilidades, eu tinha minhas amigas da escola que gostavam de ginástica e isso me influenciava a ter interesse também. (Uly).

> [...] fazer GR na escola onde eu estudei era bom e facilitava um pouco, de certa forma. Quando terminava nossa aula, aguardávamos o horário para começar a escolinha de ginástica, então era prático. Na própria escola, a gente colocava nosso *collant* e as mães faziam nosso coque de cabelo ((riu-se)). (Eva).

Na escola, avaliamos que o contato inicial das crianças com as práticas corporais ocorre normalmente por modalidades mais populares e conhecidas pelos pais e alunos, como o balé clássico. Esse envolvimento prévio pode ser determinante para que, posteriormente, as crianças sejam atraídas e manifestem interesse pela GR também, como ocorreu com as ginastas no Centro Educacional. Antes de suas primeiras experiências na modalidade, a maioria das participantes tinha conhecimento superficial sobre as Ginásticas Competitivas, sobretudo a GR, por ser menos difundida que a GA. Os depoimentos de Ina e de May exemplificam esse envolvimento:

> Inicialmente comecei no balé. Meu primeiro contato não foi com a ginástica, mas com o balé. Como tinha ginástica na minha escola, logo me interessei. [...] se não tivesse esse contato da ginástica na escola eu nem conheceria a

> modalidade, porque querendo ou não, não é um esporte muito divulgado. Sempre que eu falo com alguém que eu fiz GR me perguntam: “Ah, aquela da Dayane dos Santos! ” ((riu-se)). Então, quando soube que havia meninas que também faziam ginástica, acabei me interessando mais pela ginástica e deixei o balé. (Ina).

> Eu não tinha ideia do que era a GR! [...] eu pensava que tudo era balé ou Ginástica Olímpica. Quando entrei, pensava que ia fazer mortal, essas coisas (...), até eu entender o que era GR. Eu conheci a ginástica através de uma amiga da minha mãe. A menina dela já fazia ginástica lá na escola e me convidou para fazer uma aula. Na época, eu gostava de balé, mas minha mãe me convenceu a conhecer a Ginástica Rítmica. (May).

São muitos os fatores que fazem da escola um ambiente privilegiado para a inserção da criança no esporte (Bradley; Keane; Crawford, 2013; Jewet *et al.*, 2014). É nesse contexto que o iniciante poderá ter seus primeiros contatos e experiências esportivas, ao se envolver com atividades ofertadas no contra turno escolar. Essas experiências fortalecerão suas relações e identidade com a prática esportiva (Collet, 2018), especialmente quando se trata de modalidades com pouca popularidade no Brasil, como a GR.

Nesse cenário, a oportunidade de a criança conhecer e praticar GR no ambiente escolar pode ser única, visto que, no contexto atual, a modalidade ainda é pouco ofertada no Brasil, o que torna o acesso das crianças limitado (Lemos, 2018; Toledo; Antualpa, 2014). Adicionalmente, é preciso considerar que a GR acaba sendo mais acessível àqueles que possuem recursos e condições financeiras para arcar com despesas inerentes à prática esportiva, como mensalidades e aquisição de materiais, especialmente em uma modalidade na qual a maioria de seus praticantes é amadora (Maciel, 2016).

Essa realidade é semelhante às histórias de muitas ginastas no Brasil, como a das participantes deste estudo, pois o fato de a GR ser ofertada na escola onde as participantes estudaram foi um fator decisivo para que conhecessem e se inserissem na modalidade. É relevante mencionar que todas as participantes estudaram em escolas da rede privada que ofertavam GR no contraturno escolar, e suas famílias dispunham de recursos para arcar com mensalidades, materiais e acessórios específicos da modalidade que poderia ser considerado de custo elevado.

Em virtude desses fatores, podemos perceber as instituições educacionais privadas como um dos principais espaços que oportuniza o acesso e a continuidade da prática esportiva de meninas na GR. Essa afirmativa pode ser reforçada ao observarmos o número crescente de entidades e atletas participantes em eventos competitivos de GR promovidos pela CBG, que provêm de colégios, escolas ou outras instituições de ensino de caráter privado (CBG, 2022 f).

É recorrente observarmos atletas que tiveram afinidade com a GR após experiências prévias no âmbito do balé clássico (Mourão, 2016). Devido à notável similaridade com a GR, as crianças que já se identificam com o balé podem revelar inclinação natural pela prática da GR, visto que o balé também é uma modalidade que envolve elementos da estética, do ritmo e da expressão. Acreditamos que essas semelhanças tornaria a GR uma opção atrativa para aquelas crianças que têm afinidade por modalidades artísticas. Todavia, a GR possui elementos adicionais, como aparelhos e elementos acrobáticos**,** que podem despertar maior interesse e atrair as crianças nessa fase da vida.

Embora o balé seja um dos fatores que favorece a inserção das crianças na GR, algumas ginastas podem demonstrar desinteresse inicial pela dança clássica. De acordo com as participantes deste estudo, isso ocorre devido à própria natureza do balé, interpretada como uma prática mais lenta em relação à GR. Em contrapartida, a GR tende a despertar maior interesse das crianças iniciantes, que se encantam com as possibilidades de movimentos e com a dinâmica da modalidade que incitam desafios constantes. Essa diferença de percepção pode influenciar no engajamento da praticante iniciante, levando-a a se interessar mais pela GR do que pelo balé clássico, o que foi contatado nos seguintes depoimentos:

> No colégio onde eu estudava, o primeiro contato que tive foi com o balé. Eu achava o balé muito parado. Então, quando fiz uma aula experimental de GR, eu e minha amiga resolvemos ficar na ginástica e no balé. Depois, acabamos ficando só na ginástica. [...] eu gostava da ginástica por ser mais desafiadora que o balé. [...] lembro do dia que consegui fazer reversão. Nesse dia fiquei muito feliz, porque tinha aprendido a fazer um movimento que era muito diferente e eu achava o máximo. É por isso que eu gostava mais da ginástica, porque eu me sentia desafiada a fazer as coisas muito mais do que no balé. (Uly).

> Eu não gostava muito de balé, mas o professor de balé falava que eu não deveria fazer ginástica porque eu combinava mais com balé. Lembro que isso confundia minha cabeça, mas eu queria era continuar na ginástica. Eu achava o balé muito lento e gostava de treinos mais rápidos. Então, eu optei pela ginástica [...], não que eu não achasse o balé importante, mas para mim era chato. [...] na GR a gente interagia mais e eu gostava dessa dinâmica. Hoje em dia eu sei que o balé tinha sua importância. (Mia).

Geralmente, nessa fase do desenvolvimento esportivo, as ginastas ainda não têm maturidade suficiente para entender a importância do balé clássico na prática da GR. Assim, o balé pode se tornar uma prática menos significativa, principalmente, dependendo da forma como as crianças serão conduzidas. É possível que esse entendimento amadureça apenas em etapas subsequentes à iniciação, quando as atletas percebem, por si mesmas, o potencial do balé para seu aperfeiçoamento na modalidade. Nesse sentido, sugerimos que professores de ballet e

treinadores de GR alinhem seus trabalhos e busquem por estratégias motivacionais desde cedo, a fim de manter o prazer e o interesse das ginastas iniciantes pelo balé.

A influência de pais e amigos também se revela como um dos principais fatores que facilita o acesso e desperta o interesse das crianças pela GR. Isso pode ser observado nas experiências iniciais da ginasta Eva. Eva é portadora de deficiência auditiva e, desde o início, enfrentou diversas barreiras relacionadas à sua condição. Uma das dificuldades em destaque foi a sua limitação para socializar, o que despertou na mãe o interesse de incentivá-la a praticar GR:

> Eu vou começar falando que posso ser encaixada na classificação de uma pessoa surda. Isso, de certa forma, influenciou todo meu percurso na GR. Quando começou a escolinha de ginástica no Centro Educacional, minha mãe entendeu que eu poderia participar. Eu perguntei qual foi o motivo que a levou me colocar na ginástica, porque particularmente não me lembro de ter conversado sobre isso com ela. Ela sentiu que eu poderia fazer parte do grupo da ginástica. Além da minha questão com a deficiência auditiva, eu também tinha dificuldades de criar vínculos com outras pessoas. Não só por mim, mas às vezes por ter a opressão de entender as coisas. [...] eu realmente era uma criança muito tímida. Se fosse para criar um vínculo com as pessoas a iniciativa nunca partia de mim. De certa forma, eu me sentia um pouco isolada, mas não solitária, porque, para mim, era a forma como eu entendia o mundo. Meus primeiros contatos com a ginástica foram muito diferentes, porque, por mais que a gente passasse muito tempo juntas, eu não me sentia exatamente pertencente àquele grupo. Não era como uma família ou grupo de amigos. (Eva).

Crianças com deficiência auditiva podem enfrentar maiores dificuldades para socializar com outras pessoas, incluindo outras crianças, devido às barreiras de comunicação ou outros fatores de ordem sociocultural, como os estigmas e a discriminação (Brokane; Zaiceva, 2011; WiefferinK *et al*., 2012). Nesse contexto, a deficiência pode dificultar a comunicação, pois é mais desafiador para a criança interagir e se expressar com outras pessoas, especialmente aquelas que não estão familiarizadas com a língua de sinais ou outras formas de comunicação (Brokane; Zaiceva, 2011). Portanto, é fundamental que os pais estejam atentos às necessidades e dificuldades dos filhos e que busquem alternativas que contribuam para o desenvolvimento social da criança com deficiência auditiva. O incentivo à prática esportiva pode ser uma delas.

O esporte é um direito legítimo da criança e oferece importantes contribuições para o desenvolvimento humano, para a formação cidadã e para os fatores relacionados à qualidade de vida (Côté *et al*., 2010; Scaglia *et al*., 2014; Galatti *et al*., 2016). A prática esportiva na infância proporciona inúmeros benefícios emocionais e sociais, a incluir o estabelecimento de amizades, da autoconfiança e da autoestima (Barbanti, 2005). Segundo Merkel (2013), a participação de jovens em equipes esportivas possibilita a exposição a ambientes nos quais valores como o

trabalho coletivo e a cooperação são cultivados e internalizados, favorecendo a interação social e a criação de laços afetivos entre os participantes.

É papel dos pais e da escola estimular a autoestima e a autoconfiança da criança com deficiência auditiva, que inclui a prática de incentivar a independência e a participação ativa em atividades sociais, tais como a GR. Tal envolvimento na vida escolar e social da criança, bem como a defesa por seus direitos e necessidades, são essenciais para o desenvolvimento de uma socialização positiva e inclusiva (Brokane; Zaiceva, 2011). No contexto da GR, as experiências na fase de iniciação apresentam particularidades inerentes à modalidade, que são capazes de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do praticante, como a criatividade, as abordagens lúdicas de ensino, a expressividade e o ritmo (Gaio, 2007; 2013).

Nesse sentido, avaliamos que, ao ser incentivada pelos pais a praticar GR, participar de atividades desafiadoras e alcançar conquistas na modalidade, tanto Eva quanto outras ginastas podem ter a oportunidade de desenvolver laços afetivos com outras crianças e adultos, exercitar suas capacidades de expressão e comunicação e ter maior confiança em suas habilidades. Tudo isso pode refletir positivamente no relacionamento das ginastas com as pessoas e no enfrentamento de barreiras em sua vida pessoal.

O interesse dos pais em incluir suas filhas na GR pode ser motivado por vários fatores relacionados às necessidades e ao desenvolvimento das crianças. Primeiramente, a família pode perceber o esporte como oportuno para que os filhos aprendam habilidades sociais e estabeleçam vínculos com outras pessoas. Além disso, podem ver a modalidade como um ambiente propício e capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de comunicação e promover a autoconfiança e a autoestima da criança.

Portanto, o apoio e incentivo dos pais é fundamental para que as crianças tenham oportunidades e sejam estimuladas e beneficiadas com os elementos sociais presentes na prática esportiva da GR. Contudo, destacamos ser importante que pais e professores reconheçam o interesse e a corporeidade das crianças, especialmente aquelas com deficiência auditiva, para que juntos identifiquem suas motivações e reais necessidades, e possam buscar alternativas efetivas que contribuam para o desenvolvimento esperado.

Há muitos motivos que levam os pais a incentivarem seus filhos à prática de modalidades como a GR (Watchman; Spencer-Cavaliere, 2017). Além de fatores sociais, os interesses relacionados à melhoria da saúde e a qualidade de vida podem ser um deles, como observado nos depoimentos de Eva e o da mãe de uma ginasta participante de uma matéria jornalística realizada à época (TV RM, 2006):

> [...] outro motivo que minha mãe relatou era em relação a minha bronquite. Eu tinha muitos problemas respiratórios na época. Ela entendeu que eu poderia melhorar minha saúde, melhorar minha questão respiratória. Tudo isso a levou me matricular na escolinha de ginástica. (Eva).

> Ela tinha problema de bronquite e não vem apresentando mais, desde que iniciou a ginástica, ela não teve mais crises. Ela vem tendo um desenvolvimento muito legal no dia a dia dela. Na escola, está muito interessada, e, na ginástica, nem se fala! Ela ama a ginástica! (Mãe de ginasta).

A prática esportiva pode contribuir para a promoção da saúde, no crescimento e no desenvolvimento da criança (Barbanti, 2005), o que pode influenciar os pais a incentivar ou até mesmo exigir que seus filhos pratiquem esportes na infância, com a esperança de obter melhorias para a saúde. Nesse contexto promissor, é natural que os pais incentivem suas filhas a praticarem GR, como ocorreu com Eva e outras ginastas do Centro Educacional. Essa influência pode ser um dos principais propulsores para a inserção e desenvolvimento da criança na GR.

Os pais são os primeiros a incentivarem as crianças a praticarem esportes, juntamente com professores e treinadores (Folle; Nascimento; Graça, 2015; Bailey; Cope; Pearce, 2013). Na GR, a decisão da criança de ingressar na modalidade é notavelmente influenciada pelo ambiente familiar. Primariamente, as motivações das crianças derivam desse contexto e da influência de amigos, conforme destacado no estudo de Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021). Isso revela a importância do suporte familiar e social como fortes impulsionadores para a iniciação nessa modalidade, e se torna evidente a necessidade de considerarmos essas influências para o desenvolvimento de estratégias motivacionais que preservem o interesse das crianças pela GR.

De acordo com os depoimentos anteriores, na fase da iniciação, podemos constatar que o interesse das crianças pela GR é um fator crucial para o estabelecimento de laços afetivos e para a construção de uma identidade positiva com a prática esportiva. Avaliamos que o interesse inicial pode estar relacionado ao perfil e às características das crianças, como foi revelado pela ginasta May:

> Quando eu entrei para a GR foi o amor da minha vida! ((empolga-se)). Apesar de eu não conhecer muito bem o que era, lembro como se fosse hoje o primeiro dia da aula! A professora ensinando os movimentos (...), aquilo foi maravilhoso, porque eu era uma criança muito agitada. Subia nas paredes, fazia cambalhota! Eu já tinha isso em mim e ali me encontrei! Era o meu esporte! Foi amor à primeira vista! (May).

A iniciação foi destacada pelas participantes como uma fase divertida e prazerosa, caracterizada por atividades lúdicas que marcaram suas experiências nesse período. A respeito

disso, a participante Mia disse: “Eu gostava muito da escolinha de ginástica. Achava muito legal! Eu sentia que estava brincando ((riu-se)). Claro que tinha partes mais complicadas, mas para mim, eu estava brincando”. Para a participante Eva, a iniciação significou diversão: “Eu via a escolinha como uma forma de diversão. Era uma coisa diferente do que acontecia em casa e na escola. Era uma forma de me divertir, de fazer alguma atividade, de brincar”.

No período da iniciação, Ana relatou que não experimentou conflitos com suas colegas, e justificou pelo fato de ainda não haver competitividade entre elas. Ressaltamos que Ana foi uma ginasta que se destacava pelo carisma e sociabilidade com as atletas de sua equipe. Além de significar diversão, a participante rememorou com carinho os aspectos lúdicos dessa fase inicial:

> Eu lembro de ficar chamando minhas colegas de classe para entrarem para GR porque era muito divertido! [...] na escolinha, eu tinha uma relação muito tranquila com todas as meninas. Não lembro de nenhum conflito nessa época. Não tinha aquela competitividade ainda, então não tenho lembranças ruins. [...] O que mais me marcou na escolinha foram as brincadeiras. Me lembro de muitas brincadeiras que marcaram. Eu era muito criança, então brincadeiras são muito marcantes. Eu lembro que eu ficava muito feliz de ir treinar porque tinha aqueles pega-pegas, as corridas (...) eu me sentia muito bem. [...] me lembro daquelas brincadeiras que os treinadores as vezes faziam, mesmo quando já estávamos no treinamento (...) os jogos rítmicos! ((enfatiza-se)). Todo mundo gostava muito! (Ana).

A iniciação esportiva é uma fase que envolve desde práticas pedagógicas que buscam socialização, passando por fins educativos, o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, até práticas competitivas. Nessa etapa, é fundamental preservar o trabalho de base e elaborar programas que visem à aprendizagem dos fundamentos, que incentivem o interesse e que permitam a evolução gradual da criança no esporte (Paes; Balbino, 2002).

A centralização do prazer revela-se como um fator determinante que influenciará o engajamento, a motivação, o interesse e a manutenção do iniciante na modalidade. Nesse sentido, a apropriação de elementos lúdicos nas práticas esportivas torna-se uma ação relevante em fases iniciais do desenvolvimento esportivo (Russel, 2008; Côté; Erickson, 2015; Atkins *et al.*, 2015; Siedentop; Hastie; Van Dermars, 2019; Visek *et al.*, 2015).

Caçola (2007) e Alonso (2011) destacam a iniciação esportiva como um estágio que transcende a aprendizagem de técnicas e o desenvolvimento de habilidades na GR. Nessa fase, Radaš, Stojković e Furjan-Mandić (2021) destacam que o jogo é um dos elementos da cultura corporal capaz de motivar as crianças na GR, pois, ao incrementar o interesse pela atividade, o jogo pode dar um toque mais atraente ao treinamento, o que estimularia a concentração das crianças no processo de aprendizagem.

Avaliamos que, ao mesmo tempo que a iniciação deve promover programas pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento do iniciante em aspectos motores, sociais e psicológicos até práticas competitivas, é preciso preservar também o interesse e o prazer da criança pela GR. Nesse sentido, jogos**,** brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas contribuiriam para a garantia desses aspectos nessa fase da formação esportiva. Isso não significa que o processo de ensino e aprendizagem deva ser conduzido apenas por práticas como essas, mas que as crianças sejam, frequentemente, expostas a atividades lúdicas, rítmicas e expressivas durante suas experiências iniciais na GR. Destacamos que tais atividades contribuiriam não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o estímulo da expressividade, do ritmo e da criatividade das crianças, por vezes, negligenciadas pelos treinadores em prol do desenvolvimento de habilidades técnicas.

Embora a literatura frequentemente reforce a importância de preservar o caráter lúdico, o interesse e a satisfação das crianças pela prática, é possível encontrar trabalhos em que a iniciação esportiva na GR é orientada para o desenvolvimento de habilidades técnicas, principalmente, com vistas à participação e ao sucesso das ginastas nas competições. Isso ocorre especialmente quando o objetivo principal da entidade é revelar atletas para o alto rendimento (Balbino *et al.,* 2013; Menegaldo; Bortoleto, 2017).

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido no Centro Educacional, com ginastas que se encontravam na fase de iniciação, tinha como principais objetivos a promoção da saúde e qualidade de vida, bem como a inclusão e legitimação do direito da criança à prática esportiva. Caso as crianças se desenvolvessem, e manifestassem interesse em participar da equipe de treinamento, os treinadores orientavam e conscientizavam os pais sobre as possibilidades e responsabilidades dessa transição (Projeto de olho no futuro, 2012).

No Centro Educacional, o trabalho com iniciantes tinha como base o ensino e a aprendizagem dos fundamentos da GR. Assim, as atividades eram sistematizadas dentro de um programa específico para iniciantes, que tinha o intuito de promover o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos praticantes. O programa incluía: o ensino de técnicas de base específicas da modalidade; a vivência de jogos e brincadeiras, com e sem aparelhos da GR; e experiências com danças, atividades rítmicas e expressivas (Brant, 2009). Ressaltamos que, na maioria das vezes, a ludicidade era o fio condutor das atividades desenvolvidas na iniciação. Com base nos depoimentos das participantes, temos indícios de que o caráter lúdico foi significativamente importante para que crianças despertassem interesse e, mais à frente, se mantivessem motivadas pela prática da GR.

Embora o “tempo de brincar” expresse profundamente as primeiras experiências das participantes na GR, caracterizadas pela dimensão prazerosa e divertida do esporte, observamos que as ginastas May e Zoe significaram essa fase inicial de formas diferentes, como pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

> Eu levava o esporte muito a sério. Nunca levei na brincadeira, mesmo sendo escolinha. Na minha casa todo mundo é do esporte. [...] meu irmão é atleta e meu pai treinador e ex-atleta de futebol. A maioria dos meus tios foram atletas também. [...] então, eu sempre vi o esporte como algo muito sério. [...] na escolinha era divertido e gostoso, mas eu via como uma atividade séria, como se fosse uma profissão que eu estava aprendendo na época. Era até engraçado ((riu-se)). [...] para mim, esporte era profissão, então [era emocionante] estar ali, mesmo na escolinha. [...] quando eu entrei para o esporte meu pai falava para eu levar a sério, então teve esse apoio familiar. (May).

> Eu sempre tive contato com o esporte porque a minha família sempre gostou de fazer esportes. [...] quando minha mãe me colocou na GR eu gostei bastante, mas, em um certo momento, eu fiquei insatisfeita. Lembro de comentar com minha mãe que eu queria fazer outra coisa como dança. Ela conversou com o treinador John e disse que eu queria sair da ginástica. [...] na época, o treinador estava formando uma pré-equipe de treinamento e me convidou para participar. Então, eu senti um novo estímulo de ter alguma coisa mais avançada, de ser importante e de estar numa equipe. [...] lembro que por estar em uma atividade nova me animava muito. Na equipe, era sempre uma coisa diferente. Tudo era novidade e eu sentia que eu estava caminhando no ritmo certo. As apresentações que eu fazia no teatro do Centro Educacional me motivavam. Depois, vieram os primeiros campeonatos e eu senti meu crescimento, minha evolução na equipe. (Zoe).

Os pais exercem influência significativa sobre o interesse dos filhos por esportes, que pode aumentar quando os familiares também estão envolvidos de alguma forma com atividade física ou prática esportiva, pois contribuiria para que os filhos se sintam motivados e tenham uma visão positiva da GR (Radaš; Stojković; Furjan-Mandić, 2021).

É notável que as participantes May e Zoe receberam forte influência da família, tanto para o interesse inicial quanto na motivação para o esporte. Essa influência pode estar relacionada a modelos de comportamentos, incentivo, apoio ou hábitos de vida dos familiares que impactaram na construção de seus valores na GR. Avaliamos que, além da influência parental, as crianças cujas famílias estão envolvidas com atividades físicas, podem ficar mais próximas de um ambiente social no qual diversos valores associados à prática esportiva influenciam suas concepções, princípios e condutas em relação ao esporte que praticam.

Assim, May percebeu suas experiências iniciais na GR como uma atividade profissional, o que pode estar relacionado ao fato de seu pai, irmão e tios serem profissionais nas modalidades que praticavam. Zoe, por outro lado, sentiu que precisava ser estimulada. Ela começou a se motivar pela GR ao perceber que poderia alcançar níveis mais altos, participar de uma equipe

de competição, e receber estímulos diferentes daqueles da iniciação. Para Zoe, era importante perceber sua evolução no esporte, e a promoção para a equipe de treinamento foi fundamental para preservar seu interesse pela modalidade.

Diante desse contexto, é possível dizer que os fatores motivacionais na iniciação esportiva, embora apresentem semelhanças, também podem revelar diferenças entre os praticantes de GR. No entanto, é preciso respeitar as fases de desenvolvimento das crianças, e evitar riscos de sobrecarga como ressaltou Šimůnková e Novotná (2011). Além disso, Koumpoula *et al.* (2011) reforçam a importância de incentivar a motivação intrínseca das ginastas iniciantes, que também podem apresentar diferenças. Portanto, sugerimos a criação de mecanismos que potencializem os fatores motivacionais nessa fase, considerando os interesses coletivos e individuais das crianças, a fim de equilibrar a satisfação dos praticantes e evitar a perda antecipada de interesse pela modalidade.

Durante a fase inicial da formação esportiva, as ginastas podem se deparar com diversas barreiras, como os conflitos entre pais ou ginastas com os técnicos, provocadas pela percepção de que certas crianças são preferidas pelos treinadores em detrimento de outras. Essa dinâmica pode resultar em desentendimentos desnecessários ou exclusões, capazes de prejudicar o desempenho das crianças e o ambiente esportivo. Nossas reflexões podem ser fundamentadas com base no depoimento da participante Mia:

> Eu fiquei pouquíssimo tempo na escolinha. Passei muito rápido para a pré-equipe de treinamento. [...] na época, algumas mães de alunas, que já estavam na escolinha há mais tempo do que eu, ficaram enciumadas porque os treinadores me promoveram para a pré-equipe em pouco tempo. [...] lembro que rolou muito ciúmes, fofoca e exclusão. Lembro que nunca mais conversei com minhas coleguinhas da escolinha porque elas me excluíram do grupo. [...] a mãe de uma das meninas, [muito exaltada], chegou a conversar com minha mãe e disse que eu tinha passado a filha dela. Minha mãe ficou sem reação. (Mia).

O processo de transição das ginastas, da etapa de iniciação para a equipe de treinamento, era organizado pelos próprios treinadores de GR do Centro Educacional. À medida que as crianças se desenvolviam e demonstravam interesse em integrar a equipe, os treinadores conversavam com os pais sobre as perspectivas e as demandas relacionadas ao treinamento. Após esclarecimentos e concordância dos pais, as crianças passavam por um período de adaptação antes de se integrar definitivamente à equipe de treinamento, denominado de pré-equipe (Escola de Esporte CE, 2012).

Na GR, a seleção e integração de crianças a uma equipe de treinamento é um processo complexo e bastante criterioso (Genc; Cigerci, 2020; Campos-Pérez, 2021; Sampaio, Borges;

Ribas, 2023). Nesse percurso, alguns pais poderiam se decepcionar pelo fato de suas filhas não serem selecionadas, especialmente, quando não compreendem bem os critérios utilizados pelos treinadores. Da mesma forma, devido à imaturidade das crianças, que seria comum nessa fase da vida, o fato de não serem promovidas poderia gerar a sensação de fracasso e abalar emocionalmente algumas ginastas. Nesse contexto, é natural que determinadas pessoas se sintam desfavorecidas por não compreender bem os motivos reais dos treinadores. É importante destacar que, normalmente, a seleção de atletas na GR é baseada no conhecimento, nas experiências e nos valores dos treinadores, que oferecem oportunidade a determinadas crianças de terem formação atlética saudável, e respeitam assim o desenvolvimento natural das crianças que estão na iniciação.

A fim de evitar maiores desentendimentos entre treinadores, pais e alunos, semelhantes às experiências que a ginasta Mia vivenciou com sua mãe, entendemos que o diálogo entre os envolvidos seria necessário. Nesse sentido, os treinadores esclarecem, adequadamente, sobre seus critérios de seleção de atletas. Ressaltamos a importância de conscientizar os pais de que cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento no esporte, e que cada uma tem seu momento de estar pronto para integrar a equipe de treinamento, portanto, é necessário respeitar, tanto o interesse quanto a progressão natural das crianças na modalidade.

O estabelecimento da comunicação positiva entre pais e treinadores é um dos principais fatores responsáveis pela preservação de relações saudáveis na GR (Iancheva, 2019; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022). Nesse sentido, a promoção de diálogos esclarecedores, que conscientizem melhor as pessoas sobre a seleção de ginastas para o treinamento, reduziria a insatisfação ou ciúmes dos pais, bem como os conflitos gerados entre ginastas. Avaliamos ser importante que os treinadores propiciem, regularmente, momentos de reflexão com os pais e as crianças, nos quais sejam discutidos temas que permeiam o ambiente esportivo, pois oportunidades como essas favorecem troca de experiências construtivas e ajudam na resolução de conflitos.

A participante Eva, por exemplo, enfrentou muitas barreiras relacionadas à sua deficiência auditiva. No entanto, a relação positiva estabelecida entre seus pais e treinadores a ajudava muito na comunicação com seu técnico, especialmente, quando estava na iniciação. Visto isso, a troca de experiências entre pais e treinadores é extremamente enriquecedora e pode ajudar substancialmente as crianças a superarem suas dificuldades iniciais no esporte. Além da dificuldade em se socializar, Eva enfrentou diversos desafios relacionados à sua deficiência auditiva, como a relação com a música, a dificuldade de adaptação às aulas de GR, e aos métodos de ensino do treinador:

> Para mim, a iniciação na ginástica foi um desafio, principalmente com a questão da música. Foi a primeira vez que eu tive contato com o ritmo do som e percebi como ele fazia diferença na hora de você executar os movimentos. [...] na iniciação, lembro que fiquei um pouco apreensiva na ginástica, porque sempre que eu vou conhecer novos professores, geralmente eles não têm noção da pessoa que vão receber devido ao meu problema de audição. Então, no primeiro dia de aula, minha mãe estava comigo justamente para explicar sobre o meu problema e falar sobre [a forma mais adequada de se comunicar comigo]. Ela esclareceu que era importante falar de frente para mim para que eu pudesse fazer leitura labial. [...] no início, foi difícil conhecer um novo professor e me adaptar às suas formas de ensino (…), porque a escola de ginástica é diferente da sala de aula. Na sala de aula tem sempre um professor falando de frente para você. Na GR, por ser um esporte com muito movimento e com muitas pessoas participando da aula, era um cenário totalmente diferente para mim. De certa forma, tanto eu quanto o treinador tivemos que trabalhar juntos e encontrar alternativas que me permitissem participar com todo mundo sem ser prejudicada. Com o tempo, as coisas naturalmente foram se encaixando e eu me senti mais confortável. (Eva).

A relação das crianças com a música pode ser uma das maiores barreiras enfrentadas por aquelas que possuem deficiência auditiva (Borowiec; Hökelmann; Osiński, 2019). Em modalidades como a GR, na qual a música representa um instrumento de orientação para as práticas corporais, essas dificuldades podem ampliar. As crianças com níveis diferentes de surdez podem ter inúmeras dificuldades, tanto para sentir quanto perceber e interpretar o som (Scorpecci *et al.*, 2012). Visto isso, é possível que muitos alunos sejam profundamente prejudicados em certas práticas corporais, especialmente se a música for o principal elemento que orienta a atividade.

Desde as suas primeiras experiências no esporte, Eva percebeu que o ritmo do som fazia muita diferença, tanto para a sua aprendizagem quanto para o seu desempenho na GR. Dessa forma, Eva e seus professores precisaram buscar alternativas que ajudassem a enfrentar os desafios de uma modalidade esportiva essencialmente musical. Em tópicos subsequentes a este, abordaremos algumas dessas alternativas.

Em contextos análogos ao da iniciação esportiva na GR, é possível observar professores que criam e aplicam estratégias pedagógicas com o intuito de ajudar seus alunos com deficiência auditiva a serem bem sucedidos no processo de aprendizagem, além de favorecer sua inclusão efetiva no contexto educativo (Fux, 1998). Dentre elas destacamos: a) a utilização de sinais visuais ou táteis para indicar o ritmo da música ou da atividade rítmica que está sendo desenvolvida; b) o fornecimento de informações à criança sobre as "possíveis ideias" da música em questão; c) a incorporação de expressões corporais em partes da música, para que a criança entenda as "possíveis emoções" daquele momento; d) e a utilização de tecnologias e outros recursos disponíveis que possam contribuir nesse processo.

De acordo com Ferrini (2004), é natural as crianças ficarem ansiosas quando ainda não conhecem seus professores. Para as crianças com deficiência auditiva, esse momento pode gerar mais tensão, pois elas ainda não sabem como os professores responderão às suas necessidades específicas. Isso exigirá sensibilidade dos professores para compreender as reais dificuldades do aluno surdo, conhecimento e criatividade para adaptar suas práticas de ensino.

Com base na literatura, observamos que não existe uma forma única de se comunicar com a criança surda. No entanto, algumas orientações gerais podem facilitar esse processo, como: a) ser expressivo ao conversar, pois o surdo não tem como captar emoções só pelo tom da voz; b) fazer movimentações corporais, pois são excelentes indicativos do que se quer dizer; c) evitar lugares pouco iluminados para se comunicar, conversar sempre de frente, e não cobrir a boca, para que a criança possa fazer leitura labial sem perder o que está sendo dito; d) falar de forma clara, mas sem exageros; e) manter o contato visual durante a fala; d) chamar atenção tocando na criança, ao invés de chamá-la em um tom de voz elevado (Fux, 1998; Ramos, 2011; Tajalli; Satari, 2013; Meinzen-Derr *et al*., 2019).

De acordo com os estudos de Ramos (2011), Taller-Azulay e Rusu (2015), é importante criar boas estratégias de comunicação com a criança surda, mas, sobretudo, compreender os meios com os quais ela se comunica. Por exemplo: o deficiente auditivo pode ter dificuldades na fala que comprometem sua comunicação. Nesse caso, é necessário pedir para que se repita o que foi dito, sem hesitação. Geralmente, o surdo não se incomoda em repetir quantas vezes for preciso. O importante é manter a comunicação positiva e efetiva. Destacamos que há níveis diferentes de deficiência auditiva, e, portanto, é fundamental lidar com as particularidades de cada criança. (Ramos, 2011; Taller-Azulay; Rusu, 2015).

Nesse cenário, entendemos que seja preciso que os professores não só adotem a postura solidária e responsável, mas também envolvam outras pessoas que contribuem nesse processo, como pais, professores e alunos. Seria construtivo conversar com a turma sobre as necessidades do aluno com deficiência, sem, contudo, expô-lo ou intimidá-lo, mas com respeito, e de forma que as crianças compreendam e se solidarizem com as dificuldades enfrentadas. Assim, é possível que uma turma mais consciente tenha condição de ajudar os professores no processo pedagógico e se comprometa com a inclusão efetiva do colega.

Durante as experiências esportivas iniciais de Eva, verificamos que o papel desempenhado por sua mãe foi crucial para que o treinador compreendesse suas reais necessidades, e criasse estratégias que contribuíssem para a comunicação efetiva entre eles. Nesse contexto, é importante considerar o fato de Eva ser muito nova à época, assim, a mediação da mãe foi essencial para que ela conseguisse estabelecer um diálogo positivo com

os treinadores e outras crianças da equipe. Além disso, o fato de Eva treinar e praticar GR na mesma escola facilitava o processo, pois se aproximava de seus professores e treinadores que se comunicavam com mais frequência. Naturalmente, todo esse processo precisou de adaptações que envolveram pais, professores e alunos do CE, além de treinadores e atletas da equipe de GR.

Podemos dizer que Eva foi uma criança além de seu tempo, pois desde o início ela tinha a expertise de fazer leitura labial, o que ajudava muito na comunicação com seus treinadores e outras ginastas da equipe, principalmente, pelo fato deles não falarem a língua de sinais. Para isso, todos tomavam o cuidado de falar de frente para ela e a escutavam com atenção. Ao longo do tempo, Eva e os treinadores foram encontrando alternativas que facilitassem a comunicação entre eles, seu aproveitamento durante as aulas, e o convívio saudável com as crianças da equipe.

Avaliamos ser extremamente importante que pais e treinadores mantenham-se em contato permanente, pois a comunicação direta os ajudaria a exercer seus papéis e lidar com as necessidades do atleta com deficiência. Além disso, a troca de experiências pode ser muito enriquecedora, pois na ocorrência de os treinadores não perceberem bem a maneira como a criança com deficiência responde ou se relaciona no treinamento, pais e treinadores podem se ajudar mutuamente. Para isso, é necessário que ambos favoreçam diálogos abertos e observem, com atenção, os comportamentos e atitudes das ginastas. Esse exercício frequente os ajudaria a oferecer o suporte necessário e consciente às crianças com deficiência.

Para isso, é fundamental buscar conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência e o ensino da GR para iniciantes. No entanto, embora treinadores de GR mais ou menos experientes apresentem consciência relativa sobre a importância de acessar e incorporar a produção científica na prática, treinadores envolvidos com níveis iniciais de ensino tendem a atribuir menos importância a esse conhecimento (Coppola; Vastola, 2019). Adicionalmente, Sterkowicz-Przybycień e Purenović-Ivanović (2021) destacam que os treinadores de GR têm consciência menos desenvolvida acerca de suas responsabilidades educacionais e pedagógicas a longo prazo. Acreditamos que essa é uma questão que precisa, sensivelmente, ser refletida no contexto inicial da GR.

Neste tema - “tempo de brincar”, verificamos que, embora as participantes tenham ficado um curto período na iniciação, suas experiências iniciais no esporte foram significativas. Essa etapa foi determinante para que as crianças despertassem o interesse pela GR e marcou o início de uma relação singular e de identidade com a prática esportiva. Nesse contexto, o CE

desempenhou um papel fundamental para que as participantes conhecessem e tivessem a oportunidade de praticar uma modalidade pouco popular e acessível no Brasil, como a GR.

Ao levarmos em conta esses fatores, temos indícios de que a escola seja um ambiente privilegiado para a formação esportiva inicial na GR. Um dos aspectos favoráveis é o fato da prática esportiva ser ofertada no contraturno escolar. Observamos semelhanças entre as experiências iniciais das participantes, especialmente sobre o apoio dos pais à formação esportiva, e ao caráter lúdico das práticas corporais. Contudo, identificamos particularidades nesse processo, principalmente, na maneira como algumas crianças percebem suas experiências na iniciação.

Com o apoio do CE, foi possível desenvolver a modalidade GR dentro do Projeto Escola de Esporte, cuja proposta inicial era oportunizar às crianças o acesso a uma prática esportiva de qualidade. Nessa perspectiva, o projeto buscava, *a priori*, proporcionar às participantes as experiências na GR, sem, contudo, o objetivo de atingir o alto rendimento esportivo. Todavia, a modalidade ganhou visibilidade, incentivos e dimensões mais robustas na escola, o que motivou a todos os envolvidos, a incluir treinadores, gestores, pais e ginastas, a experimentar níveis mais altos na modalidade. Visto isso, após o "tempo de brincar", as participantes seguiram para outra etapa do treinamento, retratada aqui no "tempo de treinar".

4.2 Tempo de treinar: conexões e relações na GR

Nesta seção apresentamos o tema 2, com foco sobre as experiências das participantes durante a etapa do treinamento esportivo, e foram incluídas as experiências destacadas por elas, desde o ingresso na equipe de treinamento até o encerramento da carreira na GR. Propomos uma abordagem mais minuciosa das experiências das ginastas nessa fase, e aprofundamento nas temáticas relevantes e urgentes para a modalidade. Esperamos que esses relatos suscitem reflexões importantes para o contexto esportivo da GR e contribuam para aprimorar as condições de treinamento e da saúde mental das futuras gerações de ginastas e treinadores.

As reflexões apresentadas incidem sobre o processo de transição da iniciação para a equipe de treinamento; a relação das ginastas com a modalidade na construção da identidade esportiva, a motivação pela prática e as experiências competitivas; a influência da escola na formação esportiva e a dupla carreira; e os relacionamentos interpessoais estabelecidos durante o "tempo de treinar". Assim, organizamos este tema em quatro subtemas, conforme segue:

4.2.1 A transição para o treinamento

Após a curta passagem pela iniciação, as participantes foram convidadas a se integrarem à equipe de treinamento, todavia, houve um período de adaptações, o qual denominamos nesta seção de transição. Essa fase foi marcada por profunda motivação e mudanças na rotina, e as participantes tiveram que enfrentar e superar muitos desafios. Essas experiências resultaram em mudanças, em relação aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao treinamento, nos quais identificamos similaridades e particularidades, como podemos observar nos detalhes de suas narrativas.

A etapa de transição define o início do "tempo de treinar", quando ocorreram mudanças significativas na rotina do treinamento e as ginastas sentiram tanto a necessidade de dedicação maior, quanto a responsabilidade de pertencer àquele grupo de treinamento, conforme observamos nos depoimentos a seguir.

> [...] depois de aproximadamente nove meses na escolinha é que veio o convite para eu entrar para a equipe de alto rendimento. [...] quando minha mãe veio conversar comigo eu nem acreditei ((empolga-se)). [...] eu não enxergava em mim um potencial para entrar para a equipe. Foi a realização de um sonho! Foi incrível ((com ênfase)). (May).

> [...] fiquei pouquíssimo tempo na escolinha e já fui para a pré-equipe. Me lembro que eu estava muito animada com isso e fiquei muito feliz! [...] me lembro que começamos a ficar mais tempo na escola para treinar. Acho que foi quando comecei a treinar mesmo. Lembro de ter pensado: nossa, agora não estou mais brincando! Então, as coisas ficaram um pouco mais sérias. [...] nessa fase, lembro que nós começamos a fazer exercícios de flexibilidade e força. Acho que foi uma transição muito boa, porque (...) foi uma mudança de vida mesmo ((empolga-se)). (Ana).

> Foi minha professora que conversou com minha mãe e me destacou na ginástica. Ela dizia que eu era muito boa, e, se eu aceitasse, poderia passar para a pré-equipe. Claro que aceitei! Me lembro que senti um pouco (...) uma responsabilidade maior de estar naquele grupo. (Mia).

Com base nessas narrativas temos indícios de que a transição para a equipe de treinamento foi um fator motivacional relevante para que as ginastas imergissem na nova etapa da formação esportiva. Esse fenômeno pode estar relacionado à sensação das ginastas superarem seus desafios iniciais, ao sentimento de reconhecimento e valorização de suas habilidades, e à percepção de novas oportunidades na modalidade (Fonseca, 2004). Entendemos esse reconhecimento como um estímulo adicional à motivação da criança, que favorece sentimentos positivos em relação aos desafios encontrados nessa fase, e reforça o comprometimento com a prática esportiva.

As ginastas do Centro Educacional eram selecionadas para o treinamento pelos próprios treinadores da equipe. Basicamente, os critérios adotados consistiam em: idade mínima de 6 anos, interesse da criança, flexibilidade e biótipo. Após o consentimento dos pais, as ginastas passaram a treinar mais horas por semana, e a preparação física e técnica se intensificaram. Essa organização incluía: treino de flexibilidade, força e potência, além de balé clássico, elementos corporais e manejo com aparelhos (Brant, 2009).

Geralmente, o início da jornada esportiva na GR começa entre seis e oito anos de idade (Bobo-Arce; Méndez-Rial, 2013). Nessa etapa, algumas crianças são selecionadas para programas de treinamento a fim de aperfeiçoar habilidades e atingir bom desempenho competitivo em eventos nos quais o nível de exigência seja consideravelmente elevado (Furtado, 2020).

De acordo com Avilés, Díaz e Borrás (2014), é pouco provável que uma atleta de GR atinja o alto nível sem se especializar na infância. Isso ocorreria devido à complexidade física e técnica, que devem ser garantidos nessa fase, para que as ginastas alcancem níveis mais altos no treino, como a aprendizagem de elementos corporais e técnicas de aparelhos, e desenvolvam flexibilidade (Miletié, Katié e Males, 2004).

Além da idade, o biótipo, as capacidades físicas e motoras também são critérios relevantes considerados pelos treinadores na seleção de atletas para o alto rendimento na GR. Assim, características como estatura elevada, baixo índice de massa corporal, flexibilidade expressiva e membros inferiores potentes são associadas ao bom desempenho competitivo na modalidade (Dimitrova; Ivanova, 2019; Campos-Pérez *et al.*, 2021). Sampaio, Borges e Ribas (2023) observaram que flexibilidade, potência de força, resistência muscular e níveis elevados de coordenação motora foram variáveis que apresentaram relações mais positivas para o desempenho na GR.

Nesse contexto, determinados critérios utilizados por treinadores de GR na seleção de atletas para o alto rendimento seriam compreensíveis, e seriam praticamente tradição na modalidade, e compartilhados entre os treinadores de geração em geração. Avaliamos que a adoção de determinados critérios seja um fator crucial para o desenvolvimento das crianças na modalidade (Sampaio; Borges; Ribas, 2023). Todavia, é preciso que os treinadores utilizem critérios fundamentados, o que evitaria que “certas tradições” prejudicassem a descoberta de crianças com verdadeiro potencial de atingir níveis mais altos na GR.

Para Sampaio, Borges e Ribas (2023), há supervalorização dessas características individuais desde os primeiros anos de prática na GR, ainda que sejam biológicas e não exerçam influência significativa no desempenho de ginastas iniciantes na carreira em comparação às

ginastas de níveis avançados. Adicionalmente, Šimůnková e Novotná (2011) ressaltam a importância de seguir, rigorosamente, os princípios razoáveis e graduais do treinamento para criança-atleta, pois eles afetariam diretamente no rendimento a ser alcançado, nas competências e habilidades básicas e específicas.

Visto isso, é fundamental considerar e respeitar o tempo de cada criança para o desenvolvimento de habilidades no esporte. Avaliamos que, ao priorizarem resultados imediatos e o desempenho competitivo, é possível que treinadores de GR negligenciem a progressão de certas crianças para níveis esportivos mais altos, especialmente aquelas que necessitam de mais tempo para o desenvolvimento e maturação. Nesse sentido, a decisão do treinador em integrar ou não a ginasta à equipe de treinamento seria precipitada e levaria muitas ginastas a perderem o interesse pela modalidade. A sugestão seria adotar critérios com bases científicas mais sólidas, a participação de especialistas e demais profissionais experientes que auxiliem na seleção de crianças para o alto rendimento na GR.

A flexibilidade é uma das capacidades físicas que mais se destaca na GR e, portanto, é bastante estimulada desde o início da trajetória esportiva. Durante a fase de transição, as participantes enfrentaram muitos desafios, e, entre eles, o treino de flexibilidade se revelou significativo. Frequentemente, as crianças se sentiam esgotadas com esse tipo de treino, e precisaram de tempo para atingir o amadurecimento e condicionamento necessários para superar os desafios de desenvolver essa capacidade física. Essa constatação é embasada nos seguintes depoimentos:

> Lembro que na pré-equipe a professora já forçava um pouco na flexibilidade. Para mim, foi um terror no início. Eu sentia muita dor e não entendia o porquê daquilo. Eu e as meninas não gostávamos de forçar. Tínhamos medo de doer muito. Me lembro que eu chorava... Era um escândalo! ((riu-se)). [...] acho que era natural sentir dor nesse tipo de treinamento. [...] no início eu tinha medo, mas depois isso foi passando. Eu não sei se me acostumei ou se entendi. Eu acho que em algum momento (...) eu comecei a entender que aquilo era importante para mim. Provavelmente, eu entendi que iria ajudar na ginástica. [...] no início dói, mas depois de um tempo (...) quando a gente vai fazer um [espacate], por exemplo, era normal. A gente percebe nossa evolução. [...] então, ganhar flexibilidade começa a facilitar nos movimentos. Eu percebia o meu progresso e o porquê de treinar, de forçar. [...] sentir dor não era bom, mas não era mais do que a gente aguentava. (Mia).

> O treinamento foi uma fase de experiências maravilhosas! Não era fácil, muitas coisas eram dolorosas como a questão da flexibilidade. Tinham os dias de forçar e tudo, então era um pouco difícil e doloroso. [...] com o tempo, o nosso corpo vai evoluindo, você vai aprendendo mais e pedindo mais também. No geral, passar para o treinamento foi tranquilo, porque foram muitos anos e tive todo um acompanhamento para que eu pudesse melhorar. Então, foi tranquila essa questão da preparação física, da flexibilidade. Quanto mais a gente treinava, mais a gente adquiria. (May).

> [...] eu amava treinar flexibilidade! Amava os dias em que focávamos no treino de flexibilidade. Talvez, eu tenha esse olhar agora, como uma mulher adulta, olhando para trás. Talvez, quando eu era mais nova e passava por [aquele esforço], era muito mais difícil. (Zoe).

A flexibilidade frequentemente faz parte das rotinas na GR, desde fases iniciais a níveis mais avançados de treinamento (Batista, 2015). Para entender melhor o porquê de supervalorizá-la, além de aspectos físicos e motores, é necessário compreender os estereótipos fomentados no alto rendimento que associa a flexibilidade a corpos simétricos e harmoniosos alinhados a uma estética clássica, como foi observado no estudo conduzido por Schemberger e Lourenço (2016). Além disso, destacamos a natureza da modalidade, cujo código de pontuação atribui altos valores para elementos que demandam grandes amplitudes corporais.

Assim, é natural que treinadores desenvolvam, sistematicamente, programas que aumentem a capacidade flexibilidade de suas ginastas desde as categorias de base (Šimůnková; Novotná, 2011). No entanto, a depender de como os treinamentos serão conduzidos, é possível que as ginastas enfrentem dificuldades, como a sensação de dor extrema ou medo, especialmente aquelas com menos experiências. Algumas crianças estariam em fase de condicionamento, ou não compreenderiam bem a funcionalidade dos exercícios de flexibilidade para o desenvolvimento de habilidades na GR, conforme relatado por Mia e May.

Avaliamos que as crianças respondem de formas distintas perante às dificuldades de desenvolver flexibilidade. Ginastas como Zoe, que se identificam com esse tipo de treinamento, justamente pela aptidão à essa capacidade, se sentiriam mais à vontade. Assim, a flexibilidade seria um desafio maior para certas ginastas, a depender das capacidades individuais e da maneira como elas respondem a esse tipo de treinamento. Acreditamos que as dificuldades podem ser maiores quando envolve ginastas mais jovens que necessitam de tempo para responder positivamente ao treinamento.

De acordo com as participantes, há indícios de que o treinamento de flexibilidade pode representar um grande desafio para ginastas que iniciam no treinamento. No entanto, à medida que elas se condicionam e evoluem na modalidade, esse tipo de preparação seria menos desgastante. Avaliamos que o reconhecimento sobre a importância do treinamento de flexibilidade para o desenvolvimento de habilidades na GR, possibilitaria às ginastas maior conscientização e motivação para superar os desafios apresentados.

Para os especialistas não haveria problemas em desenvolver um trabalho sistemático, com o intuito de aprimorar as capacidades físicas e técnicas das crianças mais novas que estão no treinamento, desde que fosse adequado à idade e à fase em que elas estão. A sobrecarga às

ginastas mais novas implicaria na possibilidade de perder o interesse pela modalidade (Laffranchi; Lourenço, 2010; Šimůnková; Novotná, 2011). Entretanto, observa-se a frequente replicação de certas práticas empregadas na preparação de ginastas adultas para o alto rendimento para as categorias de base, o que prejudicaria em médio e longo prazo (Botti, 2008; Nakashima *et al.*, 2008; Tibeau, 2010; Oliveira, 2021).

Nossas reflexões corroboram os estudos supracitados, e acreditamos na necessidade de aplicar práticas que busquem a preparação sistematizada e adaptada à faixa etária, e respeite as condições naturais e saudáveis do organismo das crianças. Para isso, seria importante que os treinadores revissem certas práticas de treinamento, considerem a ciência da área, e promovam intercâmbios profissionais e acadêmicos que embasem suas práticas no ginásio. Ademais, seria fundamental que os treinadores aplicassem estratégias mais eficazes, como técnicas menos exaustivas e mais atrativas, e estimulassem diálogos mais abertos, especialmente para que as ginastas compreendam melhor a dinâmica e o significado da preparação física para o desenvolvimento atlético. Entendemos que esses fatores contribuiriam para preservar o interesse e o prazer das crianças pela prática na GR.

Nessa perspectiva, algumas ações contribuiriam para que treinadores e ginastas lidassem melhor com as questões relacionadas aos desafios do treinamento de flexibilidade. Uma delas seria a busca por técnicas menos cansativas e monótonas que preservem a evolução gradual da criança na modalidade. Além disso, é importante ficar atento aos sinais de cansaço e desconforto das ginastas.

A transição representou uma fase significativamente importante para o desenvolvimento esportivo das ginastas, e possibilitou que elas se adaptassem às novas demandas do treinamento. Foi um processo gradual, e, portanto, minimizou os impactos provocados pelas mudanças dessa etapa da formação, pois as exigências foram progressivas, de modo que não se sentissem sobrecarregadas.

Naturalmente, foi necessário que as ginastas fizessem diversas mudanças em suas rotinas, a fim de responderem bem às novas demandas, enfrentassem desafios e superassem dificuldades pessoais nesse processo. De acordo com as participantes, a forma como a transição ocorreu foi decisiva para que respondessem positivamente ao treinamento, como pode ser observado a partir das declarações a seguir:

> A fase de você passar para pré-equipe antes de ir diretamente para o treinamento te ajuda a se adaptar [...] estar na pré-equipe foi um período de adaptação importante para mim, por exemplo, na questão da flexibilidade. Eu acostumei com essa questão de treinar. Tudo aconteceu gradativamente, então foi tranquilo. O que mudou muito foi que não estávamos acostumadas a treinar com treinadores diferentes. Talvez isso tenha me balançado um pouco. (Mia).

> Não me lembro de ter passado por alguma dificuldade quando fui para o treinamento. Não me lembro de ter achado mais difícil. Como eu comecei a treinar mais horas por dia, eu não senti tanta diferença. Então, acho que foi um processo gradativo. Não lembro de ter passado por dificuldades nesse sentido, exceto com a questão dos deslocamentos, porque o centro de treinamento era muito mais longe da minha casa. (Uly).

> Não me assustei com a transição da escolinha para o treinamento, pelo contrário, gostei muito! No meu caso, como eu peguei o primeiro momento, a formação da primeira equipe de ginástica do CE, também foi um processo gradativo. Por exemplo: eu treinava duas vezes por semana e de repente passei a treinar cinco, seis horas por dia, seis vezes por semana. Não foi assim! A gente foi construindo a equipe aos poucos e a dinâmica dos treinos foram mudando de forma gradual. Então, fui me acostumando com esse novo modelo de treinar. [...] claro que depois de alguns anos senti que o treinamento ficava mais puxado. (Zoe).

> O processo de transição não foi de uma vez. Foi gradativo. Então, deu tempo da gente se adaptar às novas rotinas da ginástica. Mudar de rotina é difícil! Não posso falar que não cansa. Mas, à medida que a gente vai se acostumando, a gente se organiza às novas rotinas, o nosso corpo se adapta e as coisas fluem naturalmente. (Eva).

A oportunidade de os atletas se especializarem em uma modalidade esportiva, com direcionamento para o alto rendimento, exigirá que os treinadores sistematizem programas adequados e seguros, que promovam o desenvolvimento atlético e preservem a saúde dos praticantes. De acordo com Laprade e colaboradores (2016), as transições entre as etapas da formação esportiva são fundamentais para atingir o alto rendimento. Nesse contexto, a sistematização de programas deve respeitar princípios razoáveis, estabelecidos para manutenção saudável do esporte, e se desenvolver progressivamente, de acordo com a etapa em que os atletas estão. A complexidade dessas etapas abrange inúmeros fatores relacionados, como as características dos indivíduos. Nessa perspectiva, a transição é marcada por diversos desafios, nos quais os atletas precisam de suporte para responder bem às demandas de promoção ao alto rendimento (Wylleman; Alfermann; Lavallee, 2004; Alfermann; Stambulova, 2007).

Brandão e colaboradores (2000) destacam que, a depender das estruturas disponíveis, as mudanças de uma etapa para a outra teriam impactos positivos e negativos na trajetória esportiva dos atletas. Essa dinâmica exigirá ajustes financeiros, sociais e psicológicos ao longo da carreira no esporte. Diante desses fatores, as transições seriam consideradas fases razoavelmente “estressantes”, com o potencial de gerar sentimentos negativos que podem abalar emocionalmente o atleta (Wylleman; Alfermann; Lavallee, 2004; Alfermann; Stambulova, 2007). E, é importante ressaltar que atletas mais jovens poderiam sentir uma sobrecarga maior nesse processo.

Na GR, as atletas frequentemente assumem responsabilidades cedo, tanto em relação às atividades pessoais quanto ao treinamento, o que poderia ser uma carga relativamente alta para as crianças. Se por um lado a transição seria indispensável para atingir níveis avançados na modalidade, pois proporciona adaptações importantes para a progressão do desempenho atlético, por outro lado, seria importante considerar as adversidades que ocorreriam nesse processo. Destacamos que mudanças abruptas podem gerar inúmeras dificuldades às ginastas, como a sensação de sobrecarga e fadiga excessiva, e, em casos mais graves, a ocorrência de lesões por excessos (Bombaci; Erdogan; Tanyu, 2014; Oltean, 2017; Ivanova, 2022).

É possível que ginastas mais jovens enfrentem maiores dificuldades em mudar rotinas pessoais e de treinamento, pois ainda não alcançaram maturidade para lidar com tantas experiências novas (Coppola; Vastola, 2019). Assim, seria importante as crianças passarem por um período de adaptação ao treinamento, para possibilitar o desenvolvimento gradual. Avaliamos que seja crucial que os treinadores estejam atentos a esses fatores que intensificam as dificuldades enfrentadas pelas atletas na fase transitória e se esforcem para garantir um ambiente positivo de treino. A compreensão dos modelos de transição de carreira esportiva, das respectivas fases e desafios enfrentados por treinadores e atletas pode auxiliar o trabalho de treinadores no planejamento da carreira a longo prazo, no desenvolvimento holístico e na gestão do treinamento de atletas (Wylleman; Alfermann; Lavallee, 2004; Alfermann; Stambulova, 2007; Folle, Nascimento; Graça 2015).

A transição é destacada pelas participantes como uma fase cheia de mudanças no significado do prazer pela prática esportiva, e elas relataram inúmeras transformações entre o "tempo de brincar" e o "tempo de treinar", na qual ressignificaram suas experiências esportivas, como podemos observar no relato a seguir:

> No treinamento a gente passa de uma experiência que é por prazer para uma experiência que você passa a ter que se moldar para ter prazer, que no caso seria participar e ganhar as competições. Acho que molda uma parte sua. [...] é uma coisa muito neurológica! Isso te molda para você querer ser feliz baseada no seu sucesso nas competições. Acho que foi isso ter saído da escolinha para a equipe. [...] então, passou a ter aquela dualidade de sentimento. […] eu gostava muito de treinar, mas será que eu estava sendo suficiente? Eu pensava: será que eu vou ser suficiente? Essas questões foram se intensificando depois que entrei para a equipe. (Ana).

Com a transição da iniciação para o treinamento, Ana ressignificou seu conceito de sentir prazer pela prática esportiva, pois suas experiências no treinamento estavam profundamente relacionadas à sua participação e desempenho nas competições. Visto isso, seu prazer em treinar era fortemente associado às possibilidades de conquistar medalhas nas

competições. Ademais, Ana passou a questionar, tanto seus sentimentos e valores como seu rendimento no esporte. Esse período foi marcado por diversos questionamentos que influenciaram sua visão sobre a GR.

A transição de atletas para o treinamento esportivo especializado é um processo complexo e orientado para aqueles que desejam chegar ao alto nível esportivo (Brenner *et al.*, 2016). Nesse percurso, a competição torna-se um elemento inerente à prática esportiva, cujos desempenhos podem ser comparados de diferentes formas (Bento, 2006). Assim, ao se inserir em uma nova fase da formação, é natural que as ginastas tenham *insights* valiosos capazes de moldar suas concepções e valores atribuídos à competição, como pode ser identificado a partir das experiências relatadas pela participante Ana.

Visto isso, o prazer de estar em um ambiente competitivo e perceber seu desempenho nele seria um aspecto natural relacionado à própria essência do esporte. Ainda, é possível que surjam questionamentos e sentimentos com potencial de abalar a autoconfiança e autoestima, especialmente das atletas mais jovens. No entanto, acreditamos que essas experiências podem ser muito construtivas também, pois favorecem o desenvolvimento de habilidades psicológicas e sociais que contribuiriam para o amadurecimento das ginastas no esporte.

Para isso, avaliamos ser importante que os treinadores propiciem diálogos significativos com suas ginastas, e reflitam sobre temas como participação, competição e desempenho esportivo, e que transcendessem a relação entre bom desempenho e conquista de medalhas. É preciso ter cautela para que as crianças não tenham como único foco a competição, visto que há outros elementos extremamente valiosos no esporte.

Para a participante Mia, ao se integrar à equipe de treinamento, o sentido do prazer pela prática esportiva também se modificou. Essa mudança está relacionada ao aumento da pressão e ansiedade, assim como da responsabilidade que sentiu por fazer parte de um novo grupo, o que transformou sua concepção sobre o ambiente esportivo no qual estava inserida. Nossa reflexão é fundamentada no seguinte depoimento:

> Sempre gostei da ginástica. No início, eu gostava porque via como uma brincadeira. Na pré-equipe, comecei a sentir uma pressão maior tanto pelas meninas como pelos meus treinadores. Comecei a ficar mais ansiosa nas apresentações e com medo de [levar broncas] dos treinadores. Percebi que passei a fazer uma coisa mais séria e que tinha um objetivo final. Estar na pré-equipe mudou meus pensamentos sobre a ginástica. Não era só mais brincadeiras. [...] eu gostava muito da ginástica. Me deixava tranquila. Eu ia para a escola, depois para a ginástica, e eu gostava daquilo! Por mais que tivesse dias que a gente treinava muito forte, eu saía de lá feliz. [...] claro que tinha uma responsabilidade maior, mas se eu não gostasse eu não estaria ali. (Mia).

A pressão sentida por Mia pode ter ocorrido devido às novas expectativas e exigências dos seus treinadores, bem como à influência de colegas mais experientes. Além disso, a compreensão de que o treinamento é distinto da iniciação e a necessidade de assumir novas responsabilidades, pode ter contribuído para que ginastas como Mia se sentissem mais ansiosas e pressionadas. De outra perspectiva, o ambiente competitivo e desafiador na GR pode ser um fator favorável à motivação das ginastas, como podemos observar com base na narrativa da participante Zoe:

> Quando eu fui para a pré-equipe sempre tinham aquelas novidades. Eu me sentia estimulada com isso! Eu acho que sempre gostei. Eu gostava de treinar mais, de me apresentar em lugares diferentes. Eu gostava de ocupar aquele espaço. Eu gostava de ser estimulada, de aprender movimentos novos, de competir, porque isso sempre foi do meu perfil. [...] a transição foi algo que gostei muito, porque eu estava me colocando em um lugar diferente e sendo estimulada a evoluir no esporte. (Zoe).

A transição para o treinamento foi significativamente positiva para Zoe, e ela sentiu que precisava ser mais estimulada na GR e ficou satisfeita ao se integrar à equipe de treinamento. Além disso, rapidamente se identificou com o ambiente competitivo da modalidade, o que a motivou intensamente a permanecer no esporte.

De acordo com Folle, Nascimento e Graça (2015), desde as fases iniciais do treinamento, o interesse, as recompensas e os resultados incentivam os atletas a se manterem motivados e engajados na prática esportiva. Para Galatti (2017), a competitividade, os resultados alcançáveis e as oportunidades de crescimento na modalidade são fatores motivacionais extremamente importantes para jovens atletas em formação. Khayitov (2022), ao trabalhar com atletas adolescentes na GR, observou que o aprimoramento técnico e desempenho atlético são os principais fatores motivacionais nessa fase do desenvolvimento esportivo. O autor revelou que, tanto os resultados esperados, a aptidão para responder bem ao treinamento como o aprendizado adquirido estavam entre as principais motivações pessoais das atletas na GR.

Diante do exposto, é possível compreender os motivos pelos quais Zoe e outras ginastas se sentiram realizadas ao se integrarem à equipe de treinamento. Observamos que a sensação das ginastas serem frequentemente estimuladas e desafiadas foi significativa para o engajamento na modalidade. Todavia, cada ginasta sentirá as experiências no treinamento à sua forma, então, a individualidade deve ser considerada pelos treinadores, a fim de atender às necessidades particulares e estimular os interesses individuais.

A participante Eva enfrentou a transição com maturidade e, durante a transição, ela preservou seu prazer pela GR, embora tenha mudado algumas concepções a esse respeito. A participante destacou que, além de sentir prazer pela diversão que a prática proporcionava, o gosto pela GR não estava relacionado apenas ao seu bem prazer pessoal, mas também no significado que seu trabalho tinha para a vida das pessoas.

Eva ficava muito satisfeita ao perceber que suas apresentações levavam alegria para as pessoas que a assistiam. Nesse sentido, o prazer de treinar e se apresentar tinha um significado particular para Eva, que envolvia o prazer do espectador. Esses sentimentos tornam-se mais evidentes ao acessarmos uma das declarações da participante, quando com nove anos de idade ela foi entrevistada por um jornal da época, e questionada sobre as suas apresentações de GR. Eva disse: “nós vamos fazer as pessoas ficarem muito mais alegres na vida” (TV Globo, 2007). Nossas constatações também se baseiam no depoimento atual da participante:

> No treinamento o prazer continua, mas não é o mesmo da iniciação. A ginástica se tornou parte da nossa vida, então o prazer de fazer ginástica continua ali, mas é diferente. Não é aquele prazer só pela diversão. É um prazer de estar fazendo algo que você gosta e que de alguma forma vai contribuir para mudar a sua vida e a vida de outras pessoas também. Eu lembro que quando entramos para a equipe passamos a fazer muitas apresentações. Nossa! Eu amava treinar para esses eventos, porque, de certa forma, a gente estava levando o prazer da ginástica para outras pessoas também e isso era incrível! ((Enfatiza-se)). (Eva).

Concordamos com Caçola (2007) e Alonso (2011) ao observarem que o processo de formação esportiva na GR, especialmente nas etapas iniciais da formação esportiva, deve contribuir, tanto para a aprendizagem de técnicas e habilidades quanto o desenvolvimento integral dos participantes. Portanto, é fundamental que as crianças enxerguem outras motivações no treinamento além de resultados obtidos em competições, como Eva encontrou.

Assim como outras ginastas, ao transitar para a equipe de treinamento, Eva ressignificou seu prazer pela GR, e ela revela certa maturidade que tinha à época, assim como o sentimento nobre em relação à modalidade. Desde a infância, Eva sentia prazer pela GR, associado ao fato de proporcionar alegria para o público. Acreditamos que essa narrativa desperta atenção para os sentimentos que também emergem no esporte e são importantes para o desenvolvimento humano, como solidariedade, empatia e generosidade. Essa experiência reforça a ideia de que a GR transcende a competição e pode desenvolver valores essenciais para o enriquecimento das experiências humanas.

Após a permanência de algumas ginastas na pré-equipe, aquelas que demonstravam desempenho e interesse em seguir para o treinamento, eram promovidas para a nova etapa: a

preparação de atletas para as competições. Todavia, algumas ginastas não atingiam esse patamar, e, nesse caso, eram orientadas a permanecer na iniciação, o que frequentemente ocorria. Naturalmente, todas as participantes deste estudo fizeram a transição para o treinamento, cujas experiências serão apresentadas adiante.

Com a integração das participantes à equipe de treinamento que ocorreu por volta dos oito anos de idade, iniciou-se o processo de especialização esportiva. Durante esse período, as ginastas não se envolveram com outra prática corporal regular, com exceção de Ana, que frequentemente participava de campeonatos de xadrez. As sessões de treinamento ocorriam cinco ou seis vezes por semana, a depender do período, e tinham duração média de 32 horas semanais. Esse período se destaca pela participação em inúmeros eventos competitivos que proporcionaram diversas experiências na GR.

As participantes foram medalhistas em campeonatos estaduais da Federação de Ginástica, e uma delas conquistou medalhas somente em provas de conjunto, duas apenas em provas individuais, e as demais em ambas as provas. Todas participaram tanto de provas individuais quanto de conjunto. Além disso, todas participaram de torneios nacionais, nos quais três foram medalhistas. Ademais, quatro participantes competiam em campeonatos brasileiros da CBG, porém não conquistaram medalhas.

Uma das finalidades da preparação das atletas no CE era proporcionar a oportunidade de participar de eventos competitivos de GR promovidos pela Federação do estado e pela CBG. As ginastas que apresentassem condições e manifestassem interesse em participar de campeonatos brasileiros, eram convidadas e recebiam treinamento específico para esse fim. Não havia exigência por medalhas e troféus em qualquer um dos eventos, pois essa nunca foi a política adotada pela Escola de Esportes da instituição. No entanto, além de oportunidades, a equipe buscava promover a formação esportiva de qualidade que assegurasse a permanência saudável das atletas na modalidade (Projeto de olho no futuro, 2012). Com essas perspectivas, iniciava-se o trabalho de especialização esportiva assim que as ginastas se integravam à equipe de treinamento.

Diante dessas informações, é possível observar que as participantes se especializaram na GR em tenra idade e se dedicaram profundamente durante a infância e a adolescência. Avaliamos que esse processo não foi necessariamente precoce, pois a definição de especialização esportiva precoce é uma discussão complexa e controversa, especialmente em modalidades como a GR (Côté, Barker; Abernethy, 2007; Moesch *et al*., 2011; Myer, 2015; Aroni, 2017; Disanti; Erickson, 2019).

Não podemos ter certezas, e não seria nossa pretensão neste trabalho, evidenciar que as experiências esportivas das ginastas do CE são marcadas por um processo precoce de especialização. Essa é uma discussão que deveria considerar diversos aspectos da formação das crianças à época, bem como embasamentos mais sólidos que justificassem essa finalidade. No entanto, não podemos ignorar totalmente as narrativas e experiências das participantes que se relacionam a esse tema. Nessa perspectiva, apresentamos alguns pontos a seguir, os quais entendemos ser relevantes para uma breve reflexão sobre as questões que permeiam essa temática.

A especialização esportiva é um processo essencial na formação de atletas com busca ou potencial de atingir o alto rendimento esportivo. Entretanto, a depender de como essa etapa será desenvolvida, pode-se favorecer ou prejudicar o desenvolvimento do praticante no esporte (Bompa, Carrera, 2015; Laprade *et al.*, 2016). Há uma ampla e profunda discussão sobre especialização esportiva nas ciências do esporte que remonta às décadas mais recentes (Côté, Barker; Abernethy, 2007; Moesch *et al*., 2011; Myer, 2015; Aroni, 2017; Disanti; Erickson, 2019), contudo é preciso atentar-se para alguns aspectos sobre esse tema.

Nunomura (2009) destaca que o conceito de especialização esportiva, muitas vezes, é equivocadamente confundido com especialização precoce. Em modalidades como a GA e a GR, o início da fase de especialização ocorre mais precocemente devido a fatores relacionados à própria natureza da modalidade (Nunomura; Carrara; Tsukamoto, 2010; Côté; Erickson, 2015). Nesse contexto, o processo de especialização na infância se justificaria, pois, o pico do rendimento esportivo em modalidades como aquelas ocorre após a puberdade (Law; Côté; Ericsson, 2007; Laprade *et al.*, 2016). De acordo com Baker (2003), cada modalidade possui suas especificidades que devem ser consideradas na análise do processo de formação de atletas, como na GR.

Os estudos sobre a temática, chamam atenção para a importância da diversidade de práticas corporais nos primeiros anos da infância e sobre os riscos da especialização esportiva precoce nessa fase da vida (Côté; Abernethy, 2012; Côté; Erickson, 2015). No entanto, é preciso considerar que o processo de maturação é individual e as crianças e jovens apresentam ritmos de desenvolvimento diferentes, o que ficaria difícil estabelecer uma faixa etária fixa para se especializar em uma modalidade (Nunomura, 2009). Nesse sentido, é preciso buscar embasamento sobre os princípios saudáveis de maturação e desenvolvimento da criança no esporte, a fim de reduzir os riscos potencializados pela especialização esportiva precoce (Balyi, 2003; Myer *et al.*, 2015).

É importante ressaltar que, a participação da criança em uma só modalidade, não significaria necessariamente, inexistir uma diversificação de vivências esportivas nessa fase da vida. Portanto, é possível que as crianças se especializem cedo em uma modalidade, como a GR, e continuem em contato com outras práticas corporais, concomitantemente com o treinamento esportivo (Côté; Erickson, 2015). Todavia, é importante que os treinadores criem estratégias que incentivem as crianças a terem outras experiências corporais, além do treinamento na GR. Algumas delas podem ser significativas para promoção de experiências diversificadas na infância, como: incentivar a ginasta a se envolver com outras práticas corporais quando não estiver em treinamento, como jogos e brincadeiras com amigos; favorecer, frequentemente, períodos de descanso, nos quais a ginasta tenha contato com outras práticas de lazer; promover atividades lúdicas em partes do treinamento; oportunizar, periodicamente, experiências com outros elementos culturais, como danças populares, folclóricas, modernas e contemporâneas, artes circenses, teatro e outros elementos culturais, que não sejam necessariamente experiências práticas.

Adicionalmente, a fim de diminuir os riscos da especialização esportiva precoce, é importante que os treinadores se atentem ao volume e a carga de treinamento recomendada para criança-atleta praticante de modalidades como a GR, cuja especialização começa em tenra idade (Arkaev; Suchilin, 2004; Damsgaard, 2002; Brenner *et al.*, 2016). É importante dar atenção também, aos princípios fundamentais do esporte para jovens atletas, a fim de buscar direcionamentos que contribuam com o trabalho dos treinadores e o desenvolvimento atlético das ginastas (Law; Côté; Ericsson, 2007; Merkel, 2013; Bergeron *et al.*, 2015). Acreditamos que a observação constante, o diálogo aberto e o bom senso dos treinadores para o modo como as crianças respondem ao treinamento, seria uma manobra relevante e contribuiria para amenizar prejuízos.

A análise das experiências das participantes nos permite reconhecer que, o fato delas treinarem diariamente e, eventualmente, aos finais de semana, além de competir em provas individuais e conjuntos, seria uma carga de treino consideravelmente alta, especialmente nas categorias pré-infantil e infantil. Seria importante avaliar a real necessidade de tanta dedicação ao treinamento e, consequentemente, menos tempo para outras atividades pessoais. Avaliamos que essa dinâmica, em longo prazo, poderia diminuir as possibilidades de as crianças terem outras experiências importantes para o desenvolvimento nessa fase, além de sobrecarregá-las. Sugerimos que os treinadores evitem trabalhar com as mesmas ginastas no conjunto e no individual, gerencie com cautela o volume e a intensidade dos treinos e tenham atenção em

como as atletas respondem aos estímulos. Naturalmente, cada caso deve ser avaliado particularmente e considerar o interesse, as condições e as respostas das ginastas nesse contexto.

No início da fase de treinamento, as participantes enfrentaram e superaram inúmeros desafios relacionados ao processo de formação na GR, mudaram rotinas e assumiram novas responsabilidades. Como resultado, as ginastas se adaptaram gradualmente e alcançaram o condicionamento necessário para enfrentar novas demandas, como podemos observar nos relatos a seguir:

> [...] no início, cheguei a ficar bastante cansada, mas o processo de transição ajudou. Começamos a treinar menos horas até chegar muitas horas todos os dias da semana. Depois, nas temporadas de competição, a gente treinava aos sábados também. Claro que eu ficava cansada, mas acho que faz parte do esporte. Toda vez que a gente passa por mudanças a gente sente o peso da rotina até se adaptar. Com o tempo, nosso corpo vai se adaptando ao novo e as coisas fluem melhor. (Eva).

> Quando passei para a equipe de treinamento eu senti muita diferença. Eram muitos dias e horas de treinamento. Tudo era mais sério, porque já se falava de campeonatos, decorar séries, aprender realmente a manejar os aparelhos. Tive dificuldades para me acostumar com essa rotina. Para mim, foi um pouco pesado. Eu sentia muito cansaço e até meu corpo se acostumar foi um pouco difícil. Às vezes, eu chegava em casa e ia direto para cama dormir. [...] minha maior dificuldade era o físico, de correr, fazer abdominal, essas coisas. (May).

> No início, fiquei um pouco assustada com a carga horária porque os treinamentos passaram a ser diários, de segunda a sexta, quatro horas, e aos sábados também, na parte da manhã, com uma pausa para o almoço, e a tarde também. Era uma coisa que eu não estava acostumada. (Ina).

O treinamento de alto rendimento pode ser um grande desafio para as crianças, pois além de serem muito jovens, ainda não desenvolveram o condicionamento suficiente para lidar com cargas tão distintas das anteriores (Laffranchi, 2001). Nesse contexto, as atletas precisam enfrentar adversidades como cansaço, dor e esgotamentos e, naturalmente, as rotinas de treino são mais intensas. Sugere-se atividades especializadas, com volume e intensidades elevadas na preparação física e técnica, com o propósito de preparar as meninas para alcançar o rendimento esportivo esperado, que possibilitaria a participação em competições expressivas na modalidade (Jastrjembskaia; Titov, 1998; Laffranchi, 2001; Douda *et al.*, 2008; Ávila-Carvalho *et al.*, 2013).

Em determinadas competições de GR voltadas para crianças, é possível observar um nível de exigência bastante elevado, o que motivaria os treinadores a desenvolverem programas com foco no desempenho e resultado em competição (Furtado, 2020). Nessa perspectiva, é possível que treinadores reproduzam treinamentos de adultos para crianças, que podem comprometer a saúde e o interesse dos praticantes pelo esporte. Essa é uma realidade ainda

presente na modalidade e pode ter consequências perigosas (Tibeau, 2010; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016).

Portanto, é fundamental que os treinadores respeitem as etapas de desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem das crianças, ainda que isso não resulte imediatamente no desempenho competitivo satisfatório (Oliveira, 2022). Além disso, sugerimos que os treinadores não foquem seus trabalhos apenas na participação das crianças em eventos competitivos, mas considere também outras experiências corporais importantes para o desenvolvimento infantil e que poderiam ser estimuladas dentro dos ginásios (Brant; Oliveira; Nunomura, 2024). Temos consciência de que essa seja uma questão delicada na modalidade e envolveria a conscientização e o trabalho de treinadores, gestores e de instituições expressivas que regem a GR.

Além de enfrentar volumes e intensidades relativamente altos durante as experiências iniciais no treinamento, as ginastas encontraram outros desafios revelados de maneiras particulares. A participante May, por exemplo, precisou da ajuda de amigos para se deslocar até o local dos treinos. Adicionalmente, teve dificuldades para absorver uma quantidade mais elevada de informações do que costumava receber diariamente.

> [...] o alto rendimento é desafiador, é algo mais sério. Para as competições, você tem que ter todo um preparo e organizar toda a sua vida. Na época, tive que me organizar melhor porque não tinha quem me levasse para os treinos. Tivemos que contar com a ajuda de terceiros. Foi uma época de grande aprendizado, memorização de séries (...). Era muita coisa para a cabeça da gente, porque eram várias séries. Tinha mãos livres, aparelhos, vários aparelhos! (May).

As exigências do alto rendimento envolvem a assimilação de muitas informações e repetição (Miletić; Katić; Maleš, 2004; Miletić; Kostić, 2006; Moskovljević, 2016), com o intuito de alcançar o virtuosismo técnico esperado (Govea-Díaz; Ilisástigui-Avilés, 2011; Ivanova, 2022). Durante a infância, acreditamos que as ginastas mais jovens podem encontrar maiores dificuldade de gerir o volume alto de informações e até se sentirem sobrecarregadas, como ocorreu com May.

Para a participante Ina, o impacto de perceber a diferença de nível, entre ela e suas companheiras de equipe, fortaleceu sua capacidade de resiliência diante às adversidades do treinamento. Essa sensação significou a motivação adicional para que Ina se mantivesse persistente e superasse suas dificuldades:

> Quando entrei para o treinamento meu susto foi em relação ao nível das minhas colegas. Na equipe, percebi que as meninas estavam em um nível acima do meu, mas não necessariamente em tudo. Tinha aquelas com mais flexibilidade, força ou impulsão. [...] eu sentia essa diferença. A flexibilidade

> era o meu fraco, e ver as colegas da equipe em um nível acima do meu era um incentivo para eu melhorar. Isso me fez esforçar para que eu pudesse alcançar o nível delas. (Ina).

O treinamento exigirá persistência das atletas para lidar com dificuldades da prática esportiva na GR. Nessa trajetória, serão submetidas a longas sessões de treinamento nas quais frequentemente experimentam desconforto e exaustão (Laffranchi, 2005; Lourenço 2015; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016). No entanto, além de desafios, o treinamento esportivo possibilita as atletas superar barreiras e alcançar resultados positivos. Acreditamos que, ao perceberem suas conquistas e evolução no esporte, as ginastas teriam mais consciência de que as adversidades enfrentadas fazem parte do processo para melhoria no desempenho esportivo. Naturalmente, essa percepção ocorreria com a acumulação de experiências e o desenvolvimento individual da maturidade. Avaliamos que o convívio com ginastas mais experientes seria um fator motivacional substancialmente importante, para que atletas mais jovens continuem se dedicando ao treinamento com resiliência.

Para a participante Uly e sua mãe, a fase do treinamento significou profundas mudanças de rotina. Elas precisaram encontrar alternativas viáveis para se deslocar de casa até o Centro Educacional e criar estratégias para conseguir conciliar treinos e estudos, conforme o relato a seguir:

> [...] quando passei a treinar no CE, eu e minha mãe tivemos que mudar toda nossa rotina. Minha mãe ficava praticamente por minha conta. [...] a questão dos deslocamentos era muito difícil, porque tínhamos que nos deslocar de ônibus para o CE. Minha mãe me levava e buscava todos os dias. Ela ficava na escola esperando acabar o treino para me levar embora. Não dava para ela me levar, voltar para casa e me buscar depois, porque ficava muito caro também. [...] tinham dias, devido aos engarrafamentos, que o único horário que eu tinha para estudar era dentro do ônibus. Eu tinha que fazer as atividades da escola e estudar no ônibus, porque eu não teria mais tempo depois. (Uly).

Os indícios revelam que as crianças e as famílias enfrentam sacrifícios e diversas mudanças para se dedicarem aos treinos, e que assumir muitas responsabilidades pode ser uma tarefa bastante difícil para as ginastas nessa fase da vida. Portanto, o apoio dos pais será essencial para superação de barreiras e triunfo na GR, conforme afirmaram Nakashima e colaboradores (2018). Assim, a interação entre treinadores, pais e gestores ajudaria as ginastas a amenizar suas dificuldades nesse percurso. Essa aproximação poderia ajudá-los a encontrar estratégias e disponibilizar o apoio necessário para que ginastas pudessem estudar e treinar sem preocupações adicionais.

Em virtude dessas novas demandas, as participantes assumiram responsabilidades e fizeram compromissos com a equipe, e estavam conscientes dos desafios. À medida que as

ginastas viviam novas experiências na GR, percebiam efeitos positivos do treinamento, e, gradualmente, melhoria no desempenho esportivo, conforme narrativas da participante Ina.

> Em relação à questão de me adequar aos treinamentos, é importante citar que o treinador John sempre deixou as coisas muito claras para a gente. Lembro que em várias conversas ele falava sobre nosso compromisso com a GR. Ele conversava muito sobre isso e nos dizia que, a partir do momento que nos dedicássemos, teríamos resultados melhores. Então, a partir do momento que comecei a me dedicar e ter mais resultados, fui incentivada a continuar me dedicando cada vez mais à ginástica. [...] ainda que eu tivesse que abdicar de momentos com minha família e amigos, eles não foram anulados, só foram reduzidos. Acho que eu não teria feito nada diferente. Valeu a pena cada esforço. Se não fosse por isso, talvez eu não teria chegado aonde cheguei, conquistado os títulos que conquistei. (Ina).

Entendemos que essa seja uma dinâmica que requer das crianças adaptações rápidas, o que exigirá certo amadurecimento e sacrifícios para que tenham sucesso em suas proposições, como tempo disponível para amigos e atividades de lazer (Brown, 2016). Nesse contexto, os pais e treinadores exercerão papel crucial para que os jovens atletas tenham mais consciência do porvir, das responsabilidades e da dedicação para que suas escolhas sejam concretizadas.

Avaliamos que, à medida que as crianças têm experiências diversas no treinamento esportivo, adquirem maturidade singular, considerando a pouca idade que possuem nessa fase. Embora muito jovem, Ina demonstrava maturidade desde o início de sua carreira na GR, o que pode ter favorecido para que tivesse um olhar positivo e se mantivesse resiliente diante das dificuldades que enfrentaria. A partir do seu depoimento, temos indicativos sobre a grandeza do seu comprometimento com a equipe e da sua convicção de que, quanto mais se dedicava ao treinamento, mais se aproximava das conquistas esperadas nas competições. Porém, precisamos ter cuidados com essa suposta relação de proporcionalidade entre esforço e êxito competitivo que, por vezes, é imaginada por treinadores e ginastas. Acreditamos que essa dinâmica poderia estimulá-los a cultuar a mentalidade "*no pain no gain",* e incentivar as ginastas a se esforçarem muito além dos limites saudáveis.

De acordo com Brown (2017), os treinadores podem influenciar, direta ou indiretamente seus atletas a ultrapassar limites saudáveis, colocando-os em risco, por exemplo, ao submeter a regimes rigorosos de treinamento e esforços que sobreponham o limiar saudável. Como efeito, o atleta tende a ignorar sinais de dor ou fadiga que colocaria sua saúde em risco, o que corrobora o estudo de Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2016).

Segundo Viana e Mezzaroba (2013), desde muito novas, as ginastas são ensinadas que a repetição de movimentos com esforço extremo conduziria à perfeição e, assim, seus resultados dependeriam exclusivamente dela. Os autores reforçam a cultura na GR de valorizar a repetição

de movimentos e ultrapassar limites, respaldada pela necessidade de disciplina, determinação e garra para atingir o desempenho esperado.

O treinamento sistematizado seria a condição ideal para progredir no desempenho esportivo. No entanto, é preciso ter cautela para evitar equívocos como a ideia de que–mais esforço sempre resultaria em melhores resultados. Essa cultura pode ser perigosa e revelar contradições, pois é evidente que os excessos no esporte podem resultar em inúmeros prejuízos e comprometer a carreira dos jovens. (Bergeron *et al*., 2015; Merkel, 2013). Portanto, é fundamental que os treinadores incentivem seus atletas a superar desafios diários, com a consciência de que não colocaria em risco tanto a saúde como a motivação pelo esporte, considerando-se a necessidade de identificar os limites saudáveis, os sinais de exaustão, a faixa etária, e o nível de desenvolvimento de seus atletas, bem como as condições e o ambiente de treinamento.

Sobre o ambiente de treinamento, as participantes observaram mudanças significativas, pois os treinadores cobravam bom desempenho e, de certa forma, havia pressão adicional, conforme destacou a ginasta Zoe que o clima nem sempre era positivo e, ocasionalmente, os treinadores as abordavam de forma ríspida e incisiva:

> Eu lembro do ambiente de pressão para treinar, para termos resultados e nos desenvolver. Lembro um pouco desse clima, da gente passando as séries, dos treinadores nos cobrando (...), aquele olhar técnico que busca melhorar isso e aquilo. Lembro que isso nem sempre era favorável. Às vezes, era um pouco rude. (Zoe).

Na GR, os treinadores devem observar minuciosamente o desempenho técnico, pois a modalidade é avaliada, principalmente, sobre a execução técnica, o que requer atenção e esforço para alcançar o virtuosismo do movimento. Vieira, Botti e Vieira (2005) observaram que a execução técnica na GR está intrinsecamente relacionada ao estado emocional das ginastas. Nesse sentido, as abordagens que fazem as ginastas se sentirem mais pressionadas e aflitas seriam incoerentes, e é crucial que os treinadores adotem práticas positivas e éticas que contribuam para o melhor desempenho.

Para a participante Uly, o ambiente de treinamento era positivo e colaborativo, o que potencializava sua motivação pela GR e outras atividades pessoais. Uly destacou a motivação e o comprometimento mútuo, entre atletas e treinadores, como um fator relevante para continuar se dedicando ao esporte:

> Eu me sentia motivada com a ginástica como um todo. Eu não queria melhorar só para a ginástica, eu queria melhorar porque eu me sentia num ambiente em que todo mundo era muito bom, sabe? Então, eu levava toda aquela energia para outros aspectos da minha vida, para a escola, para a minha organização. Eu me sentia mais motivada, porque eu queria ser uma boa atleta e meus

> treinadores também queriam isso. Essa motivação foi muito boa para mim. (Uly).

O estabelecimento de relações construtivas entre atletas e treinadores é fundamental para a preservação de um ambiente positivo na GR (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017). Além de beneficiar o desempenho de atletas, são associadas à motivação e ao senso de pertencimento ao grupo (Jackson; Beauchamp, 2010; Aquilina, 2016; Bundon; Mannella, 2022). De acordo com Mărgărit (2013), o apoio mútuo pode contribuir com uma atmosfera positiva dentro do ginásio. Com base em Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), observamos que o compartilhamento de emoções positivas estimula o senso de coletividade e fortalece vínculos afetivos entre atletas de GR.

Visto isso, a qualidade das relações entre atletas e treinadores incentiva a dedicação ao esporte e aumenta a autoestima das ginastas. Acreditamos que a liderança positiva seria um ponto chave para que os treinadores forneçam suporte emocional adequado, para inspirar e encorajar as ginastas a conquistar seus objetivos.

Naturalmente, o significado da fase do treinamento é percebido individualmente. Embora tenham vivenciado rotinas intensas e desafiadoras, as ginastas criaram forte relação de identidade, tanto com a modalidade como a própria dinâmica do treinamento. Nesse processo, verificamos a sensação de pertencimento ao universo esportivo no qual as ginastas estavam inseridas, e de prazer, ao perceberem paulatinamente sua evolução atlética, conforme relatos a seguir:

> Eu comecei com muito prazer na ginástica. A alegria de começar novas séries, de fazer todo o ciclo de novo, de aprender exercícios diferentes e estar com as meninas todos os dias era muito prazeroso [...], porém, à medida que foi chegando mais para o final, antes de eu sair da ginástica, começou a recair sobre a minha cabeça o peso da rotina do treinamento. A rotina era de fato muito puxada [...]. (Eva).

> […] uma das coisas que eu mais gostava de ir treinar é porque eu sentia que me encaixava. Eu sentia que aquele lugar era para mim. Eu gostava de estar naquele espaço, de ouvir as músicas, e me esforçava muito para fazer os movimentos. [...] fui ficando muito apaixonada com tudo ((empolga-se)). Eu gostava muito de treinar e sentia muito prazer. Nossa! Eu amava ir treinar. Tudo isso passou a ser uma parte da minha vida. (Ana).

> Eu gostava muito de treinar. Acho que eu gostava <u>muito</u> de ginástica! ((riu-se)). Então, era um prazer estar ali todos os dias, me colocando em lugares novos, estimulando meu corpo, me desafiando, conseguindo desenvolver minha performance. [...] por ser novidade e estar me colocando em um lugar diferente, como pessoa e como atleta, me deixava muito excitada. Talvez, se eu tivesse aquela rotina hoje seria completamente diferente, mas eu não sentia muito um peso do treinamento em si. Talvez, com o todo sim. Por exemplo, ir para a escola, ir para a ginástica e depois voltar para casa [...]. (Zoe).

Corroboramos Stambulova e seus colaboradores (2009) sobre o significado das experiências esportivas para a construção da identidade e o desenvolvimento pessoal e esportivo. Com base em Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), observamos que as experiências positivas e negativas na GR podem fortalecer vínculos afetivos e estreitar as relações das atletas com a modalidade, o que influencia no desenvolvimento de sua identidade. Avaliamos que as experiências acumuladas ao longo da trajetória esportiva ajudariam as ginastas a amadurecer como atletas e se conscientizar de que, tanto o sucesso como o fracasso fazem parte do esporte. Essa conscientização não seria automática, mas desenvolvida a partir dos significados que as ginastas atribuíram às suas experiências, e tanto aquelas boas como ruins são para fortalecer vínculos afetivos com a modalidade e para o crescimento pessoal e atlético na GR.

Com base nas experiências relatadas neste subtema, constatamos que as participantes superaram diversas barreiras desde que se integraram à equipe de treinamento. Foi necessário fazer mudanças nas rotinas e assumir novas responsabilidades para que tivessem êxito em seus propósitos. Constatamos que tudo isso foi importante não apenas para o desenvolvimento de suas capacidades atléticas, mas também para suas capacidades emocionais e sociais no esporte. Observamos similaridades em como as ginastas sentiram, compreenderam e significaram suas experiências no treinamento, mas também houve particularidades. Durante "o tempo de treinar", as participantes precisaram lidar com diversas questões relacionadas a estruturas intrínsecas e extrínsecas da modalidade. Essas experiências resultaram em "encontros" com a GR que serão apresentadas no subtema a seguir.

4.2.2 O encontro com a GR: motivações e desafios

Ao longo do "tempo de treinar", a etapa foi marcada por experiências significativas, carinhosamente rememoradas pelas participantes deste estudo. Além de conquistas, prazer e alegria, as ginastas experimentaram questionamentos, decepção e frustração que identificam profundamente suas histórias na modalidade.

Durante a fase do treinamento, as ginastas desenvolveram laços afetivos profundos e identidade singular em relação à modalidade, quando tiveram influências significativas de pessoas com as quais se relacionaram e representaram motivações importantes para o processo de formação esportiva. Observamos que a convivência entre ginastas mais novas e mais experientes pode incentivar e reforçar o interesse das crianças pela GR. Além disso, verificamos que os aparelhos, as coreografias e os exercícios em conjunto podem despertar a atenção das

crianças mais novas e incentivá-las a evoluir no esporte, conforme depoimentos das participantes May e Mia:

> [...] me lembro de ficar assistindo os treinos das meninas da equipe em outra quadra e eu falava para minha mãe: "eu quero ficar lá, eu quero ir nessas meninas, mãe"! [...] quando terminava minha aula, eu ia direto para a quadra ver o treinamento das meninas do alto rendimento. Eu ficava encantada com os movimentos, com as coisas que elas faziam. (May).

> Durante nosso intervalo de aula a gente ficava assistindo as meninas mais velhas treinando. Eu gostava muito daquilo porque eu queria fazer tudo o que elas faziam! [...] eu gostava muito de ter minhas séries, de treinar vários dias e depois competir! O que eu queria mesmo era ter contato com todos os aparelhos que as ginastas utilizavam e que eu iria aprender ainda. Isso me motivava! [...] os aparelhos me motivavam muito. Eu ficava [ansiosa] para aprender novas técnicas com a bola, o arco, a fita [...] quando comecei a ter minhas séries eu fiquei muito feliz por usar a bola e o arco. Tudo isso me motivava bastante a continuar no esporte. [...] tinham os conjuntos também (...), eu achava umas coisas muito legais no conjunto, como as colaborações. Nossa! Eu gostava muito daquilo ((empolga-se))! (Mia).

O convívio entre ginastas mais jovens e mais experientes pode motivar as crianças na GR, e pode ser constatado no depoimento de uma ginasta, na época com sete anos de idade, que tinha acabado de entrar para a equipe de treinamento e disse: "no primeiro dia, eu vi as meninas da ginástica praticando, então falei para minha mãe: eu gostei da ginástica! Se eu puder fazer eu posso? Então, eu fui praticando e praticando até chegar na equipe" (TV RM, 2006).

Essa influência pode ser interpretada como "efeito espelho positivo", na qual as ginastas mais novas se inspiram nas ginastas mais experientes e se dedicam para alcançar o mesmo nível destas. A primeira geração de ginastas do CE não teve essa oportunidade, contrariamente àquelas da segunda geração, que conviveram diariamente com as primeiras que atingiram níveis superiores. Esse ambiente seria propício para o intercâmbio de experiências e estímulos que contribuíram para a aprendizagem e o desempenho esportivo.

As possibilidades de aprender e desenvolver novas técnicas com os aparelhos da GR revelou-se como um fator motivacional significativo e despertou o interesse das atletas, conforme depoimentos das participantes Mia e Zoe: "Eu ficava muito excitada em pensar que, por exemplo, naquele ano, eu faria séries com corda e arco ou um conjunto de fitas. Era uma experiência nova para mim". (Zoe).

As experiências das crianças com os aparelhos da GR são extremamente importantes para o desenvolvimento esportivo nessa modalidade, e devem ser estimulados desde as fases iniciais da formação, pois proporcionariam experiências enriquecedoras e desenvolvimento de habilidades essenciais para evolução atlética (Gaio, 2007; 2013; Radaš; Stojković; Furjan-Mandić, 2021; Šimůnková; Novotná, 2011). Além de aspectos motivacionais, no contexto atual

e competitivo da GR, o código de pontuação valoriza a técnica com aparelho (FIG, 2022b), o que possibilita às ginastas mais habilidosas aumentar o valor do exercício à medida que apresentam técnicas mais complexas.

Durante as fases iniciais da formação esportiva, o caráter artístico e estético da GR pode ser significativo para a motivação das crianças, especialmente por se relacionar ao interesse delas pela modalidade. Elementos como aparelhos, música, coreografia e *collants* podem ser extremamente atraentes e aproximar as ginastas da modalidade, além de desenvolver a identidade das atletas em relação à GR, conforme depoimentos da participante Zoe:

> [...] eu adorava escolher minhas músicas. Lembro que o treinador escolhia os temas das séries de acordo com o perfil de cada menina. Me lembro que ele nos colocava numa sala onde escutávamos e dançávamos várias músicas para que pudéssemos escolher a música de cada uma. Eu adorava isso tudo! Adorava me identificar com a minha série, de interpretar e de praticar. (Zoe).

> Eu gostava da estética da ginástica! De fazer rolinhos, vestir um *collant* bonito, fazer penteado, maquiagem. Era tudo esteticamente bom. Eu não sei se eu sou assim até hoje (...). Eu sou uma pessoa estética, mas na época, não sei se eu me reconhecia assim. Talvez, por estar construindo a minha personalidade e nessa fase estar me descobrindo, você descobre que você gosta dessas coisas ((riu-se)). Você está querendo ser notada dessa forma! [...] nessa época, eu já gostava disso, da [Zoe da ginástica] e tudo. As pessoas me associavam a isso, de você estar bonita e arrumada, de fazer coisas bonitas (...) não é só a beleza em si, mas de você fazer coisas bonitas com o seu corpo, produzir um movimento bonito na música ((empolga-se)). (Zoe).

> [...] eu gostava do que eu conseguia fazer com o meu corpo na ginástica. Gostava dessa sensação de estar treinando flexibilidade e conseguir ficar mais flexível; de estar treinando um exercício e conseguir fazer um movimento novo. Lembro que eu assistia vídeos e ficava tentando reproduzir o que as atletas faziam. Tudo isso me [motivava] [...]. (Zoe).

Desde os primórdios, os elementos rítmicos marcam presença na prática da GR e acompanham a evolução da modalidade (Langlade; Langlade, 1970; Arce; Palmeiro, 1998). A música, por sua vez, é um elemento relativamente presente nas rotinas das ginastas e pode ser associada à maior consistência na execução dos elementos técnicos, ao desenvolvimento das capacidades emocionais e artísticas, e ao aumento da motivação durante as sessões de treino (Radaš; Stojković; Furjan-Mandić, 2021). Para Amengual e Lleixà (2011), a participação das crianças na seleção da música pode ser uma oportunidade singular para serem mais ativas no processo coreográfico, o que seria enriquecedor para o processo criativo e desenvolvimento da identidade com suas coreografias, além de favorecer enlaces emocionais durante a execução delas.

Além disso, em determinadas circunstâncias, a música deixaria o ambiente de treinamento mais leve e favoreceria o desempenho das ginastas (Radaš; Stojković; Furjan-Mandić, 2021). Considerando esses fatores, os treinadores seriam capazes de incrementar esses elementos em suas práticas e planejamento, pois poderia impactar na motivação de suas ginastas.

Assim como a música, há outros elementos icônicos na prática da GR, como penteados, maquiagem e *collants* de competição, que podem proporcionar às crianças experiências envolventes no esporte (Radaš; Stojković; Furjan-Mandić, 2021). Além disso, é importante que os treinadores reconheçam que os movimentos característicos da GR também motivariam as ginastas a desenvolver habilidades. Assim, os elementos técnicos, rítmicos, artísticos e estéticos estariam relacionados ao desenvolvimento da identidade esportiva, interesse e entusiasmo dos praticantes dessa modalidade, na qual a estética é indissociável da prática. Esse conhecimento poderia ajudar treinadores de GR a desenvolver estratégias motivacionais e contribuir para seus processos pedagógicos e criativos.

Ao longo da trajetória esportiva, as ginastas do CE participaram de eventos competitivos promovidos tanto pela Federação do estado quanto pela CBG. Essas experiências foram importantes para que elas evoluíssem na modalidade, além de motivá-las e inspirá-las a se dedicarem ao treinamento. Nesse percurso, as participantes experimentaram momentos de prazer e gratificação, assim como situações difíceis nas quais questionaram a si mesmas sobre suas capacidades e a forma como eram avaliadas nas competições. Essas experiências competitivas geraram significados, conforme o depoimento a seguir:

> Eu não tinha noção do nível dos campeonatos que eu participava. Não sabia que um brasileiro era tão forte, por exemplo. Eu não fazia distinção dessas competições de GR, só sabia se eram dentro ou fora do Estado. [...] se eu ganhasse medalha? Claro que eu gostava! Nossa! É muito bom ficar no primeiro, segundo ou terceiro lugar! Eu já ficava muito feliz, pois para mim, aquilo era mais importante do que o nome do campeonato em si. (Mia).

Durante as categorias pré-infantil e infantil, a ginasta Mia participou de campeonatos brasileiros, torneios nacionais, campeonatos estaduais e conquistou diversos títulos nesses eventos. No entanto, por ser muito jovem, não tinha clareza do nível das competições que participava. Com base no seu depoimento, temos indícios de que as crianças mais novas não atribuíram tanto valor ao nível das competições que participaram, mas ao resultado. Nesse contexto, seria fundamental que as crianças participem de competições diversificadas, sem, contudo, limitar a participação naquelas cujo nível é mais alto. Avaliamos que essa condição poderia desmotivar as atletas mais jovens, pois a conquista de medalhas seria um fator

motivacional significativo para elas nessa fase, e independeria do nível da competição que participam. Assim, a possibilidade de se destacar em uma competição contribuiria para a realização pessoal, autoestima e motivação daquelas ginastas menos experientes.

É importante considerar que há competições de GR para crianças, cujo nível é bastante elevado, e nas quais poucas ginastas conquistam medalhas. Nesse contexto, pode ocorrer de as ginastas mais jovens terem dificuldades de lidar com essa dinâmica. Assim, a participação dessas em competições de níveis diversificados, com maior possibilidade de premiação, poderia ser construtiva em aspectos sociais e emocionais. Em contexto diferente, quando as ginastas atingem maior maturidade no esporte, as experiências competitivas são analisadas por perspectivas mais conscientes, conforme a reflexão de Eva e de Zoe:

> [...] nas competições eu gostava de ver as outras meninas se apresentando porque as coreografias eram muito bonitas, e eu não queria perder a oportunidade de assistir. Se eu não ganhasse alguma coisa, eu não (...). Claro que bate um sentimento de tristeza, mas não era aquela sensação de que eu tinha perdido alguma coisa, que eu tinha perdido tempo treinando, ou que eu era pior do que as outras atletas. Não era isso! Naquele momento, eu tinha feito o meu melhor, mas outras pessoas se sobressaíram mais do que eu. Eu me sentia assim! Eu pensava: a vida segue, vamos treinar de novo, melhorar, e quem sabe, no próximo campeonato eu ganhe! (Eva).

> [...] já nos campeonatos nacionais era outra coisa. Eu me sentia bem inferior ((riu-se)). É ruim falar isso, mas era como se eu soubesse que eu não fosse capaz de ganhar de certas atletas. Acho que isso vem muito da nossa expectativa. Em certos contextos, eu não tinha tantas expectativas. Quando eu ia competir em um nacional, por exemplo, eu não tinha expectativas de ganhar. Acho que nunca tive. Mas, eu estava ali, participando de uma competição nacional. Naquele campeonato eu ficava numa certa posição, e no outro nacional eu já ficava numa posição melhor. Eu observava tudo isso e sabia realmente reconhecer meus resultados. (Zoe).

A participante Eva gostava de assistir as apresentações, admirava e reconhecia o trabalho de suas adversárias, o que representaria sua maturidade para lidar com diversas questões do ambiente competitivo na GR. Ademais, o fato de não conquistar medalhas, não significava derrota ou desperdício de tempo para Eva, mas que as demais atletas tinham superado seu desempenho naquela ocasião. Avaliamos que esse ponto de vista seria reflexo das experiências acumuladas, nas quais a ginasta aprende não só habilidades técnicas para competir, como também psicológicas e emocionais. Nesse sentido, a maturidade na GR contribuiria para o desenvolvimento de valores, como admiração e respeito pelo trabalho das adversárias, essenciais para o crescimento de uma atleta no esporte.

Em determinadas competições, Zoe acostumou a não ter expectativas de medalhas, pois competiu com atletas mais preparadas do que ela e percebia a dificuldade de ser premiada.

Embora aparente maturidade, avaliamos que essa perspectiva poderia prejudicar o desempenho competitivo da ginasta, pois influenciaria sua autoestima e autoconfiança. Por outro lado, o desenvolvimento da maturidade de Zoe pode ser relacionado, pois, reconhecia que sua participação em eventos nacionais e a melhoria de suas colocações a cada competição, significavam resultados expressivos para sua carreira. Avaliamos que esse ponto de vista demonstra que o acúmulo de experiências tem relação com a maturidade para competir.

Segundo Bento (2006), a competição é um processo inerente ao esporte, cujo desempenho pode ser associado de diferentes formas. Para Galatti e Scaglia (2017), a essência do esporte se encontra na disputa e no desafio de competir, que são experiências importantes, tanto para o desenvolvimento atlético como pessoal (Gaya; Torres, 2004). Assim, avaliamos que o ambiente competitivo na GR transcende o desenvolvimento atlético e influencia positivamente em outros aspectos da vida.

Nesse contexto, as experiências positivas e negativas no esporte, como a conquista de medalhas, superação de resultados, derrota ou fracasso, contribuíram para o desenvolvimento da maturidade esportiva e pessoal. E, o reconhecimento das ginastas sobre esses fatos, seriam indícios desse crescimento no esporte. Avaliamos que, desde as etapas iniciais da formação, os treinadores deveriam dialogar com as ginastas para ajudá-las a compreender as diferentes formas de enxergar o sucesso e o desempenho esportivo, que vão além do pódio. Assim, favorecem a participação competitiva saudável, e o estabelecimento de valores importantes para a formação das atletas.

As participantes expressaram enorme prazer em competir. Ainda que se sentissem mais ansiosas, o desafio era positivo. As competições foram destacadas como uma oportunidade para as ginastas demonstrarem sua dedicação e preparação para os eventos. De forma análoga da ginasta Mia, May enfatizou o valor que atribuiu à conquista de medalhas, o que reforçaria nossas reflexões sobre o significado e a importância da premiação para as ginastas mais jovens nas competições de GR. Não temos a intenção de afirmar que o pódio seja essencial nesse processo, mas que essas experiências são importantes para o desenvolvimento das atletas nessa fase da formação. Isso justificaria a participação das crianças em competições diversificadas, nas quais as possibilidades de premiação podem ser maiores.

A participante Ina citou aspectos marcantes no universo competitivo da GR, como a formalidade das competições e a falta de oportunidades para participar de eventos competitivos de GR, em razão da baixa frequência dos mesmos, principalmente no seu estado. Uly, por sua vez, destacou a efetividade de participar de treinos do tipo “controle”, que ocorriam em períodos antecedentes e próximos às competições.

> [...] eu amava competir! Sinto o friozinho na barriga até hoje ((riu-se)). Era o momento em que eu podia mostrar realmente os resultados do meu treinamento. Eu morria de medo, mas era uma sensação de adrenalina deliciosa. [...] o dia que chega o campeonato é o dia que você quer mostrar o seu rendimento, então é gostoso porque você treina justamente para o campeonato. [...] claro que competir e ganhar era uma sensação muito gostosa! Quem não gosta de ganhar? Mesmo sendo terceiro, segundo ou primeiro lugar, era maravilhoso ganhar medalha! Era incrível ver todo o seu esforço e subir no pódio. (May).

> [...] a seriedade dos campeonatos era única. Você percebe que ali é a hora de mostrar o porquê de você ter treinado, de ter acontecido tudo o que aconteceu, tanto em relação às críticas ou lesões que depois são superadas, assim como os treinos, erros e acertos. A competição é o momento de provar o porquê de você estar lá e o porquê de você merecer um lugar. [...] dava uma certa ansiedade, porque a gente sabia que se não desse certo demoraria um certo tempo para a gente poder competir naquele campeonato, seja estadual, nacional ou brasileiro, porque eles não ocorriam com tanta frequência quanto a gente gostaria. Eu adorava competir! Por mim, eu competia todos os dias ((riu-se)). (Ina).

> Quando estava chegando perto dos campeonatos era uma das fases que eu mais gostava. Quando fazíamos os treinos controle todo mundo ficava meio desesperado, e eu ficava também, mas eu gostava muito! Eu tenho boas lembranças de me sentir como se eu estivesse na competição. Eu sempre fui muito competitiva, então eu adorava momentos como os treinos de controle. (Uly).

O desempenho nas competições é um dos principais objetivos dos atletas no esporte de alto rendimento (Collins *et al.,* 2015). Logo, as oportunidades de participação e conquista de bons resultados seriam relevantes para a carreira esportiva, e estariam relacionadas à preservação do interesse e prazer dos atletas que vivem experiências nesse contexto.

A análise do panorama da GR no Brasil apresenta indícios de que, embora ela tenha se desenvolvido paulatinamente nos últimos anos, há muitos desafios a serem superados que exigem diversas reflexões (Toledo; Antualpa, 2014). No cenário nacional, observa-se o baixo número de competições oficiais da GR, especialmente se compararmos com outras modalidades esportivas (Antualpa, 2011). Avaliamos que, além de limitar a participação de atletas em competições de alto nível, especialmente daquelas sem condições de competir fora do país, o número reduzido de competições prejudicaria a carreira da atleta na GR em longo prazo, pois não haveriam experiências competitivas, o que impactaria negativamente na motivação e talvez motivasse a saída prematura.

Diante desses fatos, é preciso investir em estratégias de promoção e oportunidades de competir no Brasil. Avaliamos que tais experiências são essenciais para a motivação das ginastas. As dificuldades que emergem desse cenário poderiam prejudicar na formação, ou mesmo frustrar a atleta ao competir mal em único evento para o qual se preparou por tanto

tempo. Uma alternativa para amenizar tais dificuldades seria o investimento para promover mais competições amistosas desvinculadas das Federações e Confederações, nas quais os treinadores tivessem mais autonomia para planejar, organizar e regulamentar os eventos.

Nossos resultados indicam que quase todas as participantes manifestaram imenso prazer em participar de competições. No entanto, Eva e Mia têm outra visão, como podemos observar em suas narrativas.

> Eu sou uma daquelas que gostava de treinar, mas não gostava de competir. Acho que é uma coisa minha mesma. [...] não é exatamente não gostar de competir. Eu sou uma pessoa que gosta de viver o momento, então, não acho certo pensar que o treinamento é feito só para a competição. O treinamento deve ser feito para sua própria diversão e também para competição, assim como na competição você tem que aproveitar aquele momento de competir e não necessariamente ganhar alguma coisa. [...] meu objetivo nas competições era apresentar as minhas séries para me divertir, e o que acontecesse era lucro. (Eva).

> [...] eu não tinha um amargor pelas competições, até porque eu sempre trabalhei com a minha mãe, psicóloga e fonoaudióloga que a gente não consegue tudo que a gente quer nessa vida, mas tudo que a gente faz na vida temos que dar o nosso melhor. Então, eu sabia que não ganhar nada, entre aspas, não era porque eu não tinha me esforçado o suficiente. Eu tinha feito o possível. (Eva).

> Eu repetia a série milhões de vezes, porque eu tinha medo de esquecer. Na hora de entrar para o tapete eu já esquecia tudo. Eu pensava: "o que vou fazer agora"? Mas, quando eu começava minha série, eu lembrava o que precisava fazer. A música me ajudava. Era tanto nervosismo que eu ficava com medo de me dar um branco. No conjunto eu não tinha esse medo. Eu sabia que alguém poderia me ajudar. [...] eu achava o conjunto mais tranquilo, mas gostava de individual também. [...] eu gostava mais do treinamento do que da competição. Quando era para competir dava aquele medo. É normal. Só que esse medo eu não sentia tanto no conjunto. (Mia).

Para Eva, a competição não era o único foco do treinamento e, com maturidade, entendeu que sua dedicação à GR não deveria ser associada, exclusivamente, a resultados nas competições. Eva considerava, sobretudo, seu prazer de participar e sua realização pessoal. A ginasta destacou que sua perspectiva sobre o esporte foi influenciada por sua mãe, psicóloga e fonoaudióloga que favoreceu ~~a~~ prática competitiva na GR.

Durante a formação de base, o objetivo central é fornecer estruturas adequadas para o desenvolvimento das ginastas em longo prazo. Nesse processo, a participação prazerosa das crianças em competições de GR se revela fator fundamental. No entanto, certas abordagens prejudicam a evolução das atletas, especialmente quando o foco do treinamento está associado às competições (Furtado, 2020). Nessa perspectiva, as ginastas poderiam se sentir mais pressionadas a conquistar resultados, gerar estresse psicológico e outras dificuldades

emocionais (Kovács *et al.,* 2019; Pineda-Espejel *et al.,* 2020; Kosmidou; Giannitsopoulou; Moysidou, 2017), que prejudicam os benefícios das experiências competitivas.

A participante Mia destacou sua preferência por treinar em vez de competir, e observamos que ginastas mais jovens podem sentir-se mais ansiosas ou inseguras ao competir, devido ao medo de esquecer a coreografia ou medo de falhar. Durante a apresentação de um exercício individual na GR, cuja duração é de 75 a 90 segundos, a ginasta precisa cumprir uma série de exigências técnicas e ter desenvoltura ao apresentá-lo. Para as crianças mais jovens, poderia ser uma tarefa relativamente complexa, especialmente àquelas que participam de competições oficiais que exigiriam três ou mais coreografias, e o nível é bastante elevado.

Existem competições de GR para crianças, cujas exigências equivalem ao alto nível (Furtado, 2020). Nesse cenário, é possível que os treinadores apliquem diversas estratégias que possibilitem a participação e o sucesso das crianças nesses eventos. Contudo, a depender de como os processos forem conduzidos, prejudicariam as experiências esportivas das crianças, tanto relacionadas ao treinamento quanto às competições, que comprometeriam essa fase da formação esportiva (Furtado, 2020; Oliveira, 2022). Acreditamos que a auto cobrança excessiva por desempenho e baixa autoconfiança das crianças seriam um dos fatores correlacionados.

A avaliação do desempenho competitivo possui várias nuances que precisam ser consideradas. Nesse contexto, as notas atribuídas pelos árbitros são evidentemente importantes e fazem parte do processo da avaliação do desempenho esportivo na GR; a premiação também seria um fator relevante, especialmente na motivação das crianças no esporte. Todavia, é essencial apresentar às ginastas formas diferentes de avaliar o desempenho e resultado que vão além da conquista de medalhas e troféus.

Sugerimos ações construtivas que favoreçam a educação das crianças no esporte e possibilitem a participação mais consciente e prazerosa das atletas nas competições. Furtado (2020) destacou a importância de se atentar para as práticas de treinamentos, à elaboração de regulamentos e à organização de eventos compatíveis à idade das crianças, e identificou estratégias que podem estimular uma participação mais saudável em competições de GR nas categorias de base. As possibilidades de as atletas serem avaliadas de outras formas pelos árbitros se apresentaria como uma estratégia relevante nesse sentido.

A avaliação dos árbitros representa um dos elementos mais importantes nas competições. No entanto, o julgamento na GR é recorrentemente discutido na literatura e gera polêmica entre os especialistas (Bobo-Arce; Sierra-Palmeiro, 2013). O fato do julgamento ter seu teor subjetivo, abriria espaços para diversos questionamentos na modalidade (Popović, 2000; Heinen; Vinken; Velentzas, 2012; Fernandez-Villarino; Bobo-Arce; Sierra-Palmeiro,

2013; De D'Amico; Canelón, 2021). Nesse contexto, emergem diversas questões no âmbito prático e teórico da GR, tais como a insatisfação da atleta com a avaliação da arbitragem. De acordo com Ana, constatamos elementos que corroboram essas reflexões:

> [...] quando estávamos competindo, já entrávamos sabendo, no nosso íntimo, que certas ginastas ficariam em primeiro lugar. É claro que a gente sempre ficava com isso na cabeça! Pensávamos: "Nossa, mas sempre elas? Elas sempre ganham! Não é possível! " […] pensávamos que alguém estava fazendo alguma coisa com os árbitros porque aquilo não tinha condições. Na época, algumas meninas vieram falar comigo e disseram: "poxa, ficar em segundo lugar por conta de 0,05? Não é possível! " Então, ficou a dúvida: será que foi por tão pouco assim mesmo? […] acho que sempre ficarei com esse sentimento: "será que foi 0,05? " […] eu aceito porque não tem muito o que fazer, mas sempre ficarei com esse sentimento. Poxa! Meu primeiro lugarzinho! Será que era meu? " [...], mas me lembro que quando subi no pódio não pensei nisso. Eu fiquei muito feliz de ter subido como vice-campeã geral, porque eu lembro que ganhei mãos livres e bola. Nesse campeonato, era mãos livre, bola e maças. Lembro que eu era péssima em maças, mas nessa série de maças eu tinha ido muito bem. [...] já na série de bola eu deixei a bola cair, eu perdi um lançamento. [...] saí chorando da minha série de bola! Tristíssima! Porém, quando subi no pódio na bola e não nas maças, fiquei me perguntando o que teria acontecido? A gente achou uma coisa [difícil de entender] achei que eu ia ficar no último lugar em bola. É uma sensação de muita emoção (…) e de surpresas! Fico feliz de ter conseguido, mas ficou a dúvida. (Ana).

> [...] essa sensação de competir sabendo que tem certas ginastas marcadas para subir no pódio (…) e existia! Nossa! Existia bastante! [...] não achava certo, por exemplo um árbitro julgando sua própria filha na competição. [...] a gente ficava com essa sensação de que chegaríamos lá para competir pelo segundo lugar, e isso não era legal (…). As [adversárias] eram boas e não tinha nem o que questionar, mas a gente ficava com essa sensação (…). […] eu acho que é <u>muito</u> ruim passar isso para o competidor ((enfatiza-se)). Você fica com essa sensação (…). [...] eu acho que isso acontece em outros esportes, em outras modalidades, acontece dentro da sua própria equipe. Então, é uma coisa que não é certa, mas é comum e ruim. É claro que tem coisas que precisam acabar, mas a gente ficava muito mexida com essa sensação. […] aquela sensação de ter ficado atrás por conta de 0.05 pontos foi uma sensação horrível! Aceitei, aceito, e é isso! Poderia ter sido diferente, mas não pelo meu desempenho, talvez pela (…) sei lá, uma avaliação mais certa (...). (Ana).

Com base no depoimento de Ana, observamos o quanto as ginastas podem se frustrar por não compreenderem bem as suas notas atribuídas pela arbitragem. Além disso, Ana experimentou a sensação de que a arbitragem foi tendenciosa e favoreceu determinadas atletas, que incidiu em sentimentos negativos. Ana disse não concordar com certas situações durante as competições, como o fato de haver árbitros avaliando suas próprias filhas. Percebemos que a soma desses sentimentos significou uma carga relativamente alta para as ginastas, e poderia comprometer seu interesse e prazer em competir.

Embora diversas estruturas consolidadas na GR favoreçam a integridade do trabalho dos juízes (Costa *et al*., 2023), ainda seria considerada uma modalidade subjetiva, pois o desempenho das atletas não pode ser medido objetivamente pela arbitragem (Gateva, 2014). Flessas e colaboradores (2015) constataram que, mesmo os árbitros mais qualificados internacionalmente podem cometer falhas no julgamento. Muitos fatores estariam associados a esse fenômeno, como: o julgamento de atletas com níveis e idades diferentes na mesma competição (Fernandez-Vilarino; Bobo-Arce; Sierra-Palmeiro, 2013; Leandro *et al.,* 2017); fatores internos e externos, como a forma do árbitro interpretar o código de pontuação e a má qualificação dos juízes (Ferreirinha; Carvalho, 2012); fatores de ordem biológica, social e psicológica, capazes de aumentar o nível de estresse dos juízes durante as competições (Debien *et al.*, 2021); e o envolvimento emocional dos árbitros com clubes, treinadores e ginastas que participam das competições em que eles compõem a arbitragem (Costa *et al*., 2023).

Vieira, Botti e Vieira (2005) observaram que a sensação das ginastas serem prejudicadas pelos juízes é um dos fatores estressantes das competições de GR, o que poderia causar agressividade e frustração nas ginastas, ou motivá-las ao encerramento da carreira esportiva. Além disso, o estudo verificou que ginastas e treinadores tendem a avaliar o trabalho dos árbitros mais negativa do que positivamente.

Visto isso, observa-se muitos fatores com o potencial de comprometer a integridade da avaliação dos árbitros durante as competições de GR. Avaliamos que a depender da frequência de julgamentos prejudicados e da forma como as ginastas e treinadores lidam com isso, pode estimular e intensificar o sentimento negativo, tais como baixa-autoestima, pessimismo, agressividade e frustração. Reconhecemos que esse é um tema delicado na GR, que requer a análise cuidadosa e as particularidades das circunstâncias. Contudo, é importante que os treinadores conversem sobre o assunto com suas ginastas, com o objetivo de evitar sentimentos que as prejudiquem no esporte.

Embora os treinadores, eventualmente, possam concordar com a opinião das ginastas, sobre a possível avaliação prejudicada dos árbitros, avaliamos que, em virtude da posição que eles ocupam, deveriam mediar reflexões construtivas que ajudassem suas atletas a superar sentimentos negativos ao invés de reforçá-los. Adicionalmente, seria importante que, tanto os treinadores quanto as entidades envolvidas intervissem e participassem ativamente de discussões com as Federações e Confederações, para contribuir com melhorias no papel desempenhado pela banca de arbitragem.

Além das diversas experiências relacionadas às competições de GR, as participantes destacaram outras, como as viagens e passeios que realizaram em equipe após um período

competitivo. Esses momentos promovidos pelos treinadores eram significativos pois proporcionam interação, descontração, diversão e prazer entre os integrantes da equipe. Além disso, essas atividades estimularam as ginastas a se aproximarem dos treinadores e se sentirem mais à vontade para o diálogo. Acreditamos que essa atmosfera leve favorecia as relações positivas e os laços de amizade entre os evolvidos, conforme revelam os depoimentos a seguir:

> Fora dos treinos, eu gostava muito de quando a gente tinha o dia livre depois das competições. Eu me lembro de uma vez que estávamos participando de um campeonato e que, quando terminaram as competições, nós fomos a um parque de diversão. Foi uma coisa diferente para mim. Foi um clima gostoso. Eu não tinha medo de falar ou fazer alguma coisa, me sentia livre, tinha liberdade para falar sobre os brinquedos que eu queria ir, para chorar de medo ((riu-se)), enfim, eu tinha liberdade com meus treinadores. Eu acho que nós tínhamos uma relação de amigos mesmo, não só de treinador e atleta, mas era de amizade. Tive muitas experiências boas, viajei muito para competir, tenho muitas experiências boas das viagens, onde independentemente dos resultados, tudo era muito legal também [...]. Nossa! Como era gostoso participar dos campeonatos! Era um clima gostoso na equipe! (Uly).

> Acho que o momento que eu mais gostava era quando a gente interagia, que estávamos todos juntos. Não era só dentro do treinamento. A gente já saiu várias vezes, todo mundo interagindo junto, nos passeios que fizemos, nossas idas aos clubes (...), nos momentos fora da ginástica mesmo. Nossa, esses momentos foram muito incríveis! ((empolga-se)). Nós fugíamos um pouquinho da rotina que tínhamos e isso era muito legal. (Eva).

> O que eu mais amo dessa época são as viagens que a gente fazia para as competições. Nossa! Que época gostosa! ((com empolgação)). Quando a gente ia para aqueles campeonatos (...) eu amava tudo aquilo! Tinha as meninas, os lugares, era aquele "momento x" da competição! As viagens que fazíamos são grandes lembranças que eu tenho dessa época! Era muito bom porque a gente juntava toda a galera, lembro dos campeonatos que a gente participava, dos campeonatos brasileiros [...]. É muito marcante esse tipo de viagem! (May).

> As viagens, tanto para apresentações quanto para competições, eram momentos marcantes que unia ainda mais a gente, porque como a gente passava maiores períodos longe de casa, acabava que a nossa família se tornava a equipe de treinamento mesmo. Então, realmente, aumentava o contato com as meninas, aumentava a amizade, a pareceria. (Ina).

Adicionalmente, as participantes destacaram outros momentos emocionantes fora do ambiente competitivo da GR. Ana, em particular, sinalizou a importância do aspecto lúdico dessas experiências para sua formação esportiva e do efeito positivo para boas relações entre treinadores e ginastas. Carinhosamente, Ana se recordou das confraternizações da equipe nos

finais de ano e ressaltou a importância dessas ocasiões para seu incentivo e satisfação no esporte:

> Me lembro muito dos amigos ocultos que a gente fazia no final do ano! Era tudo muito especial! Me lembro das brincadeiras que fazíamos na hora de revelar o amigo, e de como nos divertíamos! Era muito engraçado! A gente ria muito! ((muito empolgada)). Esses momentos eram muito gostosos, só tenho lembranças boas. Acho que momentos assim fazem o resto valer a pena. (Ana).

Há indícios de que diversas ações contribuem para elevar a motivação, satisfação e o incentivo das atletas no contexto esportivo da GR. Observamos que os eventos de interação na equipe foram extremamente enriquecedores, criaram um ambiente agradável de treinamento e fortaleceram laços de amizade entre a equipe, conforme Maciel (2016) e Freitas (2019) citaram na GR e GA.

Essas atividades têm o potencial de fortalecer a coesão e o espírito em equipe, e criar um ambiente esportivo mais colaborativo e harmonioso. Adicionalmente, podem fortalecer laços interpessoais e relações mais próximas fora do contexto formal do ginásio, e estabelecem relações de confiança mútua, facilitam a comunicação e oportunidades para que treinadores e ginastas se conheçam melhor.

Em um ambiente competitivo, muitas vezes estressante, essas atividades podem criar um senso de pertencimento e identidade ao grupo, ajudam os integrantes a enfrentarem suas adversidades coletivamente, além de solucionar conflitos entre pessoas do grupo (Maciel, 2016). Portanto, é fundamental que os treinadores de GR incentivem e participem ativamente de práticas como essas, pois podem ser extremamente saudáveis, tanto para o desenvolvimento individual das atletas quanto para a promoção de um trabalho em equipe eficaz. Sugerimos aos treinadores a inclusão frequente de atividades como essas em suas rotinas, dentro e fora do ambiente de treinamento, para que elas não ocorram só eventualmente.

É necessário que os treinadores encontrem possibilidades criativas para a promoção de "dias livres", na expressão das participantes, nos quais eles também possam participar das atividades com elas. Embora tais atividades possam parecer dispensáveis à primeira vista, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, beneficiando treinadores e ginastas.

Entre outros "encontros" positivos na fase do treinamento, as participantes destacaram a importância de uma abordagem multidisciplinar para a construção de boas relações e para seu desenvolvimento esportivo. A abordagem multidisciplinar no esporte é essencial, pois integra diferentes áreas de conhecimento para otimizar o desenvolvimento das atletas na GR (Vieira;

Botti; Vieira, 2005; Peres; Lovisolo, 2006; Lourenço, 2015). Ana, por exemplo, ressaltou o significado da parceria entre treinadores e professores de balé para seu rendimento na modalidade.

> Na ginástica eu tive três treinadores e um professor de balé. Eu gostava muito do meu professor de balé. Foi uma coisa muito legal que os treinadores fizeram de juntar o balé com a ginástica. Eu lembro que o balé me ajudava muito. Foi muito bom, não só para mim, mas para todas as ginastas da equipe. Eu gostei muito dessa época que passamos a ter esse suporte do balé na equipe. Tínhamos muitas aulas de balé durante semana e isso me ajudou muito a melhorar, a conseguir fazer exercícios que eu ainda não tinha conseguido na ginástica. (Ana).

Contrário ao período da iniciação esportiva, ao amadurecerem na modalidade, as participantes perceberam, na prática, a importância de desenvolver suas habilidades no balé para alcançar melhor desempenho na GR. Isso foi possível graças ao trabalho conjunto entre treinadores e professores estabelecido dentro da equipe do CE, que foi apoiado pelas gerências de esporte e de cultura na época.

A dança clássica tem acompanhado a evolução da GR desde os primórdios dessa modalidade (Cleophas; Visser, 2024). Assim, há indicações de que o balé se torna fundamental para o aprimoramento na GR (Róbeva; Rankélova, 1991; Cleophas; Visser, 2024), conforme evidenciamos entre os países de grande expressão no balé, como a Rússia e a Bielorrússia, que se destacam mundialmente na GR (FIG, 2022a).

Embora Ana reconheça benefícios dessa pareceria, não seria a realidade na maioria dos centros de treinamento no Brasil nos quais os próprios treinadores de GR assumem a responsabilidade do conteúdo de balé, e também acrescenta mais demandas sobre eles.

A alternativa seria buscar parcerias e promover intercâmbios com professores especializados em balé. Para que essa colaboração seja eficaz, seria fundamental que os professores de balé compreendessem de maneira aprofundada as reais necessidades dos treinadores e das ginastas na GR, a fim de oferecerem o treinamento adequado. Ressaltamos que as ginastas estão sendo preparadas para desempenharem melhor na GR, e não no balé. Portanto, esse trabalho em conjunto deve primar melhorias técnicas para o desempenho esportivo das atletas na GR. Dentro desse contexto, observamos que a troca de conhecimentos entre os profissionais envolvidos com a formação de atletas de GR torna-se fundamental para progredir na modalidade.

Entre os diversos “encontros” das participantes na GR, a análise das experiências permitiu identificar também questões recorrentes e desafiadoras na modalidade, como “o mito

do corpo ideal", tradicionalmente valorizado por treinadores, árbitros e atletas na GR. A partir das experiências de Zoe, observamos indicativos que ilustram a complexidade dessas questões, e que embasarão nossas reflexões a seguir. Zoe sentiu-se incomodada com a forma com que determinadas pessoas olhavam para seu corpo. Além disso, o fato de não corresponder a um padrão idealizado na GR, de um corpo magro e esguio, deixava Zoe emocionalmente abalada e gerou muitos questionamentos na época.

> [...] eu lembro muito desse *status* de ser uma pessoa que as outras pessoas tinham um olhar de [admiração para a Zoe da ginástica], de achar bonita, mas também tinha essa [sensação] de me sentir um pouco "objetificada" em alguns momentos (...). [Por exemplo], quando eu me apresentava na escola. Era um [momento] que eu nunca acostumava com a exposição do meu corpo. [...] eu ficava um pouco incomodada com as pessoas me olhando. Na verdade, ninguém falava alguma coisa específica para mim, talvez eram coisas da minha cabeça e que eu me sentia um pouco assim, mas é claro que na escola tinha algumas pessoas que (...) era uma coisa mais explícita, como de você estar de *short*, de uniforme de treino, ou de *collant*. Então, eu sentia um pouco esse olhar para meu corpo, e isso me incomodava. [...] era muito do lugar. Por exemplo, se eu estava no ambiente de treinamento, tudo fechadinho, era um lugar seguro para mim. Eu ficava tranquila porque tinham outras meninas iguais a mim ali treinando. Em relação aos meus treinadores, nunca tive nenhuma questão de desconforto. Em determinados lugares, que não eram da ginástica, como por exemplo uma apresentação em um lugar diferente do treinamento, onde tem pessoas que não tinham aquele contato com o esporte, eu me sentia assim em relação a essas pessoas, de ter um olhar um pouco estranho para mim. Eu não lembro de falas, mas me lembro desses olhares de pessoas estranhas e alheias, tipo assim: "nossa, ela de *collant*! " E olhando para meu corpo! [...]. (Zoe).

> [...] eu acho que isso tudo é uma questão muito estrutural, como se fosse relacionado ao racismo, ou misoginia em si, e aí acaba que alguns esportes, por consequência da [natureza da modalidade], levam um pouco disso, de casos de abusos [por exemplo]. Mas, como eu disse, nunca senti isso vindo do esporte, da GR. Essa sensação vinha de um ambiente externo, onde as pessoas não viam a Zoe ginasta no esporte, na arte em si, mas uma menina de *collant*, uma menina de *short*. [...] era muito aquele olhar que diz muita coisa, e eu sempre fui meio complexada. Acho que é uma coisa minha que vinha de antes, da minha família, da minha mãe me proteger porque eu sempre tive um corpo mais desenvolvido. Então, eu acho que eu sempre tive um pouco essa [questão]: será que as pessoas estão me observando? Será que elas estão me objectificando? [...]. (Zoe).

Quando Zoe relatou que se sentia incomodada ao frequentar determinados ambientes fora do contexto da GR, estava relacionado à forma como as pessoas olhavam para o seu corpo. Nessas ocasiões, a ginasta se vestia apropriadamente para treinos ou apresentações, com *shorts* ou *collants*, e percebia que o fato contribuía para que se sentisse assediada por certas pessoas.

A adolescência é uma fase envolta por mudanças físicas, emocionais e sociais, e, cada ginasta a vivencia de modo particular, e nas Ginásticas competitivas, é um tema complexo e delicado, que necessita de mais diálogos com a literatura (Lord; Stewart, 2020; Barker-Ruchti;

Schubring; Stewart, 2020). Contudo, é preciso esclarecer alguns pontos para que possamos entender melhor as experiências relatadas pela ginasta Zoe.

Na GR, a utilização apropriada de vestimenta e acessórios para treinos e apresentações é fundamental para o conforto e segurança das atletas, e está relacionada às exigências específicas da modalidade. Nesse contexto, é comum as ginastas usarem roupas como *shorts* e *collants* durante as sessões de treinamento, apresentações ou competições. A análise das experiências de Zoe permite identificar que, pessoas fora do contexto da GR, podem adotar comportamentos inadequados, como um "olhar invasivo" que incomoda as atletas a ponto de se sentirem expostas ou, dependendo das circunstâncias, violentadas. Entendemos que condutas como essas devam ser cuidadosamente rejeitadas e combatidas, e pedagogicamente tratadas com as ginastas pelos treinadores e pais, especialmente por se tratar de atletas adolescentes sem maturidade suficiente para lidar com determinadas situações.

Abordagens cuidadosas seriam indicadas, pois são assuntos desconfortáveis na adolescência, particularmente, se os treinadores forem homens. Acreditamos que tais questões devem ser abordadas, de preferência com o envolvimento dos pais ou de outros profissionais que possam apoiar os treinadores e equipe. Também, é importante que os pais se atentem aos comportamentos das ginastas em ambientes distintos da GR, nos quais elas possam eventualmente se sentirem desconfortáveis. Assim, eles teriam condições de ajudá-las de forma mais consciente. Avaliamos que essa é uma temática relevante e frequente no contexto das Ginásticas competitivas, e, por isso, deveria ser tratada com a devida atenção e de forma educativa A sensação de uma ginasta se sentir assediada poderia abalar emocionalmente e prejudicar seu desenvolvimento esportivo.

A participante Zoe relatou outras experiências na GR sobre sua imagem corporal. Observamos o quão desafiador pode ser para uma ginasta ser reconhecida essencialmente por seu desempenho esportivo, e não por um biótipo idealizado na modalidade.

> Algumas coisas não eram tão boas para mim, como a questão do meu corpo (...). É difícil falar (...). [...] essa parte do corpo era uma coisa que me incomodava. Eu lembro de me sentir muito diferente das outras meninas em relação ao biótipo, mas nunca senti que isso fosse um obstáculo para eu fazer as coisas da ginástica. De certa forma isso me aliviava um pouco, porque eu me considerava uma boa ginasta. Eu conseguia fazer bons equilíbrios, saltos e tudo. Eu lembro exatamente disso, de sentir que o meu corpo nunca foi um obstáculo para as minhas performances, mas era uma coisa que eu não me sentia tão bem, por ser [um corpo] muito diferente das outras meninas. Hoje, olhando para as fotos da época, eu me vejo muito magrinha! ((riu-se)). Mas eu me comparava a outras ginastas. (Zoe).
>
> [...] eu me comparava com as outras ginastas, me sentia desvalorizada devido ao meu biótipo, e ouvia de outras pessoas que eu não tinha o corpo ideal para

> a GR. Eu acho que essa comparação era uma consequência das outras coisas e eu sentia que as pessoas me achavam fora do padrão. Diversas vezes eu ouvia as pessoas dizerem: "ah, você faz ginástica? É artística? Nossa! Olha o tamanho das suas pernas! Você devia fazer ginástica artística! Já te falaram isso? [...] acho que essa questão de me comparar com as meninas que eram magrinhas e altas era produto disso tudo que eu ouvia, e, também, dos lugares onde eu estava. Por exemplo, lembro dos treinamentos que eu participava com treinadores de outras equipes, com treinadoras e ginastas de outros lugares, como as búlgaras. Nesses ambientes só tinham meninas magrinhas e altas! ((riu-se)). E nesses lugares, algumas pessoas falavam: "ah, está com fome, então bebe água", e outras coisas do tipo. Eu ficava pensando que aquilo era para mim! Eu sentia que eu era aquela que mais precisava ouvir tudo aquilo [...]. (Zoe).

> [...] nunca ouvi que eu não fosse tão boa, que eu não seria capaz de fazer alguma coisa porque meu corpo era diferente. Era mais por um padrão, sabe? Por exemplo, estar em conjunto. Eu sempre me sentia destacada ((riu-se)). Hoje, levo isso também não só em relação ao biótipo, mas talvez também em relação a questão racial, de não estar tão representada ali naquele esporte como um todo, e no Centro Educacional também. Enfim, não tinha tantas pessoas pretas assim como eu, mas também tinha a questão do corpo. Acho que eu me sentia incomodada com isso, só de ser diferente. [...] para mim, era uma coisa puramente estética, de padrão, e que eu não queria, de certa forma, me destacar por causa disso. Ter um corpo diferente, ter uma perna mais torneada, eu não queria! Eu queria simplesmente passar despercebida com isso e que as pessoas olhassem para o meu movimento. Não queria que as pessoas falassem, "nossa, ela é diferente! Diferente como? Meu corpo, a cor da minha pele? (Zoe).

> [...] em alguns lugares eu via nitidamente que as pessoas tocavam muito nessa questão do corpo. [a mensagem era]: "você tem que ser magra"! Eu já não era alta, então eu falava que alta eu não seria mesmo, mas que continuaria tentando emagrecer. Enfim, eu absorvia tudo. [...] nunca sofri algum tipo de *bullying* relacionado a essa questão. [...] as pessoas reproduziam muito esse padrão de corpo na ginástica e eu absorvia aquilo para mim, achava que eu estava fora e tinha que entrar no padrão. (Zoe).

Zoe se sentia diferente de outras ginastas pelo fato de ter um biótipo distinto do padrão valorizado na GR, notavelmente inspirado em grandes atletas europeias: ginastas altas, magras e brancas. Embora enfrentasse dificuldades pela imagem distante daquela valorizada e reforçada na GR, Zoe percebia que seu biótipo não a impedia de desempenhar bem no esporte. Essa consciência a deixava mais segura em relação ao seu potencial atlético. Porém, Zoe frequentemente se comparava a outras atletas e se sentia desvalorizada por não atingir o padrão esperado, que ela associou como influências negativas, em que pessoas, indiretamente, reforçavam a ideia de que ela precisava se encaixar no padrão, ou mesmo encerrar sua carreira na GR.

Durante suas experiências na GR, Zoe teve muitos conflitos relacionados ao seu biótipo que a fizeram se sentir pressionada, retraída e insegura no esporte. Além do biótipo, Zoe sentia que não se encaixava devido a cor da sua pele, o que fazia se sentir mais fora do padrão. Esses

enfrentamentos fizeram com que Zoe se sentisse prejudicada durante muito tempo. Ela teve dificuldades para lidar com sua própria identidade em um ambiente que, indiretamente, a rejeitava.

As comparações de Zoe também estavam relacionadas às suas referências de ginastas na época, cujos padrões seguiam o modelo de atletas mundialmente expressivas na GR. Atualmente, a participante tem mais consciência sobre suas emoções no passado e valoriza suas diferenças. Zoe destacou que não havia cobrança direta para que emagrecesse, mas, indiretamente, sentia certa pressão por entender que precisava se adequar a um padrão esperado pelos treinadores. Zoe sentia que o diálogo era pouco efetivo sobre essas dificuldades. Para ela, a necessidade de emagrecer estava muito mais associada a um padrão estético valorizado do que ao seu desempenho atlético. Por fim, a participante destacou que o apoio da família foi essencial para lidar com todas essas questões e adotar práticas saudáveis que contribuíram para o seu desenvolvimento na GR. Nossas reflexões são fundamentadas nos depoimentos a seguir:

> Eu acho que era muito uma questão de referência no esporte. Na época, quando a gente começou a fazer ginástica e a gente queria se comparar a uma atleta modelo, um atleta que nós admirávamos, era só menina magra, alta e branca. Hoje, isso está sendo desconstruído um pouco. As próximas gerações que vão fazer ginástica terão outras referências e vão perceber que você pode ser uma ginasta diferente, entre aspas. Não é diferente! É simplesmente um outro tipo de corpo! (Zoe).

> [...] eu sentia que tinha que emagrecer para o meu corpo ficar dentro de um certo padrão, mas não era uma pressão exclusiva comigo. [...] eu não sentia muito diálogo também. Eu sentia que era mais um estabelecimento do peso e que eu tinha que emagrecer mais por um padrão estético do que por uma questão relacionada ao meu desempenho. [...] em casa, me lembro de ter apoio, mas não era uma coisa muito questionada. Meus pais sempre respeitaram muito o Centro Educacional, os treinadores e o que eles estabeleciam para gente. Então, em casa, era mais um apoio em relação à minha saúde, de comer adequadamente para melhorar o máximo possível o funcionamento no esporte. Não era focado em ter que emagrecer, perder peso e ser esteticamente favorável. (Zoe).

A GR é uma modalidade artística e estética que valoriza atletas com o biótipo caracterizado por baixo índice de massa corporal, estatura elevada e proporções corporais equilibradas (Sampaio; Borges; Ribas, 2023). Campos-Pérez e colaboradores (2021) argumentam que, por vezes, tais características são associadas às capacidades de as atletas executarem técnicas com elegância e harmonia. Por conseguinte, observa-se a tendência de os treinadores valorizarem esse padrão e associar com o sucesso na modalidade (Dimitrova; Ivanova, 2019). No entanto, há controvérsias nessa reflexão, pois embora o índice de massa corporal elevado possa prejudicar significativamente o desempenho na GR (Genc; Cigerci,

2020; Campos-Pérez, 2021; Sampaio; Borges; Ribas, 2023), é fundamental esclarecer melhor os limites e níveis seguros desse quantitativo para não comprometer o desempenho e a saúde das atletas.

Boaventura (2016) sugere que os treinadores busquem informações atualizadas e fundamentadas, a fim de alinhar melhor suas práticas e atitudes no ambiente de treinamento e promover hábitos mais saudáveis. A autora destaca a importância de um trabalho multidisciplinar que inclui treinadores, pais e nutricionistas, pois, muitas vezes, o "excesso de peso" não está associado ao quantitativo que de fato prejudique o desempenho das atletas, mas, sobretudo, a um padrão tradicionalmente valorizado na modalidade. Essa idealização apresenta muitas contradições, com riscos de comprometer substancialmente o desenvolvimento pessoal e atlético das ginastas em médio e longo prazo (Boaventura, 2016; Oliveira *et al*., 2021).

O excesso de cobranças e auto cobranças, para que as atletas se adequem a um padrão idealizado na GR, pode acarretar diversos problemas relacionados à insatisfação das ginastas com sua imagem corporal (Viana; Mezzaroba, 2013; Donti *et al*., 2016; Oliveira *et al*., 2021). A dificuldade das ginastas para responder a essa pressão pode estimular hábitos de risco à saúde (Viana; Mezzaroba, 2013; Donti *et al*., 2016). Oliveira e colaboradores (2021) identificaram que, frequentemente, atletas de GR enfrentam problemas relacionados à imagem corporal. Um dos fatores associados a isso seria a influência de treinadores e árbitros, que reforçam a necessidade das ginastas se adequarem ao padrão estabelecido na modalidade. Miteva e colaboradores (2019) verificaram que atletas de GR, normalmente, encontram-se abaixo do peso ideal. Os autores ressaltam que o quadro nutricional prejudicado, alinhado ao treinamento de alto nível, poderia comprometer profundamente o desenvolvimento natural das ginastas, especialmente durante a infância e a puberdade.

Diante desse cenário, Oliveira e colaboradores (2021) ressaltam ser fundamental considerar a individualidade de cada ginasta, evitar generalizações e comparações prejudiciais, e obter suporte de profissionais para monitorarem e avaliarem com cuidado a composição corporal e os aspectos nutricionais das atletas. Os autores, supracitados, sugerem ações educacionais aos treinadores e a implementação de medidas regulamentadoras para punir possíveis práticas abusivas.

Em face a esses fatores, constatamos que as ginastas enfrentam diversas dificuldades no contexto esportivo da GR, ao serem pressionadas, direta e indiretamente, para se adequar a um padrão corporal tradicionalmente idealizado por treinadores e árbitros dessa modalidade. Acreditamos que atitudes como essas possam estimular a adoção de práticas perigosas, com potencial de prejudicar profundamente a saúde e o desempenho das atletas na GR,

especialmente na infância e adolescência. Nessas fases, além da imaturidade, as ginastas estão construindo sua identidade, portanto, seriam mais influenciadas e vulneráveis a comportamentos de riscos associados a insatisfação da imagem corporal.

Na prática, é possível que muitas ginastas como Zoe, que não apresentam o biótipo esperado na modalidade, percebam que essa condição não influenciaria necessariamente na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades na GR. Nesse sentido, consideramos que o verdadeiro prejuízo reside nas pressões desnecessárias para as atletas se adequarem a um padrão que seria inatingível. Naturalmente, o biótipo da maioria das ginastas no Brasil seria distinto das ginastas europeias "que ditam normas". Assim, as cobranças para que as ginastas brasileiras atingissem o mesmo padrão corporal seriam contraditórias e equivocadas. Entendemos ser importante que as atletas tenham referências positivas dentro da modalidade que praticam. Contudo, é preciso evitar comparações que prejudicariam a autoestima e autoconfiança das praticantes, e que treinadores repensem sobre seus valores, suas atitudes e práticas que poderiam acrescentar prejuízos nesse sentido.

Reconhecemos que há limites e níveis saudáveis de massa corporal que podem ser associados ao desempenho das atletas na GR. Porém, é preciso que os treinadores tenham critérios mais embasados e seguros para entender melhor as reais necessidades de suas atletas perderem peso. O desempenho competitivo não está, "ou pelo menos não deveria" estar associado a um padrão corporal tradicionalmente idealizado, mas, sobretudo, nas habilidades e capacidades atléticas das ginastas.

Nesse sentido, acreditamos que avaliações periódicas com embasamento seguro sejam relevantes, todavia, sugerimos a execução de trabalho multidisciplinar que envolva treinadores, pais e outros profissionais da saúde para orientação de metas realistas, planejamento alimentar e apoio emocional às atletas. Ainda constatamos que o envolvimento construtivo dos pais é significativamente importante, para que as ginastas tenham o apoio necessário que conduza a boas práticas e hábitos saudáveis, assim como ao equilíbrio que fortaleça sua capacidade de lidar com dificuldades pessoais.

Por fim, ressaltamos a ocorrência de mudanças construtivas no âmbito prático da modalidade, no qual verificamos os desempenhos expressivos que algumas atletas vêm tendo, tanto no cenário mundial quanto nacional, cujas características corporais diferem do padrão idealizado em períodos anteriores ao atual. Talvez, isso possa incitar discussões e reflexões importantes no âmbito científico que contribuiriam para o desenvolvimento da GR.

Entre os diversos "encontros" das participantes na GR, a análise das experiências permitiu identificar outras questões desafiadoras na modalidade, como as barreiras encontradas

pela ginasta Eva em razão da sua deficiência auditiva. Eva revelou com detalhes, sobre suas experiências com os treinadores relacionadas a seu aprendizado e desenvolvimento rítmico e técnico na GR que, indiretamente, teve o apoio de outros profissionais. A participante cita, minuciosamente, estratégias utilizadas com seus treinadores para a elaboração de suas coreografias e sua participação nas competições. Observamos que tais estratégias foram fundamentais para que a ginasta encontrasse alternativas que solucionassem suas dificuldades particulares, o que a motivou a permanecer no esporte.

É importante ressaltar que Eva tinha uma lesão nas cócleas que comprometia sua audição. Ela usava aparelho auditivo nos dois ouvidos, embora tenha revelado que essa condição nunca foi problema para participar da equipe, como pode ser verificado em uma matéria jornalística desenvolvida à época, que envolveu Eva, sua mãe e outras atletas do CE (TV RM, 2006), conforme observamos nos seus depoimentos:

> Talvez, a maior pressão que tive na ginástica foi em relação ao ritmo da música. Eu sempre senti muita insegurança com essa questão do ritmo. Eu tive que contar com apoio dos técnicos, da minha psicóloga e fonoaudióloga. Nós tivemos que descobrir novas formas de decorar a música não pelo som. A forma que encontramos foi através do ritmo. Então, tivemos que aprender a contar [as frases musicais]. [...] tinha essa insegurança porque tinha momentos que eu simplesmente não conseguia escutar onde aquele passo de dança se encaixava. É difícil de compreender, eu só fazia! (Eva).

> [...] para mim, ouvir e escutar são duas coisas diferentes. O ouvir tem a ver com o sentir. Ouvir um som. Agora, o escutar é a beleza de ouvir o som. É o momento que você compreende o que você está ouvindo. Tem alguns sons que eu ouço, mas eu não compreendo. E, justamente por eu não escutar, aí eu não ouço. Eu lembro que o treinador fazia toda a contagem durante a música e essa contagem para mim era a forma que eu pegava para seguir o ritmo [...]. Lembro que ele fazia o ritmo da série e eu ia seguindo. Durante as coreografias, eu percebia que o John fazia um movimento forte em certas partes da música. Por exemplo, era um som mais forte, e ele levantava o pescoço ou estufava o peito. Eu meio que utilizava isso como uma forma de fazer o movimento, de sentir a energia do movimento. Às vezes, eu pensava: nossa, ele estufou o peito depois que eu fiz tal movimento, então eu tenho que jogar o movimento um pouco para trás, para eu ter uma orientação melhor de quando realizar [...]. (Eva).

> [...] no início da série, eu precisava que um dos meus treinadores ficasse na frente para me dar um sinal que a música tinha acabado de começar. A música tinha aquele barulhinho de aviso, e era justamente um barulhinho muito agudo que é o barulho que eu não escuto bem ((riu-se)). [...] eu ficava escutando a música em casa para decorar. Aí, nessas partes que eu escutava, se de alguma forma eu estava atrasada ou adiantada, eu usava ela como um ponto de apoio para começar a coreografia a partir dali. (Eva).

A narrativa de Eva destaca sua extraordinária capacidade de superar os desafios vividos por uma atleta com deficiência auditiva em uma modalidade musical exigente, como a GR. Embora Eva se sentisse insegura, ela encontrou com seu treinador, psicóloga e fonoaudióloga alternativas efetivas que contribuíram para seu aprendizado e sucesso no esporte.

Uma alternativa para que ela compreendesse a composição musical foi através do ritmo e não pelo som. Identificamos que o processo para uma ginasta com deficiência auditiva escutar a música é complexo e desafiador e necessita de apoio profissional, dedicação e treino. Portanto, gradualmente, Eva e seu treinador encontraram possibilidades, tanto para que ela compreendesse as músicas propostas para suas composições como para a organização coreográfica com um todo.

Eva ressaltou que sua compreensão sobre a métrica musical foi essencial para que respondesse bem aos processos criativos e destacou o papel de seu treinador. Durante a elaboração coreográfica, ela se orientava tanto pela métrica musical quanto pelo movimento corporal expressivo do treinador. Eva tinha certas dificuldades com a orientação métrica, pois não escutava partes da música com clareza, e relata que a expressão corporal do treinador a ajudava na compreensão do tempo e da energia empregados para determinado movimento.

Todas essas estratégias contribuíram para que Eva tivesse melhor aproveitamento na modalidade. A construção da relação próxima com seu treinador foi gradual e desenvolvida naturalmente ao longo do tempo. Eva e seu treinador se apoiaram mutuamente, o que exigiu dedicação e profunda paixão pelo trabalho que realizavam no esporte, conforme retratado no depoimento:

> [...] de certa forma, compreender que nem todo mundo está preparado para receber uma pessoa [com deficiência auditiva], que precisa de um cuidado aprimorado em relação à comunicação, é difícil. Naquela época, eu acredito que eu já tinha essa percepção. Não é só as outras pessoas que tinham que ter paciência comigo, como eu também tinha que ter paciência com as outras pessoas de entenderem minhas necessidades. Elas também estavam nesse processo de aprendizado e de compreensão em relação à minha deficiência auditiva. Eu, particularmente, nunca senti nenhum incômodo, nunca fiquei desconfortável. É claro que, às vezes, baixava aquela sensação de insegurança. Poxa, será que algum dia meu treinador vai compreender a minha dificuldade? Será que algum dia ele mesmo vai se sentir confortável para conversar comigo? Mas eu sabia que isso levava tempo, então, era só ter paciência. E isso foi realmente acontecendo. Aos pouquinhos, foi tudo ficando mais fluído na questão da convivência e comunicação com meu treinador. (Eva).

Evidentemente, o ensino e aprendizagem da criança com deficiência auditiva deve considerar muitas particularidades, como o nível de surdez, habilidades, experiências e recursos disponíveis (Scorpecci *et al.,* 2012). Durante o processo pedagógico, devemos considerar instrumentos valiosos e envolver habilidades e atitudes dos profissionais, sem esquecer da individualidade e das capacidades da criança (Ramos, 2011; Tajalli; Satari, 2013; Meinzen-Derr *et al*., 2019).

A relação da atleta com a música pode ser uma das maiores barreiras enfrentadas por aquelas que possuem deficiência auditiva (Borowiec; Hökelmann; Osiński, 2019), especialmente na GR. Entretanto, observa-se o desenvolvimento de trabalhos excepcionais com pessoas surdas em modalidades musicais, nos quais os profissionais criam alternativas e recursos para conduzir o processo de forma eficaz (Fux, 1998).

Diante do exposto, compreendemos que a superação de desafios específicos vivenciados pela atleta surda na GR resulta de um trabalho multidisciplinar que envolve treinadores e outros profissionais da saúde. Adicionalmente, o apoio da família torna-se fundamental para o sucesso desse desafio. Provavelmente, Eva e os profissionais envolvidos não estavam totalmente preparados para suas necessidades específicas, o que demandou aprendizagem, apoio e dedicação mútua. Ressaltamos a importância de os profissionais encontrarem alternativas que atendam às suas verdadeiras necessidades, para assim desenvolverem seus próprios métodos de treinamento. Acreditamos que o método de treinamento ideal seria aquele que respeitasse a individualidade e as capacidades dos atletas surdos, e promovesse um ambiente inclusivo e adaptado com possibilidades deles se desenvolverem.

Com base nos dados observados neste subtema, constatamos que as experiências no treinamento foram significativamente importantes para que as ginastas construíssem uma relação de identidade positiva com a GR. Para isso, muitos fatores contribuíram para despertar o interesse e a motivação pela prática. Entre eles, observamos: a admiração das ginastas por atletas mais experientes, que se tornaram suas referências no esporte; os elementos constitutivos da GR, como utilização de aparelhos, criação de composições coreográficas, desenvolvimento de habilidades, percepção das ginastas de sua evolução na modalidade; e a participação e resultados das atletas nas competições.

Neste subtema, verificamos que as ginastas também vivenciaram experiências difíceis, como: a discordância em relação à arbitragem e a sensação de serem avaliadas de forma tendenciosa, que gerou decepções e frustrações; e a pressão dos treinadores e árbitros, para que se adequassem ao padrão corporal idealizado na modalidade. Visto isso, são muitas as relações e conexões no “tempo de treinar”, e as experiências relacionadas à concomitância entre estudos

e esporte se apresentam como uma delas. Essas experiências serão apresentadas no subtema a seguir.

4.2.3 Conexão Estudante-Atleta

A trajetória das participantes ao longo do "tempo de treinar" se destaca pelo fato de quase todas as ginastas da equipe do Centro Educacional treinarem e estudarem na mesma escola. Essa integração criou dinâmica particular à equipe, e educação e esporte se conectaram de forma positiva para o desenvolvimento do projeto. Neste subtema, apresentaremos os aspectos relacionados à conexão escola-treinamento, identificados nas experiências narradas pelas participantes. As ginastas relataram suas motivações, avaliações e estratégias desenvolvidas para conciliar a formação escolar e esportiva, assim como a influência e o suporte recebido da escola e as contribuições do esporte para seu desempenho estudantil.

O processo de formação esportiva das participantes foi integralmente desenvolvido em um ambiente escolar. Além de sediar o treinamento da equipe de GR, o CE é uma unidade de ensino na qual muitas participantes foram alunas. Especialmente na primeira escola, onde se formaram as atletas da primeira equipe de GR do CE, as estruturas eram substancialmente diferentes das instituições que se dedicam à formação de atletas para o alto rendimento nessa modalidade. Com a transferência da segunda equipe para uma nova escola, onde também era desenvolvido o projeto "jovens promessas da ginástica", foi possível melhorar as condições de treinamento das atletas além de renovar a equipe, a partir do momento em que as crianças se desenvolviam naquele projeto. Isso foi significativamente importante para o crescimento da equipe, como apresentado em um dos capítulos deste trabalho que versa sobre a GR no CE.

É importante observar que, desde o início do projeto na escola de esportes, não havia intenção de formar ginastas para uma equipe de alto rendimento. Nessa perspectiva, o principal foco era oportunizar às crianças a participação em eventos culturais e esportivos sem cobrar desempenho e resultados imediatos. Naturalmente, muitas crianças foram se desenvolvendo ao longo do tempo e alcançaram resultados expressivos em competições estaduais na modalidade. Nessa trajetória, ao acreditar no potencial do projeto, a instituição começou a oferecer mais suporte para a equipe de treinamento. É importante destacar que a dedicação e o interesse dos treinadores pelo sucesso coletivo da equipe, bem como o apoio dos pais foi fundamental para desenvolvimento da GR no CE.

Acreditamos que o somatório desses fatores contribuiu para que as atletas tivessem a formação esportiva de qualidade, oportunidades de participação em competições expressivas e diversas conquistas na modalidade. É importante compreender que tudo isso foi alcançado dentro de um contexto escolar no qual as questões do ambiente educacional e do treinamento se interconectavam profundamente. Essa ligação influenciou significativamente a experiência esportiva das participantes, como observamos em seus relatos. Embora haja discussão recorrente sobre a formação de atletas no ambiente escolar, identificamos pontos favoráveis nesse contexto desafiador.

É possível identificar inúmeros programas de formação de atletas em escolas com potencial de fornecer, além da formação esportiva de excelência, valores educacionais e oportunidades aos alunos envolvidos com a prática esportiva. Normalmente, as prioridades por trás desses programas incluem, tanto a promoção da prática esportiva como o desenvolvimento de habilidades, disciplina e valores, trabalho em equipe e superação de desafios (Brown, 2015; Chambers; Harangozo; Mallett, 2019). Além disso, os programas buscam reconhecer e valorizar o potencial esportivo dos alunos e oferecer-lhes formação especializada que permite atingir níveis elevados no esporte (Brown, 2015).

O estudo de Brown (2016) observou que programas de formação de atletas de elite, interligados ao ambiente escolar, possibilitam os jovens desenvolver valores importantes para o aperfeiçoamento de habilidades esportivas. Entre eles, destacam-se: receber treinamento especializado de alta qualidade, bem como o suporte de profissionais especializados; e a oportunidade de os atletas competirem em níveis elevados, participar de competições expressivas e receber bolsas de estudos. Para o autor, essas experiências podem ajudar os atletas na construção de uma base sólida, tanto para a carreira esportiva como escolar, além de promover o trabalho em equipe e resiliência.

Adicionalmente, Brown (2016) observou vantagens em programas que integram treinamento esportivo e educação formal. Na escola, os atletas teriam uma estrutura que facilitaria a conciliação de suas responsabilidades esportivas e escolares, como a eficiência na gestão do tempo, para equilibrar as demandas do treinamento e estudos. Além disso, o autor destacou que treinar e estudar na mesma escola proporciona um ambiente familiar e de apoio aos atletas, no qual eles receberam suporte, tanto dos seus treinadores quanto dos seus professores, o que ajudou a alcançar o equilíbrio saudável para lidar com os desafios da dupla carreira.

No entanto, o trabalho de Brown (2015) identificou problemas inter-relacionados sobre a formação de atletas no ambiente escolar. O primeiro estaria associado aos discursos

conflitantes de vencer no esporte de alto rendimento, ao invés de tornar todos os praticantes saudáveis e ativos. O segundo envolveria a maneira como os atletas se desenvolvem em programas dessa natureza, pois alguns fatores podem colocar em risco a qualidade da formação esportiva, e um deles estaria relacionado à ênfase excessiva na competição, categorização e elitização dos praticantes. Ademais, é preciso considerar as limitações de políticas e práticas relacionadas a programas de formação de atletas em escolas, que incluem a falta de estruturas e recursos adequados, a formação inadequada de professores e treinadores, e enfoque no desempenho atlético em detrimento do desenvolvimento integral dos praticantes (Collins *et al*., 2012; Brown, 2015, 2016).

À luz desses fatores, consideramos que a possibilidade de estudar e treinar no mesmo ambiente proporcionou às atletas do CE diversas oportunidades e crescimento na GR. Essa dinâmica proporcionou uma gestão mais equilibrada do tempo dedicado ao treinamento e estudos; um ambiente de apoio dos treinadores, gestores e professores; o reconhecimento do potencial esportivo das ginastas pela instituição; e o incentivo da escola para participar de eventos competitivos estaduais e nacionais, confortavelmente.

É importante observar que, durante o processo de formação, as ginastas enfrentaram inúmeros desafios associados às limitações dos programas esportivos no contexto escolar. Entre eles, destacamos a falta de estruturas e recursos adequados para o treinamento de alto rendimento, e a contratação e qualificação de atletas e treinadores, relatado pelas participantes.

O suporte financeiro do CE foi fundamental para que as ginastas tivessem oportunidades de participar de competições estaduais e nacionais. A escola financiava todas as despesas relacionadas à participação em competições da Federação Estadual de Ginástica e a CBG. Nenhuma ginasta do CE recebeu patrocínio direto de outra instituição durante sua formação. Somente uma atleta da equipe foi contemplada com bolsa de estudos durante a categoria juvenil.

Esses benefícios foram amplamente reconhecidos pelas participantes, e fundamentais para que tivessem oportunidades na modalidade. É importante ressaltar que, além desse reconhecimento, em diversas circunstâncias, as ginastas destacaram os pais como os únicos financiadores das despesas do treinamento e competições, conforme os depoimentos a seguir:

> A escola nos apoiava muito e isso era muito bom! Realmente, se dependesse da gente para arcar com todas as despesas, bancar nossa participação nos campeonatos e tudo mais, acho que metade de nós não teríamos condições. Então, esse apoio da instituição foi primordial. (Ana).

> Eu me sentia mais como uma atleta da rede do CE do que como uma atleta da minha escola em si. Eu não via minha escola ajudando tanto. Para mim, eu estava viajando pela rede do CE e não pela minha escola. [...] eu treinava e estudava em uma escola do CE, mas sabia que o patrocínio que vinha para

> nosso esporte era uma coisa muito maior do que a minha escola. [...] na época, eu não compreendia tanto essa questão de quem nos financiava e estava nos ajudando, mas eu lembro que eram nossos pais que compravam nossos aparelhos importados. Era minha mãe que mobilizava os pais das meninas e tomava frente disso. Ela fazia as planilhas, os pedidos, as compras e se responsabilizava com tudo. Eu percebia muito essa movimentação dos pais. A rede do CE ajudava em algumas coisas, como financiar nossas viagens para os campeonatos, alimentação e transporte, mas tinha muita coisa cara, como comprar aparelhos, fazer *collants* e outras coisas que eram nossos pais que corriam atrás. (Zoe).

> Foram meus treinadores que conseguiram uma bolsa de estudos para mim. Acho que se não fosse isso eu não estaria onde estou hoje. Essa bolsa me proporcionou um estudo de qualidade no CE e sou muito grata a isso. [...] com a bolsa, pude treinar e estudar com isenção de mensalidade e taxa de material escolar. Mesmo depois que acabou a equipe de ginástica do CE e eu saí, eu continuei estudando no CE e a escola manteve minha bolsa. Continuei sendo bolsista até terminar o ensino médio. [...] a partir de um período, a rede do CE também começou a patrocinar alguns gastos que eu tinha na ginástica, como a confecção dos meus *collants* de competição. (Uly).

No Brasil, o processo de formação de atletas de alto nível na GR apresenta múltiplas barreiras, como a falta de infraestrutura adequada para atender às necessidades das ginastas. A maioria das atletas é amadora, o que aumenta a carência para se desenvolver na modalidade (Antualpa, 2011; Toledo; Antualpa, 2014; Maciel 2016). Além disso, avaliamos que a falta de treinadores qualificados também seria uma das grandes barreiras.

Nesse cenário, a maioria das atletas treina em condições que diferem muito das ideais para atingir o alto rendimento, o que requer o apoio familiar para arcar com suas despesas geradas no esporte (Viana; Mezzaroba, 2013; Lourenço, 2015). É possível que os pais se tornem os únicos patrocinadores durante toda a carreira esportiva de uma atleta na GR (Nakashima *et al*., 2018), o que seria fundamental para alcançar o alto rendimento.

De acordo com Merkel (2013), o treinamento pode gerar altas despesas para as famílias dos atletas e sobrecarregá-las. Além disso, os financiamentos que garantiriam estrutura adequada para o treinamento esportivo de jovens atletas para o alto rendimento, ainda são inconsistentes. Bernardes, Yamaji e Hatsue (2015) destacaram que, na possibilidade de a escola privada não conseguir financiar a carreira esportiva, ou na falta de outros recursos que auxiliassem nas despesas, como bolsas e patrocínios, os atletas correm mais riscos de antecipar o encerramento de sua carreira no esporte.

Estruturas de apoio, como bolsas e patrocínios, podem ser significativamente importantes para a atleta de GR se manter no esporte e conciliar suas atividades estudantis e esportivas, especialmente em um país como o Brasil, onde a modalidade ainda é majoritariamente praticada por famílias com mais recursos financeiros (Maciel, 2016;

Menegaldo; Toledo; Bortoleto, 2017; Paz *et al.*, 2018). No entanto, as oportunidades para obtenção de suporte ainda são bastante limitadas, principalmente quando se trata de atletas que treinam em instituições escolares como o CE, não conquistam medalhas em competições nacionais, ou se encontram nas categorias de base (Paz *et al.*, 2018). Acreditamos que a soma desses fatores limitaria muitas ginastas a atingir o rendimento esperado e motivá-las a encerrar prematuramente a carreira esportiva.

O processo de formação de atletas no ambiente escolar revela uma série de desafios, especialmente quando um dos objetivos é atingir o alto rendimento. Em primeiro lugar, raramente encontramos no Brasil escolas com estrutura e infraestrutura disponíveis e adequadas para a formação de atletas, que se encontram em níveis intermediários ou de alto rendimento. Nessas condições, treinadores, atletas e gestores precisam encontrar alternativas que supram suas carências, como a falta de espaços e materiais, assim como a necessidade de adequar as atividades do treinamento às escolares. Além disso, seria importante contar com a colaboração de outros funcionários da escola, ainda que estes não compreendam claramente as demandas do treinamento.

Em segundo lugar, dificilmente, a escola teria condições de proporcionar todo o suporte que as atletas necessitam no esporte, como a aquisição de aparelhos oficiais, *collants* de boa qualidade, transporte e diárias para participarem de competições. Tudo isso pode ter um custo alto, especialmente quando a família é a única patrocinadora. Concordamos com Maciel (2016) na observação de que a modalidade ainda é mais praticada por aquelas com mais recursos financeiros, principalmente quando a instituição é incapaz de assumir todas as despesas do esporte de alto rendimento, então, os pais arcarão com esses custos.

Embora a escola possa ter dificuldades para assumir todas as despesas inerentes à formação de atletas na GR, avaliamos que o suporte desempenhado por ela pode ser crucial para incentivos e oportunidades às ginastas. Acreditamos que a escola contribui para o desenvolvimento da formação esportiva, ao disponibilizar ações que, além de ajudar o aluno a construir valores no esporte, também crie alternativas de favorecimento às condições de treinamentos, se empenhe na aquisição de bons materiais e aparelhos que sustente a qualidade das atividades, invista na qualificação de ginastas e treinadores, e incentive as ginastas participarem de eventos competitivos.

Acreditamos que o papel da escola seria apresentar e incentivar a prática esportiva de qualidade. No entanto, seria dever da ação pública e privada promover suporte para a GR no contexto competitivo e de alto rendimento. A escola sozinha não tem condições e não é seu dever financiar a formação de atletas.

Sugerimos que instituições de formação escolar, como o CE, considerem oferecer apoio adicional às atletas de GR, como bolsas de estudos, especialmente aquelas na categoria juvenil que participam de competições nacionais e manifestam interesse em concluir seus estudos na instituição onde treinam. Essa dinâmica ajudaria as famílias nas despesas, incentivando-as no apoio de suas filhas, e seria motivação para que ginastas mais experientes se dedicassem à carreira esportiva com tranquilidade. Destacamos que a escola pode ser um ambiente privilegiado para a formação esportiva na modalidade, ao propiciar um ambiente familiar, apoio emocional e motivações com as quais as ginastas se identificam, conforme os depoimentos a seguir:

> Em relação às outras crianças da escola onde eu treinava, sempre foi muito tranquilo. Elas me davam o maior incentivo. Você ser ginasta, e você falar: vamos lá me ver apresentar! Vou me apresentar no intervalo da aula! Isso era muito legal! Dava uma ótima sensação! Era uma experiência muito gostosa de viver! (Ana).

> Eu sempre apresentava alguma coisa de ginástica na escola. [...] o pessoal ficava apaixonado! Eu era o centro das atenções ((riu-se))! Era bom ser atleta de GR na escola! Sempre me pediam para apresentar e eu gostava muito disso. A escola também sempre me ajudou, caso eu precisasse faltar ou deixar para entregar algum trabalho depois. (May).

> Eu era muito aquela coisa de ser a [Zoe] da ginástica ((riu-se)), de ter popularidade na escola por ser da ginástica. [...] na escola, eu sempre fui a Zoe da ginástica. Acho que nunca me vi diferente ((riu-se)). Como era uma escola pequena, todo mundo conhecia todo mundo também. [...] nunca me vi de outra forma e acho que ser ginasta era uma coisa muito da minha personalidade, algo muito natural e que me motivava. (Zoe).

Com base nos estudos conduzidos por Brown (2016; 2017), a escola pode contribuir na formação esportiva, ao proporcionar aos atletas um ambiente acolhedor, no qual os alunos recebam suporte de todos os envolvidos, direta e indiretamente com o treinamento, a incluir alunos, professores, gestores e treinadores. Entendemos que a dinâmica dos treinamentos se desenvolverem dentro de uma instituição escolar pode ser muito positiva, ao despertar o interesse dos alunos pelo esporte e estimular um clima agradável de convivência, baseado na admiração, respeito e parceria entre os sujeitos envolvidos.

A convivência diária entre professores e alunos com a equipe de treinamento favoreceria relações positivas. No CE, professores, gestores e alunos acabavam tendo contato com as atividades do treinamento, seja durante os intervalos de aula, as apresentações eventuais que as ginastas faziam na escola, ou mesmo em horários de aula, pois, muitas vezes, os treinadores compartilhavam os mesmos espaços com os professores. Acreditamos que essa dinâmica teria efeitos positivos, ao motivar as ginastas a treinar e se apresentar na escola onde estudavam, e

estimular a convivência positiva, pois, as ginastas se sentiam valorizadas e admiradas por aqueles, o que refletiva na sua autoconfiança e autoestima. Além disso, as circunstâncias favoreciam o incentivo dos gestores e professores à participação das atletas no esporte, pois eles se sensibilizavam e flexibilizavam para que elas conseguissem cumprir suas atividades escolares.

O convívio dos professores com as atletas de GR, que também eram suas alunas de classe, facilitava a compreensão sobre as necessidades das ginastas na escola, o que proporcionava uma visão mais realista sobre as dificuldades para conciliar estudos e treinos, e os professores sensibilizados e dispostos a ajudar, flexibilizavam a participação de suas alunas no esporte. Entretanto, de acordo com os relatos das participantes, não havia o favorecimento adicional pelo fato de fazer parte da equipe de GR da escola. Além disso, nem todos os docentes eram relativamente compreensíveis ao fato de suas alunas serem atletas, como pode ser observado a seguir:

> Quando eu estava no [ensino] fundamental, minhas professoras deixavam eu entregar as atividades depois. Elas compreendiam minhas dificuldades pelo fato de eu treinar o dia todo. Tive muito apoio dos meus professores na época. Eles sabiam que, às vezes, não dava tempo de entregar os trabalhos dentro dos prazos e que eu precisaria de um tempo maior. Quando passei a estudar no CE senti um pouco mais. O CE é uma escola maior, várias turmas, e os professores não eram tão flexíveis. Nesse período, foi mais difícil para mim. (Uly).

> Quando viajávamos para as competições e tínhamos trabalhos para entregar, os professores acabavam flexibilizando os prazos, porque compreendiam nossas demandas na ginástica. Mas, em relação a outras coisas, era normal, prazo normal, cobrança normal. O tratamento era como com outros colegas da classe. Nunca senti uma diferenciação, como se eles estivessem me ajudando porque eu era ginasta. [...] sempre senti esse apoio do CE, mas não era que a escola pegava leve com nós ginastas, era um apoio e uma compreensão da situação, e até porque o próprio CE estava estimulando o esporte [...]. (Zoe).

> [...] quando chegou nessa fase de estudar de manhã, treinar à tarde e às vezes à noite (...) graças a Deus que a escola tomou ciência e compreendia bem nossa rotina de treinamento. Então, eles adaptaram algumas coisas para que não ficássemos muito sobrecarregadas. Em relação às tarefas escolares, os professores sempre passavam para a gente com uma semana de entrega. Assim, nós conseguíamos nos organizar melhor. Eu me organizava nos finais de semana justamente para me dedicar esse tempo aos estudos. (Eva).

Em modalidades como a GA e a GR, as crianças precisam se dedicar muitas horas ao treinamento e, concomitantemente, à escola, o que pode ser desafiador para atletas tão jovens que se sentiriam sobrecarregadas ou pressionadas, e prejudicaria, tanto o desempenho escolar quanto esportivo (Freitas, 2019). Nesse contexto, a escola, gestores e professores podem contribuir de diversas maneiras perante os desafios enfrentados durante a dupla formação, e

criar estratégias que o estudante-atleta cumpra suas atividades escolares com tranquilidade (Pavlidis; Gargalianos, 2014).

Com base no estudo de Maciel (2016), reconhecemos a importância da escola e de seus educadores ajudarem os atletas na dupla jornada. Acreditamos que algumas das ações para apoiar os atletas seria valorizar a prática esportiva e compreender as necessidades do aluno-atleta para que possa cumprir suas responsabilidades sem sobrecarregá-lo.

Nessa perspectiva, o apoio para que as ginastas cumpram adequadamente suas atividades escolares demonstra a valorização dos educadores pelo esforço das atletas em formação. Entendemos que essa condição não implica em eximir as atletas de suas responsabilidades, mas que seja discutida sensivelmente pelas pessoas envolvidas nesse processo. Dessa forma, seriam desejáveis estratégias efetivas para que as ginastas cumpram seus compromissos com protagonismo e tranquilidade. Assim a ausência de oportunidades e decisões inflexíveis da escola e professores seriam incoerentes com o ambiente educacional.

Ao trocar de escola, Uly sentiu que seus professores não eram flexíveis, o que gerou certas dificuldades, principalmente porque eles ainda não conheciam suas necessidades. Avaliamos que o fato dos professores não compreenderem bem a rotina da ginasta, tenha influenciado suas posturas, diferentemente daqueles que estavam próximos e conviviam com as atividades de treinamento que ocorriam na escola.

A dedicação de muitas horas ao treinamento requer da atleta disciplina, responsabilidade e cuidados para gerenciar eficazmente o tempo disponível para estudos. Como pode ser observado, cada ginasta encontra maneiras particulares de superar os desafios de conciliar escola e esporte. Ana, estudava nos intervalos do treinamento, enquanto Uly, por vezes, estudava dentro do ônibus ao se deslocar para treinar.

> Eu me virava para dar conta de cumprir as atividades da escola. Às vezes, eu levava meus livros para o treino e fazia alguma atividade da escola na hora do intervalo. Acho que isso não me atrapalhou em nada, e acho que até pode ter me ajudado, porque eu não ficava tanto tempo em casa. Às vezes, eu estudava nos intervalos mesmo. Era o tempo que eu tinha. (Ana).

> Sempre fui muito boa aluna. Sempre gostei de estudar, de tirar boas notas, então, eu dava um jeito de estudar. Se não fosse dentro do ônibus, quando era necessário, eu estudava em casa até tarde da noite. [...] eu me saia muito bem nas provas porque eu prestava muita atenção durante as aulas. Eu sabia que não teria muito tempo para estudar em casa. Então, eu tentava extrair o máximo que eu conseguisse, tirava minhas dúvidas depois da aula, enfim, eu tinha que me virar! O tempo que me restava em casa eu precisava fazer as atividades da escola, porque não dava tempo para ficar revisando a matéria. (Uly).

A formação escolar é reconhecida como um dos pilares na formação de atletas. Além do treino, elas precisam lidar com as atividades escolares que requerem tempo, disciplina e organização (Pavlidis; Gargalianos, 2014). Nesse contexto, o suporte familiar é essencial para o triunfo das crianças durante a dupla jornada, para ajudar no gerenciamento do tempo disponível para estudos e lazer, e no cumprimento de tarefas que as ginastas ainda não estão preparadas. Em virtude desses fatores, as ginastas adotam um estilo de vida peculiar, que tem que associar seus compromissos esportivos, estudos e lazer, e desenvolvem habilidades sociais para cumprir suas responsabilidades.

Avaliamos que, tanto a elaboração de estratégias quanto o desenvolvimento de habilidades pessoais seriam fatores cruciais para as ginastas superarem os desafios na dupla formação de carreira. No entanto, seria necessário analisar cuidadosamente a efetividade dessas estratégias, pois algumas delas seriam interpretadas equivocadamente como benefício, e causar prejuízos às ginastas em médio e longo prazo. Reconhecemos a importância de as ginastas cumprirem suas responsabilidades escolares, pois a formação esportiva não pode se sobrepor à escolar. Contudo, determinadas estratégias e habilidades, ao invés de contribuir, poderiam ser perigosas e colocar em risco as condições saudáveis das crianças, bem como o bem-estar emocional e social.

Nessa perspectiva, é preciso respeitar os limites das atletas, tanto dentro como fora do treino, garantir tempo de descanso e lazer, convívio com amigos e familiares, e não estimular sacrifícios frequentes que possam debilitá-las. Destacamos não apenas o papel da escola e dos pais nesse processo. Para isso, sugerimos adequações nas atividades esportivas e equilíbrio entre tarefas escolares e esportivas, considerando-se a faixa etária e as capacidades das ginastas.

De forma geral, as participantes consideraram que a dedicação ao treinamento não prejudicava o rendimento escolar. Durante a trajetória estudantil, enfrentaram determinadas dificuldades, que não estavam associadas ao esporte, mas a diversos fatores de ordem pessoal que impactaram no desempenho escolar. Para Ina, os prejuízos que houve na escola influenciaram negativamente no seu rendimento esportivo. Enquanto isso, Uly destacou o cansaço notável decorrente das longas horas de dedicação à GR, e a necessidade de cumprir suas tarefas escolares após o treinamento. Identificamos que, à medida que as ginastas avançavam no nível escolar, precisavam lidar com outras responsabilidades, o que teria gerado dificuldades adicionais para equilibrar a dedicação ao treinamento e à escola, conforme observado nas seguintes narrativas:

> No início a escola era tranquila. Quando fui para o sexto ano, eu estudava de manhã, treinava a tarde e as vezes a noite. Nessa época meu desempenho

> começou a cair na escola. Eu não gostava [da disciplina] de história também, então juntou tudo. Eu só queria saber de ginástica e não queria saber de escola. Eu não me saía mal em todas as matérias, ficava na média, mas também não fui reprovada em nenhuma. [...] eu tinha uma dificuldade ou outra. Eram dificuldades particulares. Durante uma fase, eu não estudava em casa e só prestava atenção nas aulas [...] nunca gostei de estudar em casa, e não precisava até um certo ponto. Mas, depois, tive essa [dificuldade] na escola, mas não acho que a ginástica atrapalhou. (Mia).

> Até o quarto ano minhas notas sempre foram boas. Sempre cumpri com os compromissos escolares e nunca tive prejuízo na escola. [...] quando eu já estava na equipe de treinamento tive alguns problemas. Meu rendimento escolar caiu bastante, mas eu não acho que os treinos tenham impactado tanto nisso, apesar de ser um fator importante. Como minha mãe era a pessoa que sempre me ajudou com as demandas do treinamento, ela adoeceu e acabou abalando meu psicológico, enfim (...) ((emociona-se)). [...] isso foi impactante para mim (...). Então, acho que esse foi o maior fator. [...] em relação à ginástica, apesar dos treinos durarem longas horas, não acho que afetaram no meu rendimento escolar. E, a partir do momento em que meu rendimento escolar foi caindo, meu rendimento como atleta também caiu. (Ina).

> A minha maior dificuldade era o cansaço, porque independentemente das tarefas da escola, eu treinava muitas horas mesmo estando muito cansada. Eu fazia as atividades escolares, mesmo que fosse tarde da noite. Nunca tive problemas com meus professores nem com meu rendimento escolar. [...] eu tentava otimizar o tempo que eu tinha para estudar. Ás vezes, eu precisava estudar dentro do ônibus, ou algo parecido, mas eu nunca fui mal na escola. [...] a ginástica nunca me atrapalhou nos meus estudos (Uly).

Nossos resultados corroboram o estudo de Maciel (2016), que identificou que a dedicação das atletas à GR não prejudicava no rendimento escolar. Para a autora, ao longo da formação, as ginastas incorporam no cotidiano o valor do estudo para a carreira esportiva. Nesse contexto, o suporte da escola é considerado um fator essencial para as ginastas obterem sucesso na dupla formação. Embora a dupla formação seja um dos principais desafios enfrentados pelas jovens atletas na GR, a dedicação e superação das barreiras esportivas podem ser o caminho mais viável para o sucesso no alto rendimento (Lourenço, 2015). Naturalmente, muitas ginastas não têm as mesmas oportunidades e enfrentam pressões nos dois contextos, o que prejudicaria significativamente sua permanência no alto rendimento esportivo (Kreb, 2008).

A dupla formação exige dedicação e cumprimento de diversas responsabilidades pelas jovens ginastas, assim, é possível que enfrentem dificuldades para desempenhar bem em ambos os contextos. Avaliamos que o esforço deva ser equilibrado, e as atletas precisariam se dedicar e cumprir igualmente as responsabilidades, o que requer apoio familiar, energia e melhor gestão de tarefas.

Contudo, consideramos que as crianças tenham mais dificuldades nesse processo, pois ainda não atingiram a maturidade necessária para lidar sozinhas com tantas responsabilidades.

Enfim, o ponto é que o papel desempenhado pelos pais, treinadores e a escola torna-se crucial para que, gradualmente, as crianças desenvolvam habilidades para superar as dificuldades da dupla formação. Além disso, é importante que elas próprias reconheçam a importância da educação na formação esportiva. Nessa trajetória, cabe aos adultos envolvidos fornecer incentivo e motivação para que as crianças vençam seus desafios.

Adicionalmente, consideramos que, antes de qualquer decisão precipitada que comprometa a permanência da atleta no esporte, é preciso analisar os fatores que prejudicariam o desempenho escolar, minimizar prejuízos e não impedir a realização de sonhos e interromper a trajetória das crianças no esporte.

Embora a dupla formação seja um processo desafiador e complexo, o conciliamento entre esporte e estudos pode ter efeito positivo no processo maturacional das crianças e jovens. Ao assumirem responsabilidades muito novas e as exigências do processo da dupla carreira, poderiam favorecer suas capacidades psicológicas e sociais, fundamentais para o crescimento pessoal. A responsabilidade, a disciplina, a concentração e a interação social aprendidas no esporte também contribuem no desempenho escolar. Os depoimentos das participantes corroboram nossas reflexões:

> O cansaço do treinamento não prejudicou minhas rotinas da escola. Deu tempo de trabalhar bem e me organizar com as atividades escolares. Uma coisa importante que eu gostaria de falar é sobre minhas mudanças a partir do momento que entrei para equipe de treinamento. Como precisei administrar melhor meu tempo, houve uma mudança na minha mentalidade e minha capacidade de concentração melhorou em muitos aspectos. Eu realmente percebi que estava tendo um aproveitamento muito melhor na escola em relação à minha concentração, a organização dos meus estudos, na interação com meus professores e também com os colegas da minha classe. [...] eu percebi que precisaria ter um foco maior quando estava na sala de aula, pois às vezes eu não tinha tempo para estudar em casa. (Eva).

> Eu sempre gostei muito de estudar e estava sempre presente. Acho que o esporte traz uma mentalidade para você que é usada em outras coisas também da vida, inclusive nos estudos. Então, acho que o esporte criou essa disciplina, de estudos, de trabalho, de provas, e no esporte como um todo. Tudo sendo feito com excelência. (Zoe).

Eva superou muitas barreiras no esporte, sendo algumas delas relacionadas à sua deficiência auditiva, mas contribuíram, tanto para o esporte como para seu crescimento pessoal. Eva se sentiu mais incluída e superou dificuldades relacionadas à socialização, e as experiências esportivas ajudaram a melhorar seu desempenho escolar, conforme seu relato à época: “a GR me trouxe um sentimento muito forte, me ajudou a melhorar muito nos meus estudos, muito na minha convivência, no meu lazer, então, me apeguei muito nesse esporte. Ele me fez sentir normal, como qualquer pessoa”. (TV UFMG, 2010).

Com base em Maciel (2016), as experiências escolares podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e emocionais importantes para o crescimento da atleta na modalidade, como autoconfiança, autoestima e a capacidade de lidar com questões inerentes à prática esportiva, como o fracasso e o sucesso.

Consideramos que a condição de treinar e estudar no mesmo ambiente contribui significativamente para que as ginastas estabeleçam relações positivas com seus professores e colegas, e desenvolvam habilidades e valores como responsabilidade, disciplina, amizade e trabalho coletivo. No entanto, essa particularidade também gerou contratempos, como a dificuldade de algumas ginastas lidar com essa convivência integral, como pode ser observado nos depoimentos de Mia e de Ana a seguir.

> Foi muito tempo no treinamento e muitas coisas aconteceram. Quando fomos treinar em outra [unidade] do CE, comecei a fazer novas amizades com as meninas da equipe. Havia ginastas que treinavam comigo e eram da minha classe na escola, então nós éramos muito unidas. Nessa época mudei totalmente minhas amizades. Me lembro que uma ajudava a outra e eu ficava muito mais leve nos treinos. Isso me ajudava bastante. Nós nos acalmávamos e incentivávamos umas às outras a melhorar na ginástica. (Mia).

> Nossa escola sempre nos apoiou muito e dava o suporte completo. Por outro lado (…), como eu estudava na mesma classe que outras meninas da minha equipe, então (…), isso tinha uma certa influência. Às vezes, eram influências negativas (...), às vezes, o dia na escola tinha sido ruim e eu teria que encontrar as mesmas pessoas no treino. Isso era um pouco frustrante para mim. (Ana).

Com base nos resultados, consideramos que a integração entre escola e esporte pode favorecer laços de amizade, pois, as crianças compartilham experiências que reforçam o trabalho em equipe e incentivam a ajuda mútua. Porém, conforme Ana, esse convívio pode ser desfavorável em algumas circunstâncias, pois intensificaria conflitos interpessoais eventuais, e aumentaria o estresse emocional. Sugerimos que os treinadores fiquem atentos aos comportamentos e atitudes das ginastas e criem mecanismos para manter o ambiente harmonioso. Avaliamos que ações como essas beneficiaram tanto os relacionamentos interpessoais dentro do ginásio quanto contribuíram com boas práticas e relações no ambiente escolar.

Os relacionamentos interpessoais permeiam o universo esportivo e são base para a manutenção de um ambiente harmônico e positivo. Ao longo do “tempo de treinar”, as participantes relataram experiências significativas na GR associadas aos relacionamentos estabelecidos com seus pais, treinadores e pares. Essas experiências serão apresentadas no próximo subtema intitulado de “relacionamentos interpessoais”.

4.2.4 Relacionamentos interpessoais

As experiências esportivas das participantes envolvem profundas relações interpessoais que marcam suas histórias na GR. Nesse contexto, as ginastas receberam apoio de diversas formas e foram fortemente influenciadas por seus pais, treinadores e atletas da equipe. Durante suas experiências, elas criaram laços de amizade significativos que favoreceram o desenvolvimento atlético e pessoal. No entanto, as ginastas também enfrentaram desafios, como conflitos, dificuldades de comunicação e decepções, que influenciaram na autoestima, autoconfiança e motivação no esporte.

A participação dos pais na formação esportiva foi fundamental para que as ginastas se envolvessem, crescessem e atingissem altos níveis na modalidade. Observamos que, desde a fase de iniciação, o envolvimento dos pais foi participativo e intenso e ocorreu por diversas formas, desde o suporte logístico e financeiro até o apoio emocional. Os pais assumiram inúmeras responsabilidades e desempenharam diversos papéis como: aquisição de aparelhos e acessórios; transporte das ginastas para os treinos; conselheiros e gestores; e a organização de práticas importantes para o desempenho na modalidade, como planejamento alimentar, dietas e suporte psicológico, conforme relatos a seguir:

> O perfil dos meus pais é de fazer tudo o que for possível para mim sem mostrar os sacrifícios. Eles são assim até hoje. Para mim, estava tudo funcionando tudo muito bem. Eu tinha tudo que eu precisava na ginástica. Nunca senti que me faltasse alguma coisa. [...] minha mãe sempre fez de tudo para eu ter tudo para treinar. [...] eles me levavam e buscavam na ginástica. Faziam toda essa logística. Nunca foi uma dificuldade para eles. [...] quanto ao apoio emocional, sempre me senti valorizada pelos meus pais. Minha família é muito grande e eu sempre fui admirada por ser atleta. Era tudo maravilhoso! ((riu-se)). Era total apoio emocional. (Zoe).

> [...] na minha casa meus pais e eu conversávamos muito sobre a ginástica. Antes das competições, eu tinha muitos momentos de ansiedade. Como não ficar ansiosa para as competições? [...] é quando a gente começa a se questionar como atleta. Nesses momentos, meus pais encontravam a oportunidade de conversar comigo sobre meus sentimentos. Eles conversavam e me apoiavam. Eles diziam: " faça no seu tempo. Você treinou para isso e vai dar o seu melhor! É isso. Se você não conseguir, não tem problema, você só precisa dar o seu melhor. Existem outras atletas que são melhores que você, mas isso são coisas vida. Se não der certo, você tenta de novo porque no próximo ano virão outras competições". (Eva).

> Na época que eu fazia acompanhamento com nutricionista, todo mundo lá em casa meio que comprou essa ideia. Minha família começou se alimentar como eu. Por exemplo: Se eu tinha que comer um tipo de comida, eles também comiam. Eu não sei se eles faziam para me ajudar, mas se tornou uma coisa muito natural. Eles diziam: " já que ela tem que comer assim, a gente também vai comer, já que ela tem essa restrição, então a gente vai se adaptar também".

> Sempre foi assim. [...]. Então, em relação à minha família, nunca senti nenhum problema, muito pelo contrário. Acho que se não fosse por eles teria sido muito mais difícil para mim, por essa questão da rotina na GR ser muito apertada. (Zoe).

Observamos que as ginastas mantinham diálogo frequente com seus pais e recebiam apoio emocional. Essa abertura as possibilita conversar sobre suas questões e dificuldades no esporte e contribui para que se sintam acolhidas, seguras e confiantes. Além disso, o apoio familiar ajuda a terem perspectivas positivas e tomarem decisões importantes na carreira, o que é fundamental para atletas mais jovens, conforme os relatos de May e de Zoe.

> [...] sempre foi muito tranquilo com meus pais, porque eles me ajudavam tanto mentalmente quanto fisicamente. [...] meus pais sempre foram presentes, viveram as dificuldades comigo e me ajudaram psicologicamente. Sem eles eu seria uma pessoa muito frustrada. Sempre que eu chegava em casa, minha mãe me perguntava como tinha sido a aula. A gente sempre tinha muita conversa sobre esporte lá em casa. Eles sempre me deram muito apoio, carinho e acolhimento. (May).

> [...] às vezes eu levava questões para casa e a gente tinha muitos bate-papos sobre a ginástica. Então a gente foi convivendo nesse diálogo. Eu falava muitas coisas, eles me ouviam e me davam conselhos. Eles sempre foram assim [...]. Isso foi muito bom para mim, principalmente em momentos de crise, eles me apoiavam. Eles me mostravam os dois lados das coisas e apoiavam as minhas decisões. Então, sempre fui muito acolhida em casa. (Zoe).

Embora os pais desempenhem um papel crucial, especialmente na formação inicial de atletas na GR, apenas o suporte financeiro não supriria todas as necessidades das crianças. É possível que os pais tenham dificuldades de fornecer apoio emocional, o que poderia gerar dificuldades nesse processo, pois a abertura para conversar sobre seus sentimentos, ajudaria as ginastas a lidar melhor com as adversidades do treinamento. Acreditamos que esse apoio estaria relacionado com a motivação e o interesse das crianças pelo esporte, conforme observamos na narrativa de Ana:

> Minha mãe sempre me apoiou muito. Financeiramente não posso reclamar. Ela sempre me deu tudo do bom e do melhor. Me dava os melhores aparelhos importados, comprava bons *collants*, tudo que eu precisava de material ela me dava. Financeiramente, ela sempre ajudou, mas eu sentia falta de um apoio mais emocional. (Ana).

As ginastas destacaram o envolvimento materno na formação esportiva, e o papel desempenhado pelas mães foi significativo para que as ginastas pudessem avançar no esporte. Nesse contexto, as mães assumiram diversas responsabilidades e se disponibilizaram a fazer o possível para garantir a qualidade da formação esportiva das filhas. O apoio materno foi caracterizado por diferentes fatores, como: incentivo à prática esportiva, gestão e organização

do tempo para cumprir as demandas da dupla formação, diálogo frequente, aquisição de aparelhos e acessórios, e, naturalmente, a presença e o carinho dedicados às suas filhas. Essas experiências foram relatadas carinhosamente pelas ginastas, conforme segue:

> O apoio dos meus pais foi bem forte desde o início, mas principalmente o da minha mãe, que sempre me estimulou muito. Ela sempre me incentivava muito a fazer ginástica, a continuar me dedicando e a interagir com outras pessoas. Meu pai também, mas a minha mãe foi muito presente em relação à ginástica. (Eva).

> Em relação à minha família, desde o início, sempre foi de muito apoio. Minha mãe, principalmente, me apoiava tanto se eu quisesse fazer ginástica ou dança. Claro que ela me fazia pensar sobre minhas escolhas, mas eu sempre tive esse apoio. Lembro que eu tinha uma rotina pesada, de estudar e treinar, e ela sempre estava fazendo coisas para mim, me ajudando nas tarefas da escola, sendo presente. Ela sempre estava me apoiando e me representando. (Zoe).

> Minha relação com meus pais era muito tranquila e sempre foi assim. Só que eu conversava mais com minha mãe. Eu conversava com ela sobre os treinos, as coisas que tinham acontecido (...). Ela me apoiava, me acalmava, me dizia para eu fazer o melhor possível. (Mia).

> Era minha mãe que me levava para todas as atividades. O local do treinamento era longe da minha casa e minha mãe me levava nos treinos todos os dias. Como era longe, não valeria a pena ela me deixar e voltar para casa, então, ela ficava na escola esperando meu treino acabar. Ela abdicava de outras atividades que ela poderia fazer para ficar me esperando. Nunca vou me esquecer dessa dedicação [...]. Quando comecei a competir efetivamente, essas coisas como *collants* e acessórios era minha mãe que arcava com todos os custos. (Ina).

A participação dos pais é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da atleta na modalidade, pois as atletas ainda são muito novas e precisam desse suporte para lidar com suas responsabilidades no treinamento para o alto rendimento (Nakashima *et al.,* 2018; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022). Visto isso, os pais assumem inúmeras responsabilidades com o intuito de fornecer apoio necessário para que os filhos tenham oportunidades e progresso no esporte (Knight *et al.,* 2016). Ademais, os familiares contribuem com incentivos à prática esportiva, diálogo e participação ativa nas atividades, além de fornecer apoio emocional para que as ginastas enfrentem os desafios do alto rendimento com mais resiliência (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022).

Para Eklund e Gould (2007), os pais exercem influência significativa na vida esportiva das atletas mais jovens, o que envolveria não apenas o desempenho esportivo, mas também a percepção das atletas sobre suas conquistas e sucesso no esporte. Assim, a família se torna extremamente influente na formação de atletas para o alto rendimento na GR. Nesse percurso, os pais podem se aliar aos treinadores e contribuir no aproveitamento esportivo saudável das

crianças, que envolveria o apoio mútuo e uma comunicação aberta e colaborativa favoráveis ao crescimento das atletas na modalidade (Iancheva, 2019).

O estudo conduzido por Nakashima e colaboradores (2018) encontrou diferenças entre o suporte paterno e materno. Enquanto o envolvimento materno está associado à aproximação íntima das mães com participação ativa nas atividades das filhas, o paterno se volta ao suporte financeiro e logístico. Ainda, que a participação das mães transcende a presença frequente nos treinos e competições, e há envolvimento emocional com as atividades e os sentimentos das atletas.

Nossos resultados corroboram os estudos de Eklund e Gould (2007), Nakashima *et al*., (2018) e Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022), e temos evidências de que os pais exercem forte influência na formação de atletas na GR, no suporte financeiro e logístico, bem como ao papel de conselheiros e apoiadores emocionais. Esse envolvimento pode ser muito construtivo, especialmente quando estimula a participação e o desenvolvimento atlético saudável das atletas, e supre as necessidades do treinamento quando os treinadores possam ter mais dificuldades.

Consideramos que pode ocorrer de as ginastas não encontrarem oportunidades de compartilhar suas questões com os treinadores, e isso estaria relacionado ao fato de serem muito jovens e terem mais dificuldades para se abrir. Nesse contexto, avaliamos que, especialmente as mães que são mais próximas, poderiam ser as únicas pessoas com as quais as ginastas se sentissem verdadeiramente confortáveis para expressar suas emoções. Por esse motivo, seria essencial que pais e treinadores mantivessem o diálogo aberto e estabelecessem uma relação positiva de apoio mútuo. Ressaltamos a necessidade de o envolvimento parental ser equilibrado para evitar pressão demasiada que prejudicasse o bem-estar das atletas.

A decisão de se envolver com a prática esportiva é, majoritariamente, das participantes, conforme evidencia o relato de Uly e de Ina. No entanto, segundo a ginasta May, temos indícios de que os pais podem pressionar indiretamente seus filhos ao criarem mecanismos de condicionamento, conforme os relatos a seguir:

> Meus pais sempre me apoiaram <u>muito</u>. Tanto em questão emocional, quanto financeira, em todos os aspectos. Nunca me senti pressionada para fazer ginástica. Eu fazia porque eu gostava mesmo. Meus pais sempre me falavam que se eu quisesse sair da ginástica teria que ser uma escolha minha. (Uly).

> Meus pais não me cobravam nada em relação a resultados no esporte e sempre deixaram muito claro que eu estava fazendo GR porque eu queria, porque era uma vontade minha, e não uma obrigação. Acho que isso foi muito importante, porque se for algo forçado você perde o interesse. (Ina).

> [...] Nossa! Meus pais sempre me apoiaram! Pegaram sempre no meu pé para levar a ginástica a sério e respeitar os treinadores, mas nunca me cobraram

> para ser a melhor. [...] nunca tive prejuízos nem sobrecarga em relação a conciliar a escola com os treinos, então eu me esforçava muito, porque se eu deixasse de fazer qualquer coisa na escola, se eu não cumprisse com minhas obrigações, minha mãe me tiraria da GR. [...] quando digo 'pegar no meu pé', é de levar o esporte a sério, não desrespeitar os treinadores, de dar o meu melhor. Isso eles pegavam! (May).

Embora a maioria das participantes tenha destacado o apoio expressivo dos pais durante a formação esportiva, tanto sobre os desafios enfrentados durante o treinamento quanto nas competições, os pais também podem exercer pressão sob as ginastas para que tenham bom desempenho esportivo. Ana relatou que foi muito pressionada pela mãe a ter bons resultados na escola e nas competições. Sua mãe exigia que ela fosse "a melhor aluna e a melhor ginasta" e ficava bastante insatisfeita quando não atingia os resultados esperados.

Nesse cenário, quando Ana não obtinha bom desempenho competitivo, além de não proporcionar apoio emocional, sua mãe a penalizava e criava um clima no qual Ana se sentia ainda mais frustrada e com autoestima baixa. Essa pressão era maior nos períodos que antecediam as competições e a deixava extremamente ansiosa. Ela ficava ainda mais tensa só pelo fato de saber que seus pais estavam presentes nas competições, e sabia que se não atendesse às expectativas da mãe teria conflitos em casa. Durante sua formação esportiva, Ana teve relações difíceis com a mãe decorrentes da pressão que sofria, como podemos observar nas suas experiências:

> [...] minha relação com minha mãe não era muito boa. Quando comecei no treinamento, meu pai sempre me apoiou. Ele não se importava se eu ganhasse ou perdesse nas competições. Já a minha mãe se importava. Ela me cobrava muito em tudo, na escola e na GR. Então, tive algumas dificuldades com isso. Teve uma época que eu queria desistir da GR (…). Eu ficava <u>muito</u> para baixo, porque parecia que eu não era boa o suficiente. Às vezes, eu não entendia o porquê de estar ali ainda, então, de certa forma, essa pressão me fazia sentir ainda pior. [...] minha mãe ficava muito feliz quando eu conseguia, quando eu ganhava. Ela ficava muito feliz e eu me sentia bem por ter feito ela feliz. Mas, quando eu ia mal nas competições (…) lembro dela ficar brava comigo. Não lembro dela me dar uma palavra de apoio. Isso me fazia ficar pior. (Ana).

> […] eu já ficava tensa quando sabia que minha mãe e meu pai estariam nas minhas competições. A minha mãe sempre me cobrou muito, desde que eu estava na pré-escola. Na escola, eu não podia ir mal, e, na ginástica, ela só cobrava que eu fosse "a melhor" também. Não era só uma questão de (…), "você está só se divertindo", naquele momento eu estava treinando. Ela dizia que estava tudo bem, eu ganhando ou perdendo, mas quando eu não subia no pódio, ou subia menos do que outras pessoas, ela ficava "pistola". Ela brigava comigo. Então, eu ficava sempre tensa antes das competições. Eu ficava com medo, mesmo no período pós-competição. Já não bastasse eu ficar triste, eu mesma, ainda tinha que me esforçar para ir totalmente bem na escola, me esforçar para ter que ouvir coisas ruins de uma pessoa que teria que me apoiar. Tivemos uma relação difícil. (Ana).

A qualidade da relação entre pais e atletas pode impactar diretamente no envolvimento e na motivação para treinar e competir, além de influenciar o interesse das ginastas pelo esporte (Stringhini, 2010; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2022; Ryabchuk, 2022; Siekańska, 2023). Assim posto, a decisão de se envolver e se dedicar a uma modalidade esportiva deveria ser a escolha da ginasta, pois a pressão demasiada dos pais poderia prejudicar na qualidade do desempenho esportivo e de vida das ginastas (Giannitsopoulou; Kosmidou; Zisi, 2010; Koumpoula *et al.,* 2011; González-Valero, 2020; Mastrogianni; Psychountaki; Donti, 2020).

Siekańska (2023) destacou que o envolvimento parental poderia tanto proporcionar benefícios quanto prejuízos no desenvolvimento da formação de atletas na GR. Maciel (2016) alertou para a necessidade de cautela com determinadas estratégias de condicionamento. Segundo a autora, vincular a permanência das ginastas no esporte ao seu desempenho escolar é um mecanismo perigoso e poderia prejudicar, tanto no desempenho esportivo quanto escolar. Nesse caso, é fundamental que as próprias ginastas valorizem os estudos para a formação nos dois contextos, o que dispensaria a utilização de mecanismos de condicionamento por parte dos pais.

De acordo com Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017; 2022), o envolvimento parental pode extrapolar os limites esperados pelas ginastas e gerar diversos prejuízos no desempenho esportivo, como elevação do estresse, ansiedade e os riscos de lesão. Nunomura e Oliveira (2014) observaram que a influência dos pais pode ser negativa quando cobram excessivamente seus filhos por resultados ou até mesmo se colocarem no papel de treinadores. Koumpoula *et al.,* (2011), González-Valero (2020) e Mastrogianni, Psychountaki e Donti (2020), identificaram que a pressão excessiva dos pais por resultados é um dos principais fatores para a perda de motivação e aumento da baixa autoestima das atletas no contexto da GR.

Dunn e colaboradores (2016) observaram que as crianças e os jovens podem sentir-se mais pressionados a conquistar resultados, especialmente durante as fases iniciais da formação, como forma de recompensar o apoio financeiro dos pais. Kovács *et al*. (2022) identificaram que quando os pais não compreendem ou não se conformam com a avaliação dos árbitros ou com resultados das filhas nas competições, é uma situação significativamente estressante para as atletas, que intensifica sentimentos negativos e abala emocionalmente. Iancheva (2019), por sua vez, ressaltou a necessidade de os pais evitarem atitudes ansiosas e críticas em relação à performance das filhas, interferência no trabalho dos treinadores e pressão para atingir resultados.

Diante dos fatores apresentados, é fundamental respeitar o interesse das ginastas pelo esporte e promover um ambiente de encorajamento. Acreditamos que o incentivo à prática

esportiva, sem pressões adicionais, estimularia as atletas a desenvolverem habilidades psicológicas como autoconfiança e autoestima, ao perceberem que são capazes de alcançar bons resultados a partir da sua própria determinação e motivação. Além disso, o envolvimento equilibrado ajudaria as ginastas a fazerem suas próprias escolhas e tomarem suas próprias decisões. Consideramos que essas habilidades são fundamentais para o crescimento no esporte e contribuem para o desenvolvimento da autonomia e auto realização da atleta na GR.

Ana foi extremamente pressionada pela mãe para desempenhar bem nas competições, o que foi carga muito alta para uma criança enfrentar sozinha. Assim, os treinadores precisam se atentar aos comportamentos das ginastas e criar estratégias que favoreçam o diálogo franco. Apesar da abordagem individual facilitar a comunicação, as ginastas poderiam temer repreensões e necessitar de ações mais efetivas, como a conversa clara entre pais e treinadores que possibilitasse a intervenção colaborativa e consciente.

A pressão materna exercida sobre Ana pode estar relacionada à sua expectativa de ser recompensada pelo apoio financeiro e dedicação à formação esportiva da filha, pois os pais proporcionaram todo o suporte financeiro na GR, mas Ana sentia falta de apoio emocional. Esse mecanismo de recompensa pode ter estimulado os pais a criarem expectativas irrealistas, e gerar cobranças, relações conflituosas e frustração de ambas as partes.

Ainda, a presença dos pais nas competições pode abalar as ginastas e prejudicar o desempenho. Ana, com medo de não atender às expectativas da mãe e de ser punida, ficava extremamente ansiosa durante as competições. A sensação de não atender às exigências dos pais poderia causar medo, ansiedade, baixa autoestima e frustração, além de abalar profundamente seu bem-estar. Nesse sentido, além de prejudiciais, os mecanismos de condicionamento e a pressão dos pais seriam, por vezes, contraditórias.

Os pais devem apoiar a carreira esportiva dos filhos, contudo, precisam ter discernimento e reconhecer os limites saudáveis desse envolvimento, pois sua participação pode reforçar sentimentos como medo e ansiedade. Segundo Kovács e colaboradores (2022), em certas situações, os treinadores preferem que os pais não interajam com as ginastas com o intuito de protegê-las de possíveis efeitos negativos, como a pressão indireta por resultados, ou expectativas irrealistas nas competições. Concordamos com os autores que, em certas situações, é preferível que os pais não estejam presentes no treinamento ou na competição. Todavia, a total exclusão dos pais da vida esportiva poderia gerar conflitos, frustrações e desafios desnecessários.

Determinadas estratégias contribuem para a promoção da participação parental ativa e construtiva, como: diálogos que permitam as ginastas falarem aberta e confortavelmente sobre

suas dificuldades, sentimentos e experiências no esporte; ajudar as ginastas a refletir e tomar suas próprias decisões, sem imposições ou expectativas irrealistas; facilitar a comunicação entre treinadores e ginastas e favorecer relações positivas entre eles, e cuidar para que não assumam os papéis dos treinadores ou estimular conflitos; participar positivamente das atividades competitivas da ginasta, incentivar e não fazer cobranças por resultados, reforçar a segurança e acolher em suas dificuldades, sem extrapolações; monitorar o comportamento das ginastas em casa, e se necessário, intervir adequadamente, e criar oportunidades para diálogos construtivos entre treinadores, pais e ginastas. Essas atitudes demandam sensibilidade, responsabilidade e experiência dos pais e treinadores, assim, o alinhamento de ideias e ações conjuntas contribuiriam efetivamente na participação das atletas na GR.

De forma geral, a participação ativa dos pais proporcionou oportunidades às ginastas no esporte e favoreceu o estabelecimento de diálogo construtivo em casa. No entanto, por razões diferentes, determinadas participantes revelaram dificuldades em manter diálogo com seus pais. Os pais de Ina, evitavam falar sobre suas dificuldades ou sentimentos da filha relacionados ao esporte. Eles preferiram não expô-la a preocupações. Além disso, Ina destacou que seus pais confiavam extremamente no seu treinador, e, por esse motivo, evitavam conversar sobre qualquer dificuldade sobre a GR, e a responsabilidade recaía totalmente para os treinadores. Essa confiança também foi ressaltada por Ana. A participante Mia, por sua vez, embora tivesse espaço e incentivo para dialogar, preferia não se abrir com seus pais e enfrentar suas dificuldades sozinhas.

> Raras foram as vezes que meus pais falaram comigo sobre alguma dificuldade que estavam tendo por conta da ginástica. Meus pais não gostavam de falar comigo sobre os problemas, mas uma vez ou outra eu percebia que eles tinham problemas financeiros tanto pelo preço dos aparelhos na GR, quanto pelos *collants*, além da gasolina para me levar e buscar. Enfim, eles tinham problemas financeiros e não me falavam. (Ina).

> Meus pais confiavam muito no meu treinador John. Então, essa parte emocional do treinamento eles deixavam por conta dele. [...] eu sempre ouvia do meu pai que qualquer coisa que eu precisasse nos treinos era para conversar com meu treinador. Ele confiava muito nele e até hoje fala dele com muito carinho. (Ina).

> Minha mãe e meu pai nunca tiveram medo de que alguma coisa acontecesse comigo na ginástica, como me machucar, por exemplo. Lembro deles me verem treinar, mas nunca de se preocuparem com essa questão. Teve um dia em que minha irmã me viu fazendo um exercício para os joelhos e me perguntou se aquilo não me machucava. Então eu falei: claro que não ((riu-se))! [...] [meus pais] tinham uma preocupação normal e confiavam muito nos meus treinadores. (Ana).

> No início eu tinha espaço para conversar com meus pais. Mas, quando comecei a me cobrar mais na ginástica, eu não gostava de conversar com eles. Eu chegava em casa e não falava nada sobre minhas coisas na ginástica. Simplesmente, eu não me abria. Eu chegava em casa muito estressada, por conta dessas minhas cobranças e insatisfeita com as coisas que não tinham saído como eu queria. Então (...) eu não falava com ninguém. Me fechei muito nessa época. (Mia).

A participação saudável dos pais e treinadores é crucial e depende de concordância e alinhamento. Concordamos com Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022) que destacam que ambos papéis são distintos, mas contribuem profundamente para a evolução da atleta na GR. Os autores, observaram que os pais tendem a facilitar para que suas filhas sigam as recomendações dos treinadores, mesmo que discordem ou imponham risco para o bem-estar de suas filhas. Adicionalmente, as ginastas evitam compartilhar suas dificuldades com os pais, com medo de estimular conflitos entre seus pais e treinadores, de serem confrontadas em suas escolhas ou de decepcioná-los. Nesse contexto, as ginastas podem optar pelo distanciamento dos pais ou treinadores (Cavallerio, Wadey e Wagstaff, 2016).

De acordo com Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022), na GR, os pais tendem a respeitar as decisões dos treinadores. Essa confiança é cultivada desde as categorias de base e estaria relacionada ao fato de os pais não se sentirem habilitados para lidar com determinadas situações. Como resultado, os pais poderiam se angustiar por não contribuírem de forma eficaz ou por receio de contrariar os treinadores, o que muitas vezes fazia relevar as dificuldades das ginastas no contexto esportivo.

Essa dinâmica estimularia certo distanciamento entre as ginastas e os pais, especialmente quando os treinadores preferem afastá-los a integrá-los às atividades esportivas das filhas. Nesse contexto, Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2022) reforçam a necessidade de aprimorar as vias de comunicação entre pais e treinadores, que favoreça a compreensão consciente das dificuldades das ginastas e o estabelecimento de relacionamentos positivos. Essa reflexão corrobora o estudo de Ryabchuk (2022), no qual o autor observou que o envolvimento parental é relevante no processo de treinamento e educação das crianças na GR, desde que estimule e encoraje as ginastas a enfrentarem suas dificuldades. Além disso, Ryabchuk (2022) destaca a importância da comunicação aberta entre pais e treinadores que beneficie as crianças. Visto isso, é importante que os treinadores tenham clareza de suas expectativas e objetivos, forneçam *feedback*s construtivos e favoreçam o trabalho colaborativo com os pais.

Avaliamos que a opção dos pais de não dialogar com suas filhas sobre as experiências na GR, e relegar totalmente essa tarefa aos treinadores, geraria riscos, principalmente para as mais jovens que teriam mais dificuldades de se comunicar com os treinadores ou demais adultos

envolvidos com a prática esportiva. Por outro lado, as crianças teriam mais facilidade e se sentiriam confortáveis para conversar com seus pais e falar abertamente sobre seus sentimentos. Seria fundamental que os pais criassem espaço para dialogar e se adequassem às necessidades das crianças, para favorecer a conversa franca baseada na confiança e respeito mútuo.

Compreendemos que os pais evitavam falar com os filhos sobre suas dificuldades financeiras a fim de poupá-los de preocupações. No entanto, seria importante que, mediante abordagem apropriada à faixa etária, a ginasta compreendesse o esforço financeiro dos pais para custear as despesas esportivas. Consideramos que, há custos altos na manutenção das crianças no treinamento. Em face disso, ao compreender essas dificuldades, as ginastas poderiam desenvolver senso de comprometimento e responsabilidade, e contribuir e colaborar com seus pais de diversas formas, como na manutenção e cuidados com os aparelhos e acessórios, além de valorizar o esforço dos pais para apoiá-las e mantê-las no esporte.

Avaliamos que a escolha da ginasta Mia de não se abrir com seus pais pode estar relacionada a diversos fatores, como: ser muito jovem e ter dificuldades de se comunicar com adultos; vergonha ou insegurança comuns nessa fase da vida; medo de preocupar, desapontar ou causar conflitos entre pais e treinadores e, por conseguinte, ser repreendida por ambos; pressão para corresponder às expectativas dos pais; e a percepção de que seus pais não conseguiriam ajudá-la.

Embora os pais desempenhem um papel crucial no desenvolvimento esportivo de suas filhas na GR, há situações em que a colaboração de outros profissionais seria necessária. Os pais têm dificuldades para atender todas as necessidades das crianças no esporte ou não estão preparados para lidar com certas demandas de suas filhas. Além de outros profissionais, na ausência dos pais, frequentemente muitas atletas precisam contar com a ajuda de outros familiares como avôs, irmãos e tios. Nossas constatações são sustentadas nos depoimentos de Eva e Ana.

> [...] eu não me preocupava tanto em relação às dificuldades que surgiam, como a minha insegurança com outras pessoas. Lembro que eu tinha inseguranças, mas não fazia delas um pilar para me conduzir à frente. Claro que eu tive um extremo apoio da minha mãe. Na época, eu também fazia tratamento com a fonoaudióloga, que inclusive me incentivava a fazer GR como uma forma de melhorar essa questão da minha audição e fala. Talvez, por ter sido muito incentivada por minha família e fonoaudióloga, eu não tive tanta insegurança para levar a GR de forma mais leve [...] também sempre fiz acompanhamento com uma psicóloga devido ao meu problema de audição. Ela também me acompanhou muito, junto da fonoaudióloga, em todo o processo. (Eva).

> Meu principal apoio familiar em relação à GR era minha irmã, com certeza! ((empolga-se)). Ela sempre foi, e ainda é o meu maior apoio. Ela sempre me acompanhava nos campeonatos que eu participava! Minha irmã foi

> praticamente uma mãe para mim, alguém em quem me apeguei emocionalmente, nas conquistas e nas derrotas. Eu sabia que ela sempre estaria lá por mim, independentemente dos meus resultados. Foi um apoio emocional muito importante que eu precisava ter para continuar na ginástica. (Ana).

É importante dizer que Eva é surda e enfrentou diversas barreiras ao longo de sua formação na GR associadas à sua deficiência. Embora os pais tenham se dedicado significativamente à sua formação esportiva, precisaram do suporte especializado de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos para o seu desenvolvimento. Avaliamos que o trabalho de outros profissionais possa ser extremamente relevante e pode ajudar os pais a lidar com as demandas especiais das ginastas no esporte, como apoio emocional, aprimoramento da comunicação, desenvolvimento de habilidades sociais e orientação. Contudo, é fundamental que pais e treinadores providenciem estruturas adequadas que garantam suporte e acompanhamento contínuos, pois, acreditamos que se trata de um trabalho delicado, cujos resultados se manifestam em médio e longo prazo.

Ana, por sua vez, enfrentou diversos conflitos com a mãe, que a abalaram emocionalmente, mas teve o apoio da irmã que ajudou a lidar com o estresse, ansiedade e pressão competitiva. A mãe de Ana cobrava, frequentemente, por bons resultados nas competições, o que tornava o ambiente ainda mais tenso e exigente. É notável que essas atitudes colocariam em risco o bem-estar geral e o desempenho das ginastas. Nesse contexto, o apoio da irmã foi decisivo para Ana se sentir mais confiante, valorizada e resiliente diante dos desafios, e fortaleceu sua autoconfiança e capacidade de lidar com suas conquistas e derrotas no esporte.

Os pais são os primeiros modelos a serem seguidos pelo atleta, e suas posturas e atitudes perante o esporte influenciam substancialmente na construção de valores, hábitos e comportamentos (Wuerth; Lee; Alfermann, 2004; Holt *et al.,* 2009). Ina teve referências positivas dos pais que, no geral, admiravam a força e a coragem dos atletas. Esses valores eram cultivados pela família e influenciaram muito na formação esportiva, e ela se sentiu mais valorizada como atleta e reforçou seu orgulho, conforme relato a seguir:

> Assim como eu, meus pais sempre admiraram esportistas e gostavam de esportes, não só em relação à GR, mas todos os esportes, porque o retorno financeiro, na maioria dos esportes, acaba não sendo tão grande. Você vê que a pessoa continua mais por dedicação mesmo. Eu me emociono até hoje quando vejo (...). Entendo o porquê dos meus pais terem sentido tanto orgulho de mim ((se emociona)). [...] eu sempre tive uma questão comigo mesma de querer dar muito orgulho para os meus pais. Eu sentia que estava dando orgulho para eles, que eu estava [me dedicando]. Eu ficava muito feliz com o orgulho que eles sentiam por mim. (Ina).

O incentivo dos pais inspira as crianças a se dedicarem ao esporte, e contribuiria para a ascensão e permanência no alto rendimento da GR (Lourenço, 2015). Nesse sentido, avaliamos que a participação parental ativa e construtiva favorece o desenvolvimento de valores fundamentais para o desenvolvimento das crianças no esporte, como disciplina, dedicação, resiliência e autoconfiança. Acreditamos que esses valores desenvolvidos com a ajuda da família, treinadores e outros profissionais envolvidos, proporcionaram condições favoráveis para que as ginastas tivessem oportunidades e motivação na GR, e que alimentaram o interesse e prazer pelo esporte no alto rendimento.

É natural que os treinadores enfrentem inúmeros desafios na interação com os pais que prejudicam o desempenho esportivo das crianças. Para Hellstedt (1987), os pais podem se envolver muito ou pouco com a formação esportiva das crianças, e nem sempre será positivo. Para o autor, o comportamento dos pais pode variar muito, desde muito presentes a totalmente ausentes das atividades esportivas dos filhos. Portanto, o autor sugere que os treinadores adotem estratégias específicas para lidar com diferentes tipos de envolvimento, como estabelecer limites claros e diálogos realistas com os pais, além de garantir a participação que contribua, de fato, com o potencial do atleta.

Diante de todos esses fatores, constatamos que a participação dos pais na formação esportiva de atletas de GR é determinante para o sucesso das ginastas na modalidade. Além da família, os treinadores também desempenham um papel crucial nesse processo, ao assumirem responsabilidades específicas, desenvolverem sistemáticas adequadas de treinamento e estabelecerem relações positivas com as atletas, que favorecessem uma formação esportiva de qualidade e fosse capaz de conduzir as atletas para níveis mais altos na modalidade.

Ao longo da trajetória esportiva, as participantes viveram diversas experiências com seus treinadores com os quais estabeleceram profundas relações. Nesse contexto, a participação dos treinadores foi significativa e contribuiu para a construção de valores como respeito, amizade e trabalho coletivo. Por outro lado, as ginastas relataram experiências desafiadoras, caracterizadas por relações conflituosas e atitudes inadequadas por parte dos treinadores.

É importante ressaltar que as participantes se relacionaram com mais de um treinador ou treinadora durante suas experiências na GR. Essa dinâmica varia de acordo com o contexto em que a equipe treinava, a etapa da formação ou a categoria na qual se encontravam. Durante os primeiros anos, o treinador John foi o único responsável pelo treinamento da equipe de GR do CE. Posteriormente, as treinadoras Lou e Sofy foram integradas à equipe e assumiram tanto turmas de iniciação quanto de treinamento. Com a saída da treinadora Sofy, a treinadora Olga

a substituiu. Por fim, com o desligamento dos treinadores John e Lou, a treinadora Olga assumiu toda equipe e permaneceu até o encerramento das atividades de treinamento naquela instituição.

A análise das experiências das participantes na GR permitiu observar que, desde as etapas iniciais, a imagem dos treinadores foi muito significativa e permaneceu em constante mudança a depender do período em que as ginastas estavam. Na fase da iniciação, as participantes compararam suas relações com os treinadores com de seus professores de classe. Nessa etapa, observamos notável sentimento de admiração, respeito, obediência e carinho das crianças pelos treinadores, como expressou a participante May: "minha relação com os treinadores era muito saudável e com respeito. Eu os respeitava como meus professores de escola". No entanto, à medida que as ginastas conviviam mais tempo com os treinadores, a imagem de "autoridade no ginásio" transcendia para de "membro da família", e elas criaram fortes laços de amizade, parceria e confiança. Nesse estágio, os treinadores estabeleceram relações sólidas e envolventes com as ginastas, conforme narrativas a seguir:

> Na época da escolinha tive só um treinador. Ele era como um professor da escola. Eu sabia que tinha que respeitá-lo e fazer o que ele mandasse. Era uma relação muito de aluno-professor e eu o respeitava muito. [...] a gente tinha também uma relação de amizade com os treinadores. Não era só uma coisa como, a ginasta com seu treinador. Na escolinha, era uma relação muito de professor-aluno, mas depois começou a ser uma relação de amizade, uma relação de paternidade, maternidade. Os treinadores eram quase nossos pais. A gente passava mais tempo com eles do que com nossos pais. (Ana).

> Em relação a minha professora da escolinha eu tinha muita admiração! Sempre a respeitei muito, por ser uma autoridade e minha professora. Ela era como meus professores da escola. Também tem essa questão em relação à idade. Eu sempre respeitei os mais velhos. Então, eu sempre [os obedecia] e parava para ouvir o que eles tinham para me falar. Eu sempre fui muito obediente! Seguia as regras e tudo certinho. (Ina).

> Na escolinha eu via meu treinador como um técnico mesmo. Uma pessoa que eu respeitava muito. [...] claro que depois eu tive uma aproximação maior, pelo fato de ter mais contato e passar muito tempo com ele. A gente passava muito mais tempo com nossos treinadores do que com nossos professores da escola. [...] eu tinha uma visão do meu treinador completamente diferente da que eu tinha do meu professor de matemática, por exemplo, com quem eu tinha um certo distanciamento. (Zoe).

> [...] eu acho que eu tinha uma boa relação com o John. Talvez seja porque eu conversava muito com a minha mãe sobre ele e sobre a ginástica. E ele (o treinador John) também tinha uma boa relação com ela. Então, acho que tínhamos um vínculo como se fosse pai e filha. "Às vezes, a gente passa pano para o pai", minha mãe dizia: Eu pensava: nossa, meu pai corrigiu tal coisa e não gostei, mas ele é meu pai. Ele está fazendo o melhor por mim. (Zoe).

Como uma família, ginastas e treinadores conviviam diariamente e compartilhavam experiências no mesmo ambiente, o que fortalecia profundamente suas relações e foram

naturalmente influenciadas pelos papéis desempenhados, as personalidades e os valores de cada sujeito. As percepções das participantes sobre os treinadores revelam semelhanças e particularidades, que observamos no relato adiante. Os treinadores tinham perfis diferentes, o que influenciaria seus comportamentos e atitudes. Avaliamos que essas diferenças impactaram, tanto na maneira como as ginastas analisam os treinadores como na natureza das relações estabelecidas entre eles.

As participantes observaram que John era um treinador exigente e, portanto, sentiam-se pressionadas a não o desapontar. Por outro lado, a treinadora Sofy foi destacada por sua tranquilidade e apoio durante os momentos difíceis que as ginastas enfrentavam. Naturalmente, as ginastas tinham percepções diferentes sobre seus treinadores, e algumas se sentiam mais apoiadas e confortáveis com determinados treinadores, enquanto outras sentiam pressão adicional ou indiferença.

Além disso, observamos diferenças na percepção das ginastas sobre o método de ensino dos treinadores, e a forma como sentiam o ambiente de treinamento, conforme narrativas:

> Meus treinadores eram diferentes. O John era mais bravo, então eu ficava sempre com medo e fazia de tudo para ser perfeita, para não ter que ganhar uma [bronca] dele. Ele já tinha uma fama mais assim, de bravo. Ele era o professor que eu tinha que fazer tudo impecável, perfeito, para não ser corrigida. A Lou e a Sofy também cobravam, mas eram mais tranquilas [...]. [...] já com a treinadora Olga [minha relação] era diferente, porque realmente ela me chateava com a forma como ela nos acolhia, quando não se tinha um retorno dela quando ganhávamos ou perdíamos. Com relação aos outros treinadores, eu me lembro que tinha cobranças, que nós tínhamos que nos esforçar e melhorar, uma cobrança normal. Com a treinadora Olga, em relação a essa coisa de treinador e ginasta, de nos ajudar a ganhar, me dava até tristeza. (May).

> [...] me lembro de sentir uma sensação de mais leveza com alguns treinadores e uma pressão maior com outros. Com a treinadora Sofy, eu sentia um cuidado. Tinha a sensação de que eu podia errar mais. Com a Lou, por exemplo, eu não me sentia tão conectada a ela. Acho que eu não gostava muito do tom dela como treinadora. [...] eu não sentia muita (...). Eu sentia um tom que eu não gostava que ela usava para me corrigir. Já o John era muito direto, mas pelo menos era aquilo, não tinha uma entrelinha, um julgamento, uma coisa que talvez eu sentisse com a Lou, por exemplo. Com a Sofy era algo um pouco mais (...) confortável. Ela tinha mais paciência, então a gente se sentia mais confortável [...]. (Zoe).

> Eu sentia uma diferença muito grande entre os três treinadores. Os três eram excelentes, claro, mas a Sofy era a treinadora que acalmava a gente. Ela sempre foi assim. A Lou pegava mais pesado que a Sofy, mas também era mais tranquila. O John a gente via como um treinador com o qual não podíamos errar. Sentíamos uma pressão maior. Talvez, porque ele treinava as ginastas mais velhas. Então, as ginastas mais novas tinham essa percepção dele, e aí, dava um certo medo. Eu acabava me cobrando muito também e acho que essa cobrança, até certo ponto me ajudava na ginástica. [...] eu acho que a

> personalidade de cada treinador [e treinadora] me ajudava de certa forma, porque um cobrava muito, a outra menos, a outra era mais carinhosa. Acho que era um bom equilíbrio. Se fossem três treinadores bravos seria complicado! ((riu-se)). (Mia).

> Tive mais contato com a Lou, desde o início da ginástica. Sou muito grata por tudo que ela fez por mim. Sempre tive uma relação muito boa com a Lou e com a Sofy. A Sofy era a treinadora mais calma. Eu gostava muito dela. Acho que ela tinha mais paciência com a gente. Eu acho que o John era com quem eu mais aprendia, tecnicamente falando. Ele era muito inteligente. Sempre achei isso dele. Eu tinha mais confiança nele para treinar e sentia que eu aprendia as coisas de fato. (Uly).

A imagem das atletas sobre seus treinadores é indubitavelmente significativa durante o processo de formação e influenciaria profundamente os relacionamentos estabelecidos na GR (Peláez, 2010). Por um lado, a representação positiva dos treinadores motivaria as ginastas no esporte, e, do contrário poderia levar ao desinteresse pela modalidade (Siekańska, 2023). Nessa perspectiva, é fundamental que os treinadores desenvolvam, desde as etapas iniciais da formação esportiva, estratégias pessoais e motivacionais para estabelecer relacionamentos saudáveis como: a criação de um ambiente de apoio emocional, no qual as crianças se sintam acolhidas, recebam elogios e incentivos dos treinadores; a adoção de atitudes positivas e abordagens adequadas, que exigem paciência, compreensão e respeito dos treinadores, e aumentem a autoconfiança das ginastas; e práticas que aproximem atletas e treinadores e estimulem a comunicação efetiva e saudável (Ryabchuk, 2022).

Em modalidades como a GR, as relações entre ginastas e treinadores podem ser interpretadas como um modelo autocrático, no qual a disciplina e a obediência das ginastas são enfatizadas (Costa *et al*., 2022). Nesse contexto, o autoritarismo e a disciplina são considerados fundamentais para se alcançar o sucesso esportivo (Viana; Mezzaroba, 2013; Costa *et al.*, 2022). É importante destacar que as relações hierárquicas entre treinadores e ginastas têm sido historicamente cultivadas de geração em geração e podem incentivar treinadores a adotar atitudes e práticas de treinamentos mais rigorosas, influenciados também por treinadores e métodos europeus (Locci; Toledo; Schiavon, 2023). No Brasil, muitos treinadores de GR se inspiraram nos modelos de treinamento estrangeiro que adotaram, o que pode gerar atitudes inapropriadas, distanciamento entre treinadores e atletas e sentimento de insegurança e medo que, em longo prazo, prejudicaria as ginastas (Peláez, 2010; Guiramand, 2017; Kovács *et al.*, 2022).

Ao invés disso, a aproximação entre ginastas e treinadores incentiva abordagens colaborativas, fundamentadas na comunicação aberta, na qual treinadores e ginastas tenham a oportunidade de desenvolver confiança e respeito mútuos (White e Bennie, 2015; Jowet e

Wachsmuth, 2020). É importante reconhecer que o papel dos treinadores é ajudar as atletas a superar desafios. No entanto, eles também falham em seus papéis e enfrentam dificuldades, especialmente aquelas associadas aos relacionamentos com as ginastas (Jowet; Wachsmuth, 2020; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020).

Para Ivanova e Dimitrov (2020), as ginastas nem sempre terão afinidade com seus treinadores, o que dependerá de muitos fatores pessoais. No entanto, os autores sugerem o mínimo de sinceridade, respeito e profissionalismo entre eles. Segundo os autores, é fundamental que os treinadores ouçam com atenção, ofereçam *feedbacks* construtivos e estabeleçam relações mais próximas com as atletas, a fim de evitar conflitos e desentendimentos, que seriam resolvidos com diálogo franco e atitudes empáticas.

Diante dos dados, consideramos que relacionamentos saudáveis entre treinadores e ginastas são imprescindíveis, tanto para estabelecer um ambiente de treinamento positivo como para o desenvolvimento das atletas na GR. Contudo, muitos fatores estariam associados a esse fenômeno, como a formação de treinadores e suas práticas e abordagens adotadas. Adicionalmente, as instituições e tradições que envolvem a modalidade, bem como as experiências pessoais com outros treinadores exerceriam influências sobre condutas, práticas e atitudes dos treinadores na GR, o que poderia tanto favorecer quanto prejudicar no desenvolvimento das ginastas.

Consideramos a possibilidade de treinadores de GR adotarem uma postura mais rígida e autoritária, inspirada em tradições, treinadores experientes e práticas de treinamento oriundas de países expressivos na modalidade. Nessa perspectiva, avaliamos que determinadas práticas e atitudes poderiam incidir na promoção de um ambiente hostil, no qual as ginastas se sentem desconfortáveis para se comunicar e expressar verdadeiramente suas questões e sentimentos com os treinadores. Além disso, as atletas poderiam desenvolver uma imagem negativa dos treinadores, que prejudicaria a convivência saudável entre eles e intensificaria o medo das atletas de cometer falhas e decepcionar seus treinadores.

A percepção recorrente de restrição à liberdade de expressão, aliada ao medo de cometer falhas e decepcionar as expectativas dos treinadores, resultaria em prejuízos para ambos – ginastas e treinadores. Nesse contexto, seria fundamental que os treinadores desenvolvessem mecanismos que favorecessem suas ginastas para que se sintam mais acolhidas, respeitadas e seguras, tanto para se relacionar quanto para se expressar. Nesse sentido, sugerimos: o estabelecimento de canais de comunicação abertos e acessíveis à faixa etária das atletas; a promoção diária de *feedbacks* construtivos; a demonstração de empatia e apoio emocional diante das dificuldades; avaliações construtivas, reuniões coletivas e abordagens

individualizadas, com demonstração constante de respeito e solidariedade às questões apresentadas pelas ginastas.

Acreditamos que em uma equipe de GR composta por treinadores de perfis diferentes, a formação de atletas poderia ser enriquecedora, devido à diversidade de abordagens, habilidades e métodos de cada treinador que contribuem com as necessidades individuais, favorecem o processo de ensino e aprendizagem, o ambiente motivador, apoio emocional, e a resolução de possíveis conflitos. Nesse ambiente positivo, a amizade fortaleceria as relações entre treinadores e ginastas, semelhante aos vínculos familiares.

Um dos fatores destacados pelas participantes foi o tipo de relação estabelecida entre treinadores e ginastas, que do nosso ponto de vista é extremamente relevante. Quando as ginastas comparam essas relações como aquelas da família, elas estão dizendo que não apenas compartilhavam experiências esportivas, mas que tais relações se destacavam pelo cuidado, paciência e atenção que os treinadores dedicavam a elas, semelhantes àqueles dos pais.

Portanto, diante desses fatores, constatamos que o caráter familiar das relações estabelecidas entre treinadores e ginastas, especialmente nas categorias de base, pode ser muito positivo paras crianças e jovens praticantes de GR. Contudo, não poderíamos deixar de dizer que, como toda relação familiar, além de apoio e cuidados, há também conflitos, que eventualmente geram raiva, medo, ressentimento e decepção. Naturalmente, no CE não foi diferente com a "família GR", conforme narrativas a seguir:

> [...] eu tinha muito medo de decepcionar meus treinadores, porque era como se eu estivesse decepcionando meus pais. Eu acho que esse sentimento de medo de decepcionar, de insegurança, era muito forte. Então, acho que de certa forma isso me atrapalhava um pouco. Na relação como meus treinadores claro que tinha os momentos bons, que eram muito maiores do que os momentos ruins. Tenho certeza disso! Mas, existiram momentos de conflitos também. [...] tinha dias que os treinadores ficavam bravos, então a gente ficava com receio. [...] me lembro deles brigarem com outras ginastas. De certa forma (…), claro que algumas coisas poderiam ter sido feitas de outro jeito, mas eu acho que (…) o quanto o treinador forçava a gente me ajudou em algumas situações no futuro, como por exemplo, quando eu tinha que me esforçar para fazer alguma coisa. (Ana).

> [...] eu tinha medo, mas em relação a uma repreensão do meu treinador por achar que estivéssemos desleixadas. Era um sentimento pessoal, de eu cometer alguma falha e o treinador achar que era desleixo meu, porque eu não estava tendo interesse ou estava conversando demais sem foco no treinamento. [...] eu tinha medo pela repreensão, mas em relação ao treinador a nossa relação era cem por cento. [...] não sei se as broncas me ajudavam a ter mais vontade de acertar. Eu acho que a vontade sempre foi a mesma. Depois das broncas, pessoalmente falando, acho que tinham mais prejuízos porque eu ficava mais insegura. [...] às vezes errávamos porque a insegurança pesava muito. [...] e os técnicos, por acharem que era falta de esforço ou conversas demais, acabavam ficando com raiva e perdiam a paciência. [...] me lembro que tinham histórias

> de outras treinadoras, até de outros Estados, que também agiam da mesma maneira, que eram padronizados esses comportamentos dos técnicos. (Ina).
>
> [...] eu ficava com medo de levar bronca do treinador. Então, eu me cobrava muito e isso gerava ansiedade também. Porém, as cobranças também me estimulavam a querer dar o meu melhor. [...] nós conversávamos com uma das treinadoras sobre esse medo. Ela dizia que era assim mesmo, que cada treinador tinha um jeito. (Mia).
>
> Eu sentia medo sim. Às vezes, eu sentia medo de passar a série, mas era aquele medo de errar e dos treinadores chamarem minha atenção num tom que eu não gostaria. Não o medo de errar em si, mas, talvez, medo do que o erro iria trazer. [...] eu tinha medo de não estar à vontade, dessa sensação de me deixar menos fluida no treino. Talvez, eu me sentisse menos estimulada de estar ali naquele momento. Por exemplo, antes de passar a série, dá aquele friozinho na barriga. Talvez, aquele friozinho atrapalhe você ir bem, porque eu tinha medo da reação do que meus treinadores depois de passar a série. (Zoe).

As relações de treinadores e ginastas são multifacetadas e complexas, envolvidas por uma dinâmica hierárquica no qual o poder é centralizado nos treinadores que, aparentemente, detém todo o conhecimento dentro do ginásio (Costa *et al*., 2022). Nessa perspectiva, a figura dos treinadores é significativamente forte no contexto da GR, no qual a disciplina é frequentemente exigida das atletas e a obediência é esperada pelos treinadores (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020). Em um ambiente onde as relações são demarcadas por estruturas hierárquicas que regem normas e condutas, e por aqueles que "detém o poder" no ginásio, provavelmente, as atletas farão o possível para corresponder às expectativas dos treinadores com disciplina e sem hesitação.

É possível que o medo da ginasta de decepcionar ou ser repreendida pelos treinadores aumente, gere insegurança e pressões adicionais e, contrariamente, muitas ginastas associariam o sentimento de prazer quando correspondessem bem às expectativas dos treinadores, como revelou a participante May: "a sensação de ganhar era gratificante porque eu fazia meus treinadores ficarem orgulhosos de mim. Nem era por mim mesma, mas por eles. Então, eu ficava com medo de não ganhar e não agradar meus treinadores". Embora equivocada, essa percepção também foi destacada por mais ginastas. Observamos que o medo de decepcionar intensificava, especialmente quando os treinadores expressavam insatisfação e, ocasionalmente, perdiam a paciência e o controle emocional.

É importante revelar que as "broncas" frequentes relatadas pelas participantes, consistem em posturas e atitudes negativas dos treinadores, como elevar o tom de voz, demonstrar impaciência ou falar de forma ríspida com as ginastas durante certas situações. Reconhecemos que essas atitudes são inapropriadas do ponto de vista ético e da comunicação

saudável. Acreditamos que as ginastas mais novas se sentiriam mais desconfortáveis em relação às correções e críticas dos treinadores, especialmente, da forma relatada, o que poderia aumentar o medo das ginastas de cometer falhas, elevar a ansiedade e a insegurança.

As participantes reconhecem as abordagens dos treinadores, com orientações, correções e críticas construtivas, como fundamentais para melhorar o desempenho esportivo. No entanto, destacaram experiências nas quais os treinadores utilizaram abordagens inadequadas, embora sentissem que eles intencionavam melhorias para o desempenho esportivo e que as cobranças eram importantes para superarem os desafios.

Uma das experiências difíceis que envolveu ginastas e treinadores, foi o fato destes últimos perderem a paciência com as atletas em determinados eventos, o que culminou no descontrole emocional e em atitudes inadequadas, gerando medo e frustração nas ginastas. Para Ina, embora discorde desse tipo de comportamento, ela tentava compreender a reação dos treinadores, e percebia que eles também se frustraram em algumas situações, como foi observado em seu discurso:

> Eu ouvi algumas histórias sobre os treinadores ((riu-se)). [...] já ouvi dizer que algumas vezes, por ficarem cansados de verem as ginastas repetindo os mesmos erros que já tinham sido corrigidos, os treinadores ficavam fora de si (...) [...] as vezes, acabavam perdendo a paciência, saiam e deixavam as ginastas sozinhas no ginásio. [...] ouvi dizer que foi arremessado chaves no meio do tapete enquanto as meninas estavam treinando, para chamar atenção (...). [...] talvez, os treinadores não reagissem da forma como deveriam, mas eu acho que eu entendia o porquê de agirem assim. Da mesma forma que a gente ficava frustrada por não conseguir acertar o movimento, a gente via a mesma frustração neles. Então, apesar deles não entenderem o motivo pelo qual estávamos errando, a frustação era a mesma. (Ina).

Outra abordagem inadequada dos treinadores foi vivida por Ana, quando estes tentavam incentivar melhores hábitos alimentares e cuidados como o peso corporal das ginastas. Ana revelou que, juntamente com outras ginastas, foi humilhada pelos seus treinadores, os quais não compreenderam o que havia ocorrido naquela ocasião. Ela relatou que sempre teve consciência da importância de uma alimentação saudável, principalmente por ser atleta de GR, e era disciplinada. Destacou ainda que, normalmente, os treinadores conversavam com as ginastas sobre questões relacionadas a alimentação e rendimento esportivo, mas que, infelizmente, passou por uma situação constrangedora, como pode ser observado no próximo depoimento:

> [...] minha alimentação era sempre saudável, porque eu sabia que era importante para a ginástica e eu era disciplinada. [...] teve um dia que não levei meu lanche de casa, então acabamos comendo um cachorro quente na cantina da escola que era a única coisa que tinha. Depois do intervalo, vimos os

> treinadores chegarem e a gente “queria morrer” ((enfatiza-se)). Até hoje a gente ri disso! Tivemos que comer muito rápido porque não queríamos que os treinadores nos vissem. […] os treinadores acabaram sabendo de tudo e nos chamaram para conversar. Só pelo olhar deles nós pensamos: “estamos ferradas”. (Ana).

> [...] os treinadores nos reuniram e vieram conversar com a gente. […] duas meninas que tinham levado seus lanches foram elogiadas. Nós, [levamos uma bronca]! Fomos comparadas a três bolas dessas de pilates. Na época, ficamos atordoadas! Eu não me lembro exatamente como os treinadores falaram, dos detalhes, eu lembro só da situação, no geral. Lembro que levamos um sermão muito bravo! E aí, ficamos muito tensas. Falaram que a gente não poderia comer essas coisas, que isso não estava na nossa dieta, que precisávamos ter cuidado com nossa alimentação, essas coisas. […] hoje, quando lembro disso, rio muito, mas na época foi muito tenso. Ficamos com medo, mas claro que havia momentos que conversávamos muito sobre essas questões, então tinha conversa, tinha diálogo. [...] ficávamos com receio de decepcionar os treinadores […]. Eu ficava com medo de engordar mais por decepcioná-los, do que por engordar mesmo. Mas, a gente tinha a consciência de que o porte físico ajudava muito a gente a melhorar na ginástica. (Ana).

Avaliamos que os relatos demonstram comportamentos que destoam das responsabilidades éticas e profissionais do papel dos treinadores no esporte. Consideramos ser natural que treinadores passem por dias difíceis dentro do ginásio, se esgotem e se frustrem com tentativas malsucedidas. No entanto, a perda de controle emocional, além de prejudicar as ginastas, pode abalar profundamente as relações entre atletas e treinadores.

A perda de controle emocional pode indicar que os treinadores estão com dificuldades de regular suas emoções de forma adequada diante de desafios ou experiências estressantes, como relatadas por Ina e Ana. É possível observar, em contextos análogos às experiências supracitadas, treinadores com dificuldades de manter estabilidade emocional e a tendência a manifestarem comportamentos como irritação excessiva, impaciência, gritos, respostas desproporcionais ou até mesmo ausência intencional (Kerr, 2013; Guiramand, 2017; Kovács *et al.*, 2022).

Em modalidades competitivas como a GR e a GA, é possível identificar situações em que os treinadores, focados exageradamente em resultados, ambições pessoais ou interesses próprios, adotam atitudes negativas que podem ser traumatizantes para as ginastas (Kerr; Dacyshyn, 2000; Stirling; Kerr, 2013; Kovács *et al.*, 2022). Esses comportamentos podem ser perigosos e possibilitam o desencadeamento de adversidades para saúde mental, como distúrbios alimentares e sociais (Stirling; Kerr, 2009; Guiramand, 2017; Kovács *et al.*, 2022). Adicionalmente, eles podem abalar profundamente o estado emocional das atletas, e resultar

em medo, insegurança, baixa autoestima, ansiedade e depressão (Peláez, 2010; Guiramand, 2017).

Consideramos que cada atleta tem seu próprio tempo para aprender e se desenvolver. Isso deve ser considerado e respeitado pelos treinadores, que precisam oferecer o suporte necessário para que as atletas sejam bem-sucedidas. Visto isso, os treinadores devem adotar uma postura coerente e profissional, ser paciente, observador e cuidadoso, a fim de identificar as dificuldades das ginastas e encontrar possibilidades para superá-las.

Infelizmente, acreditamos que há momentos em que, diante de cargas tão intensas de trabalho e fragilidades emocionais, treinadores negligenciam suas responsabilidades e priorizam resultados rápidos, o que os leva a cometer falhas irreparáveis, como aquelas reveladas por Ina. Consideramos que tais atitudes, além de contraditórias, poderiam minar a autoridade e o respeito mútuo necessário no processo formativo esportivo.

Sobre a experiência de Ana, os treinadores perderam ótima oportunidade de conversar abertamente com as ginastas sobre os benefícios de uma boa alimentação para a saúde e o desempenho na GR. Eles poderiam saber melhor sobre a situação e ouvir atenciosamente suas ginastas, para compreender os reais motivos que as levaram àquelas escolhas. Ao invés da abordagem crítica direta, os treinadores poderiam ter ouvido e compreendido a situação, e aproveitado a oportunidade para fortalecer hábitos de alimentação saudáveis.

As ginastas relataram dificuldades para construírem diálogos abertos com seus treinadores. Ana relatou ter vivido uma situação difícil na GR, pois se sentiu desvalorizada. Ela informou que, na época em que teve bons resultados, acreditava que seria selecionada para participar de um campeonato brasileiro que almejava, o que não ocorreu. Sem ter explicação que a confortasse, Ana ficou decepcionada com seus treinadores, e muito tempo depois, resolveu conversar com um deles, mas ainda assim não obteve uma explicação que a reconfortasse, e ficou ainda mais frustrada. Nossa reflexão é baseada no seguinte depoimento:

> Teve uma situação que me incomodou muito, inclusive falei com a treinadora Lou, depois do ocorrido. Eu tinha ficado em segundo lugar no campeonato estadual. [...] no mesmo ano, subi no pódio no torneio nacional. Eu me lembro que eu tinha ficado muito feliz! Tinha sido um ano inesquecível ((empolgada)). Eu estava realizada com meus resultados! Só que no outro ano, eu fiquei <u>muito</u> chateada com uma situação, que eu só falei com essa treinadora um ano depois. […] nós tínhamos conversado sobre os futuros campeonatos, as metas, e os treinadores não me indicaram para ir para o campeonato brasileiro. E eu fiquei <u>muito</u> chateada na época. Eu lembro que eu saí de lá, assim (…), eu não queria voltar ((emocionada)). Não falei para ninguém na época sobre o que eu estava sentindo. Depois de muito tempo falei

> com o Lou. [...], mas, sempre fiquei com aquele sentimento de ((faz uma pausa maior)). Eu me perguntava o porquê de não ter sido escolhida, se meus resultados estavam bons. E aí eu queria que a treinadora me esclarecesse. Ela até me falou alguma coisa na época como resposta. Algo, por exemplo: "não sei, porque a gente não pensou nisso. E aí, eu fiquei mais frustrada. Mas, (…) foi uma das poucas situações que eu conversei com um adulto sobre coisas que eu sentia na ginástica. (Ana).

A partir da narrativa de Ana, temos indícios de que a relação conflituosa entre treinadores e ginastas, fundamentada na divergência de interesses entre os envolvidos, pode ser uma das grandes barreiras para o desenvolvimento das atletas na modalidade. Após obter excelentes resultados nas competições, Ana criou expectativas que não foram compartilhadas com seus treinadores, o que a decepcionou profundamente, a fez se sentir desvalorizada e perder a motivação para treinar.

Os planos dos treinadores e das atletas podem divergir e resultar em frustração, desmotivação e a sensação de que os esforços e conquistas não foram devidamente valorizados. Assim, seria fundamental que os treinadores reconhecessem e expressassem sua satisfação pelos resultados e conquistas da atleta, pois esse *feedback* positivo com destaque do sucesso alcançado é crucial para que elas se sintam reconhecidas e valorizadas.

O estabelecimento do diálogo franco pode ser o ponto-chave para treinadores e ginastas desenvolverem um relacionamento baseado em confiança e respeito mútuo (White; Bennie, 2015; Jowett; Wachsmuth, 2020). Assim, aumenta-se a possibilidade de expressar ideias, perspectivas e anseios, discutir temas e pontos de vista de forma respeitosa, sem medo de julgamento ou repreensões.

Consideramos que, talvez, Ana não tivesse esse espaço de comunicação, o que contribuiria para que ela alinhasse seus objetivos com os treinadores e ambos tivessem a compreensão satisfatória sobre a questão envolvida. A insatisfação e frustração da atleta seria um caminho perigoso capaz de abalar sua trajetória esportiva, e se tornar um dos fatores prevalentes para a saída prematura do esporte (Kovács *et al.*, 2022).

Avaliamos que ao compreenderem melhor a modalidade, as participantes adquiririam maturidade suficiente para reconhecer a necessidade de determinados comportamentos e atitudes dos treinadores, como tomada de decisão e prática constante de correções. A orientação deveria começar no primeiro dia de prática, progressivamente, para não haver o choque depois. Ao se tornarem mais experientes, as atletas passaram a se sentir mais valorizadas e reconhecidas pelos treinadores, além de perceberem suas potencialidades e progresso no esporte.

É importante observar que a maturidade tornaria as ginastas mais conscientes de que as frequentes críticas e correções construtivas eram essenciais para o desenvolvimento de suas habilidades e superação de desafios. Nesse contexto, além de cobranças e críticas, as ginastas recebiam, constantemente, elogios, *feedbacks* positivos e apoio dos treinadores. Entretanto, houve circunstâncias em que as atletas não reagiram bem aos apontamentos dos treinadores, o que gerou indisposições ou mágoa, conforme relatos a seguir:

> [...] às vezes o treinador John falava de um jeito que poderia ter sido diferente, mas eu sabia que ele tinha um objetivo, tinha um propósito na sua fala. Ele não dava broncas aleatoriamente. As broncas vinham porque ele queria uma coisa muito certa para gente, ou porque a gente tinha feito um milhão de vezes a mesma coisa errada e aí acontecia de perder a paciência. [...] tinha as partes que a gente levava umas broncas, mas eu acho que era bronca na hora, a gente ficava chateada, mas nunca [guardei mágoa], porque realmente sempre tinha um porquê. (Uly).

> Quando eu ouvia as ginastas reclamarem dos treinadores, eu não levava aquilo para um lado ruim. Eu não ficava com raiva deles. Eu não sei explicar o porquê, mas eu acho que eu conseguia separar isso e ter certa resiliência. Eu pensava: o treinador está falando isso para eu melhorar. Tudo bem, talvez ele não tenha falado da melhor forma, mas isso não era uma coisa que eu sentia como as outras ginastas de levar as cobranças para um lado ruim. Eu me sentia também, de certa forma, valorizada por eles. Então, eu sentia que estava superando muitas coisas e você acaba reconhecendo isso. (Zoe).

> Na ginástica você tem que ser exata. Eu sentia que eu era muito cobrada, tecnicamente, com relação a essa exatidão, dessa perfeição do movimento. Então (...), era acertar ou errar, e os treinos eram assim. [...] eu sentia essa cobrança, mas eu também sentia os elogios, claro, em menor proporção, mas eu sentia isso. Eu acho que eu também tinha uma certa estima como atleta. Eu tinha uma estima relativamente justa, de reconhecer as coisas boas que eu tinha feito. Me lembro de ser elogiada pelos meus treinadores por conseguir fazer as coisas porque eles tinham me ajudado. [...] eu me sentia cobrada, mas ao mesmo tempo elogiada. [...] em relação a me comparar com outras atletas também, eu tinha consciência de que muitas ginastas da minha equipe tinham dificuldades que eu não tinha e então elas eram mais cobradas do que eu. E, por causa dessas cobranças, é que eu ouvia algumas meninas reclamando de que os treinadores cobravam muito delas [...]. (Zoe).

> [...] apesar do treinador ser rígido nos treinos, ele realmente tinha o porquê de ser. Apesar das broncas não serem frequentes, eram marcantes. As correções com certeza eram necessárias. Os treinadores deixavam claro que éramos uma equipe e precisávamos nos dedicar para as competições. E, para termos bons resultados, teríamos que nos esforçar. Se gente estava ali para não ficar ouvindo nenhum tipo de crítica, ainda que mal formulada, não teríamos que estar treinando. Se a gente estivesse fazendo tudo certo não teria porque sermos treinadas. Então, eu entendia como algo necessário. Muitas das vezes as críticas já eram esperadas, porque com esse contato que vamos tendo com a ginástica a gente já sabe onde a gente está cometendo os erros. Então, quando algum treinador vinha falar ou apontar os erros eu já estava consciente de que aquilo teria que ser consertado. (Ina).

> [...] não me lembro de ficar magoada na época, mas chateada com algumas coisas sim. Acho que o que mais me chateava, por me cobrar muito, era uma coisa que eu já sabia que eu precisava melhorar, e, talvez, o treinador já falava sobre aquilo e acabava reforçando o que eu estava pensando. Mas, não era como se aquilo não fosse verdade ou como se o treinador estivesse exagerando. Era uma coisa que você tinha que levar para aquele lado mesmo. [...] realmente, eu tinha que melhorar. Eu não lembro de ter sentido algo ruim como outras ginastas sentiam depois das correções. Às vezes, algumas ginastas levavam aquelas correções para um lado ruim e ficavam magoadas. (Zoe).

Ressaltamos a importância de os treinadores fornecerem *feedback*s positivos para suas ginastas para motivá-las e ajudá-las a superar desafios no esporte. Entre tantas experiências positivas, observamos que a atitude e palavras dos treinadores são extremamente importantes, tanto para o desenvolvimento pedagógico quanto psicológico das atletas na GR.

> Antes do treinamento, eu lembro que o treinador colocava todas as meninas para fazer o mesmo movimento e ficava corrigindo. Me lembro que o primeiro movimento que tive contato na ginástica foi o salto cossaco! Como é que eu me lembro disso ((riu-se))? O primeiro salto que eu fiz foi o cossaco! Então, o treinador passava em todas as ginastas falando sobre o salto. Bom, eu tentei fazer e achei fácil, de certa forma, sem saber se estava certo ou errado. Aí, quando o treinador veio avaliar meu salto, disse que realmente era aquilo, que estava certo e elogiou também o meu *relevè*. Eu me lembro que na época, ele mostrou meu *relevè* para as meninas da equipe e eu fiquei me achando ((empolga-se))! Foi muito boa essa época, apesar de ter sido curta. (Ina).

> [...] teve um dia que eu consegui fazer o (...) "tkatcheva" [nome de um exercício na GR], que era um movimento muito difícil e que ninguém na equipe tinha conseguido executar ainda. Me lembro que o treinador John pediu que eu demonstrasse o exercício para as ginastas mais velhas. Aí, os treinadores me elogiaram e tudo. Nossa, eu fiquei muito feliz nesse dia! (Mia).

> Uma frase muito marcante que eu vi o treinador falando com as meninas foi: "eu não quero ver vocês falando que não conseguem mais! Vocês devem tirar essa palavra da boca, porque se vocês estiverem tentando, vocês já estão no caminho de conseguir. E isso foi forte para mim! Apesar de não ter sido para mim, foi muito forte e eu levo isso até hoje! Essa memória me marcou. (Ina).

É observado a tendência dos treinadores de GR em utilizar mais *feedbacks* negativos, independentemente da situação, pois se concentram frequentemente em correções e detalhes do movimento durante os treinos. Esse hábito poderia reforçar as falhas em detrimento dos acertos e desestimular as ginastas em longo prazo (Boaventura, 2016). Embora essa prática seja frequentemente percebida como "tradição" na GR, *feedbacks* positivos, após tentativas de execução técnica eficientes, são fatores motivacionais em potencial e contribuem para

resultados favoráveis na aprendizagem e no desenvolvimento de tarefas na GR (Lemos *et al*., 2013). As narrativas evidenciam claramente a eficácia dessa prática adotada pelos treinadores.

Nessa perspectiva, tanto *feedbacks* positivos quanto negativos são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades na GR e que, a depender da situação, o treinador deve discernir qual utilizar e no momento certo. Naturalmente, entendemos que a omissão de *feedbacks* positivos também desmotivaria as ginastas, especialmente durante a infância e adolescência.

Observamos que, tanto *feedbacks* positivos como frases de incentivo utilizadas pelos treinadores podem ser extremamente marcantes e influenciar na construção de valores e comportamentos de vida futuros. Ao receber elogios e incentivo, as ginastas sentem que seus esforços são valorizados, e fortalecem a autoconfiança, o que reforça sentimentos e lembranças positivas. As correções técnicas fazem parte do treinamento e são fundamentais para o aprendizado e aperfeiçoamento de habilidades na GR. Todavia, os treinadores devem equilibrar as críticas com *feedbacks* positivos e oportunidades para elogiar e destacar pontos fortes também.

O significado e valor de *feedback* positivo por parte dos treinadores transcende o processo de ensino e aprendizagem na GR. Observamos que certas ações e condutas dos treinadores tiveram impacto significativo na formação esportiva das participantes. Ana e Zoe destacaram o efeito positivo do *feedback* em relação à avaliação física periódica que realizavam, e de como se sentiam ao se envolverem com essa dinâmica. É importante ressaltar que, no início e final de cada temporada, as ginastas passavam por uma avaliação física com o intuito de avaliar suas qualidades e condições físicas, e acompanhar seu desenvolvimento na modalidade. (Projeto de olho no futuro, 2012).

> Me lembro que no dia em que os treinadores faziam nossa avaliação e nos pesavam, eles conversavam com a gente no privado. Eles nos mostravam os resultados e quais eram nossas metas a partir daquele momento. Falavam o que precisávamos melhorar, em relação a força física, peso corporal, etc. E aí, eles comparavam os resultados com a avaliação feita anteriormente. Isso era bem legal! Eles nos mostravam os resultados das duas avaliações e nos falavam o que tínhamos melhorado e o que ainda precisava fazer. Eu achava isso muito legal, porque não era só pegar um dia e falar o que tínhamos que cumprir, as metas e pronto, mas quais eram as metas, o que tínhamos alcançado e o que poderia ser feito. Era um banco de dados. Eu achava isso muito bom! (Ana).

> [...] me lembro que tínhamos um *feedback* das nossas avaliações, mas acho que eu quase nunca atingia as metas. Me lembro de uma época que eu precisava emagrecer muito, e aí na avaliação eu tinha emagrecido uns seis

> quilos. Me lembro de ter ficado muito feliz. Eu estava confortável com o meu corpo e feliz que eu tinha emagrecido, mas ainda não tinha atingido um ideal, porém, não ficava "neurada" com isso. Eu via isso mais nas meninas. Na minha cabeça, o que eu podia fazer estava fazendo. Eu não me via como uma pessoa que extrapolava a alimentação e comia besteiras. Eu estava fazendo o que eu podia fazer e o resultado seria o que eu conseguisse. Eu não ficava com a consciência pesada de não ter conseguido alcançar todas as metas ou com a sensação de que eu poderia ter feito mais. Então, eu tinha consciência de que o que eu poderia fazer eu estava fazendo. Acho que, em um certo momento, fui criando uma maturidade também, de perceber que o meu corpo era diferente. (Zoe).

Durante a formação esportiva, o papel dos treinadores na motivação e permanência do atleta no esporte é essencial, e os autores ressaltam que eles devem ter consciência da necessidade de adaptarem suas abordagens, conforme as características individuais de cada atleta (Galatti, 2017; Koumpoula *et al.*, 2011).

De acordo com Gonzáles-Valero *et al*. (2020) e Álvarez *et al.* (2013), as estratégias dos treinadores para estimular a motivação das atletas na GR são fundamentais para mantê-las empenhadas na modalidade, como o uso frequente de *feedback* positivo e metas realistas, o estímulo à autonomia e responsabilidade, e a capacidade de os treinadores serem claros e respeitosos com as ginastas.

De acordo com Neff (2015), as crianças e adolescentes tendem a internalizar a voz crítica dos adultos e a carregarem consigo ao longo da vida. Embora não seja intenção dos adultos que eles sofram, muitos acreditam que a correção e a disciplina devam ser contundentes para surtir efeito. A autora esclarece que a ausência total da repreensão dificultaria o crescimento e desenvolvimento infantil, mas é possível definir limites transparentes para abordagens, apontamentos e correções de forma gentil e compassiva, que não gere medo por terem cometido algum tipo de falha.

Nesse contexto, tanto o conteúdo quanto o tom de voz são igualmente importantes para o efeito da comunicação, pois crianças e adolescentes tendem a registrar o significado emocional transmitido pelo adulto, como amor, medo, indiferença ou raiva. Assim, mesmo que as palavras sejam neutras, se o tom transmite julgamento negativo, é possível que eles se sintam diminuídos ou envergonhados, e desencadear sentimentos como fúria, frustração ou defesa. O comunicador deveria adotar uma linguagem compassiva, combinada com tom gentil e cuidadoso, ao invés de demonstrar impaciência. É necessário que os adultos pratiquem diariamente o autocontrole e a empatia, o que ajudaria as crianças e adolescentes a se sentirem mais seguros e encorajados diante dos seus desafios (Neff, 2015).

Diante desses fatores, identificamos que elevar excessivamente o tom de voz, fazer críticas destrutivas, mostrar indiferença às dificuldades, debochar, perder controle emocional, ou pressionar excessivamente, além de ações antiéticas e incoerentes ao papel esperado dos treinadores, poderiam causar inúmeros prejuízos no esporte e perdurar por toda a vida da atleta. Acreditamos que ainda haja atitudes como essas no contexto da GR, especialmente, se considerarmos as suas raízes históricas.

Reconhecemos que os treinadores estão sujeitos a diversas falhas, todavia, determinadas abordagens deveriam ser eliminadas, pois aumentam o medo e a insegurança das ginastas, além de prejudicar a comunicação efetiva para que os treinadores possam ajudar de fato as atletas em suas dificuldades. Acreditamos que os "comportamentos inapropriados" poderiam gerar diversos sentimentos e emoções negativas, como ansiedade, baixa autoestima, raiva e mágoa, além de abalar a relação treinador-atleta e prejudicar as ginastas em outros aspectos da vida.

Temos evidências de que a maneira com a qual a informação é transmitida pelos treinadores pode ser decisiva para eficácia do que se pretende alcançar com as ginastas. Para que os treinadores possam atuar efetivamente e apoiar suas ginastas no alcance dos objetivos, sugerimos algumas ações para a prática diária dos treinadores, a destacar: um pouco de humor pode funcionar bem, a depender da situação, mas é preciso considerar a faixa etária e as características das ginastas; ao apontar as falhas, reforçar que não há problemas em cometer erros, pois a imperfeição faz parte da vida e do esporte, bem como se frustrar diante das tentativas sem sucesso; tratar a atleta com atenção, respeito e motivação, ajudá-la a solucionar questões, com informações realistas e efetivas; ficar atento às respostas e comportamentos de cada atleta diante as orientações, a fim de reavaliar abordagens que tenham sido efetivas. As abordagens construtivas são essenciais para o estabelecimento de um ambiente saudável de treinamento que requer diálogo constante e aberto. Consideramos que isso fortaleceria laços interpessoais, preveniria conflitos e incentivaria discussões saudáveis.

Sobre as avaliações corporais periódicas, acreditamos ser necessária e bastante construtiva, pois têm relação com o desempenho e a progressão das atletas no treinamento (Sampaio *et al*., 2023). Entretanto, de acordo com Oliveira *et al.* (2021), é imprescindível considerar a individualidade de cada ginasta, e evitar generalizações e comparações inadequadas. Nessa perspectiva, faz-se necessário o monitoramento profissional que adote métodos confiáveis e justificados na avaliação corporal, além da implementação de medidas preventivas, como a educação para treinadores. Assim, a eficácia dos processos avaliativos poderia ser mais garantida.

Concordamos com os autores supracitados ao indicar que a avaliação corporal periódica pode ser um instrumento valioso para o acompanhamento do desempenho das atletas, desde que os métodos empregados sejam definidos, seguros e devidamente justificados. A adoção de tais critérios reduziria os riscos de uma avaliação pouco embasada, que muitas vezes se apoia em comparações improdutivas com atletas de elite na modalidade, e geram orientações e metas pouco realistas.

Entendemos que a avaliação corporal tem o potencial de fornecer informações relevantes sobre as capacidades físicas das atletas, que inclui pontos fortes e áreas que precisam de mais atenção. Visto isso, entendemos que os treinadores devem desenvolver esse trabalho em colaboração com outros profissionais, a fim de evitar orientações e conclusões superficiais que poderiam prejudicar as ginastas, tanto em aspectos físicos quanto psicológicos. Além disso, ressaltamos a importância de compartilhar e esclarecer adequadamente os resultados para as ginastas. Essa prática ajudaria a compreender melhor suas qualidades e necessidades corporais e possibilitá-las a ter clareza das possibilidades reais de cumprir suas metas e se concentrar nos ajustes necessários. Acreditamos que nessas condições, as ginastas possam, de fato, se motivar e se empenhar ainda mais em seus objetivos esportivos.

A atenção dos treinadores para o comportamento das ginastas no ginásio é extremamente valiosa, pois podem identificar eventuais dificuldades que elas estejam passando. Mia sofreu com as frequentes autocríticas e críticas dos treinadores durante os treinos e as competições, e a falta de autoconfiança. Ela tinha dificuldades de lidar com suas falhas e fracassos e de decepcionar seus treinadores e, consequentemente, sentia-se pressionada para desempenhar bem. Na época, Mia enfrentou sérios problemas com a baixa autoestima e passou por processo terapêutico intenso. Ademais, não conseguia compartilhar totalmente suas angústias e preferia enfrentá-las sozinha.

Mia apresentava grande potencial atlético, pois já no primeiro ano da categoria pré-infantil, iniciou sua participação em campeonatos brasileiros, obteve excelentes resultados e foi medalhista em campeonatos estaduais e torneio nacional (Projeto de olho no futuro, 2012). Mia era muito jovem quando enfrentou todas essas adversidades, que tiveram grande impacto psicológico, conforme as lembranças emocionadas a seguir:

> Uma coisa que pegou muito na época do treinamento foi que (...). [...] eu era uma boa ginasta e conseguia ter um bom rendimento, mas quando eu ia me apresentar eu começava a ficar muito ansiosa (...), e aí desandava tudo ((emociona-se)). Acho que isso acontecia porque era muita cobrança. Na minha cabeça eu precisava ganhar! Precisava ter bons resultados. [...] essa cobrança não vinha dos meus pais. Tinham [as cobranças] dos treinadores,

> óbvio, mas nada fora do normal. Na verdade, a cobrança mais pesada era a minha mesma. (Mia).
>
> [...] eu não me percebia uma boa ginasta ((faz uma pausa grande e se emociona)). Eu me via como muito ruim e não entendia bem o porquê ((emocionada)). Nessa época, comecei a me cobrar muito. Ás vezes, eu admirava algumas coisas que eu tinha feito e que os treinadores tinham me elogiado. [...] eu tinha uma cobrança muito pesada comigo mesma. [...] tudo isso me atrapalhava nas competições, porque eu ficava muito nervosa. [...] acho que eu tinha medo de falar sobre essas coisas com meus treinadores, mas com a minha mãe eu conseguia falar. Na época, eu comecei a fazer terapia. Fiz terapia por dois anos, mas não sei se me ajudou tanto. Acho que não. [...] por exemplo, quando eu estava treinando e meus treinadores chamavam minha atenção, por algum motivo, eu ficava com aquilo na minha cabeça e pensava: eu sou horrível, confirmei agora. Eu não lembro de uma competição que eu tenha ficado segura. Acho que nenhuma. (Mia).
>
> [...] se eu conseguisse falar sobre minhas questões com meus treinadores com certeza tinha me ajudado mais. Me lembro que nos momentos que os treinadores me elogiavam, eu ficava muito feliz. Só que era um elogio e muitas críticas. Hoje em dia, eu sei que eram críticas construtivas. Na época, tinha dia que eu estava tranquila. Eu tinha consciência das minhas falhas e sabia que precisava melhorar. Infelizmente eu não sabia receber as correções tão bem. Nessa época, eu me cobrava demais. Eu chegava em casa mal-humorada, não queria conversar com ninguém. Minha mãe lembra disso até hoje. [...] eu acho que era por isso. Eu me cobrava demais e estava sempre insatisfeita comigo mesma. (Mia).

O controle emocional e a capacidade de lidar com pressão é demanda frequente na GR. Como a preparação das atletas começa normalmente em tenra idade, as crianças precisam lidar com suas emoções e a pressão inerentes à modalidade. No entanto, alguns treinadores não estarão preparados para ajudá-las adequadamente, e as ginastas não receberão suporte necessário para desenvolver as habilidades psicológicas (Alvarez *et al*., 2013). Assim, as crianças estariam mais suscetíveis a desenvolver sentimentos que afetariam sensivelmente sua autoestima e autoconfiança (Eime *et al*., 2013; Bergeron *et al*., 2015; Boaventura, 2016; Chaput *et al*., 2020).

Se para uma atleta experiente já é desgastante repetir inúmeras séries de movimentos, e ter que lidar diariamente com correções, críticas e tentativas malsucedidas, para a criança, essa carga seria muito mais elevada. Acreditamos que as dificuldades enfrentadas por Mia podem estar relacionadas à sua maturidade na época, pois as crianças poderiam não compreender as orientações e os objetivos dos treinadores. Mia internalizou as críticas de forma negativa, o que gerou mais insegurança sobre suas próprias capacidades atléticas. Embora ela fosse talentosa e

com resultados expressivos, não conseguia se reconhecer dessa forma, e as falhas, correções e críticas construtivas intensificaram sua baixa autoestima.

Os treinadores desempenham papel fundamental no apoio às atletas para desenvolver resiliência frente aos desafios, mas, por se tratar de crianças, elas seriam mais sensíveis às críticas, que deveriam ser ponderadas e destacar com frequência os acertos e pontos positivos delas. Adicionalmente, é importante lembrá-las que a GR busca o virtuosismo técnico, que há sempre como melhorar o movimento e, portanto, é natural as ginastas cometerem falhas durante o processo de aperfeiçoamento.

Visto isso, entendemos que os treinadores devem criar abordagens adequadas e eficazes, de modo a desempenharem bem o seu papel formativo, com a responsabilidade de proteger a autoestima e autoconfiança das atletas. Contudo, pode ocorrer de as ginastas não conseguirem expressar suas angústias e dificuldades, como aconteceu com a ginasta Mia, o que requer dos treinadores atenção dobrada.

Avaliamos que a intervenção eficaz dependerá profundamente de os treinadores tomarem plena consciência das verdadeiras questões que as ginastas estão enfrentando. Sem essa condição, as capacidades de oferecer suporte tornam-se prejudicadas. Além disso, o trabalho multidisciplinar poderia contribuir substancialmente, em especial quando as questões das ginastas necessitam da intervenção de um profissional com preparo específico para ajudá-las.

Em relação ao diálogo entre treinadores e ginastas, embora as participantes tenham relatado experiências difíceis sobre a comunicação com os treinadores, pudemos observar muitos momentos nos quais o diálogo era caracterizado pela confiança e respeito mútuos, e balizavam as relações treinador-atleta na equipe de GR do CE, o que proporcionou experiência enriquecedoras às participantes.

Ana mencionou que os treinadores costumavam compartilhar com as ginastas várias questões, cujos momentos ela classificou como enriquecedores e ajudavam-na a sentir-se autoconfiante e tranquila. May, por sua vez, rememorou o prazer que sentia ao participar das rodas de conversa que ocorriam aos finais de treino na qual compartilhavam informações confortavelmente. Uly também destacou a presença do diálogo construtivo entre treinadores e ginastas, pois elas podiam expressar suas dificuldades, sentimentos e opiniões. Além disso, ressaltou que não havia barreiras hierárquicas rígidas que inibisse a livre expressão de treinadores e ginastas na equipe, conforme os seguintes depoimentos:

> A gente ficava muito tensa nos dias em que víamos os treinadores nervosos. A gente já se preparava (...), e tinham muitos, muitos momentos difíceis! Eu

> me lembro que era principalmente nos períodos de pré-competição. [...] tivemos momentos difíceis no treinamento, mas momentos de muita conversa também, de sentar para resolver a situação na base da conversa, no apoio. Eu percebi e tive certeza de que quando os treinadores ficavam bravos, a gente ficava mais insegura ainda, mas quando havia conversas, as coisas ficavam muito melhores. Então eu acho que essas conversas faziam toda a diferença. (Ana).

> Meus treinadores sempre souberam organizar tudo e isso era muito importante para gente na época. Eu lembro que, nos finais de treino, eles se sentavam com a gente no tapete e contavam muitas coisas sobre a ginástica. Era muito gostoso ter aqueles momentos de conversa com os treinadores! Nós ficamos deitadas em roda e eles iam conversando. Era muito bom aquilo. (May).

> Tinha muita conversa entre nós ginastas e treinadores. Eu acho que nós éramos muito próximos e eu tinha liberdade para falar as coisas, de conversar e de ouvir também. Não era uma coisa muito engessada, onde nós não podíamos questionar nada. Eu acho que é mais positivo dessa forma do que você ter medo de falar com a pessoa. Eu não tinha esse medo, então nós tínhamos conversas mais livres. (Uly).

Por outro lado, Zoe e Mia observaram que, apesar da abertura e oportunidades para o diálogo, Zoe, por exemplo, sentia falta de conversa reservada com os treinadores para falar de questões pessoais, pois se sentia desconfortável quando eram tratadas em grupo. Mia relatou que tinha dificuldades para falar com os treinadores, especialmente sobre seus sentimentos e preocupações individuais. Ainda, apesar do frequente diálogo com a equipe, ela sentia falta de temáticas com aprofundamentos, especialmente aquelas que tivessem relação com suas dificuldades à época. Mia também sentiu falta de abertura para conversar sobre questões particulares, então, sua mãe intermediava a comunicação com os treinadores, conforme relato das ginastas:

> Existia o diálogo, mas era muito em um lugar dos técnicos e das ginastas, uma coisa distinta. Eu sentia muito esse diálogo como se fosse uma coisa para todo mundo. Eu lembro que nós ficávamos sentadas ouvindo os treinadores falando, mas não era esse contato mais direto e pessoal com eles. [...] às vezes era até pessoal, mas era uma coisa mais exposta, deles falarem sobre mim na frente de outras ginastas, o que talvez possa ter sido desconfortável para mim na época. Por exemplo, na hora que terminávamos a série, os apontamentos eram feitos para gente de modo que todo mundo ouvisse. E, por mais que eu estivesse em um lugar com minhas colegas, eu me sentia exposta. Eu me sentia como se (…) ferisse meu ego. Eu sentia que havia um diálogo com os treinadores, mas um diálogo mais coletivo. Essa conversa mais direta e pessoal eu sentia menos. (Zoe).

> Hoje percebo que fui uma boa ginasta porque eu vejo meus vídeos. Na época, eu sabia que eu era boa porque também estava subindo de nível. Mas, quando eu me comparava com outras meninas, eu não tinha certeza disso. [...] na época, nunca conversei com ninguém sobre essas comparações que eu fazia e dos sentimentos que isso me causava. Se tivesse mais conversas ou aberturas, eu acho que eu teria falado com meus treinadores. [...] havia conversas com

> os treinadores, mas não eram conversas profundas, sobre nossos sentimentos. Eles nos davam conselhos e tudo, mas acho que se eu tivesse tido mais abertura para falar certas coisas que estavam me prejudicando, eu teria falado com os treinadores. Acho que talvez tenha faltado mais abertura nesse sentido. Eu só conversava com a minha mãe e ela falava com os treinadores. (Mia).

De modo geral, os dados indicam que as relações entre ginastas e treinadores da equipe de GR do CE foram predominantemente positivas, pois apesar de certos contratempos e conflitos, as participantes perceberam que as experiências foram enriquecedoras e contribuíram para o desenvolvimento de relações interpessoais construtivas. Essas relações foram caracterizadas por aspectos significativos como: a grande admiração e carinho pelos treinadores; o apoio emocional, os cuidados e a atenção por parte dos treinadores; e as relações respeitosas com os integrantes da equipe e confiança mútua. As relações construtivas favoreceram o ambiente saudável, conforme relatos a seguir:

> [...] eu via muito acolhimento do treinador em relação às meninas da equipe. Mesmo antes de eu entrar para a equipe, eu via esse acolhimento enquanto as meninas da equipe estavam treinando. [...] sempre tive muita admiração principalmente pelo treinador John. Eu já sentia isso, antes mesmo de entrar para equipe. Eu já tinha essa imagem dele ser rígido na minha cabeça, mais pelo o que as pessoas me falavam. Quando o conheci, acabei me surpreendendo! Bateu as minhas melhores expectativas. (Ina).

> O carinho da treinadora Sofy era total! Ela tinha uma coisa com a gente, não só comigo, mas com todas as meninas. Ela sempre foi muito carinhosa e atenciosa. Por sermos crianças, tinha que ter muita paciência para ensinar as coisas. Ela conversava com nossos pais, falava como estávamos indo nas aulas (...). [...] sempre tive uma relação muito aberta com ela, então nunca tive problemas. [...] minhas relações com os treinadores John, a Lou e a Sofy sempre foram muito abertas! Muito tranquilas e saudáveis! Eles foram pessoas maravilhosas! (May).

> Uma pessoa com quem eu conversava muito sobre minhas dificuldades era a treinadora Sofy. Ela me ajudou <u>muito</u>! Eu me lembro que a gente conversou sobre a relação que eu tinha com a minha mãe, e que não era das melhores. Então, minha relação com a Sofy, nesse dia e em muitos outros, me ajudava muito. Essa calma que ela me passava me fazia senti muito melhor, coisas que eu não tinha em casa. Isso fez muita diferença para mim na ginástica. (Ana).

> Fico pensando como meus treinadores tinham paciência comigo. ((riu-se)). Lembro que eu me distraia muito facilmente, por conta do meu problema de audição! ((exclamou-se)). Às vezes, o treinador falava uma coisa e eu estava em outro mundo, não escutava, estava [totalmente distraída]. Felizmente, todos eram compreensíveis. [...] tudo isso também foi muito importante porque trabalhou a questão da minha concentração. Nós atletas, às vezes, desviávamos o foco, então, tem que ter uma pessoa ali te auxiliando para você fazer as coisas. Foi um processo que demandou mais paciência dos treinadores. Eu sei que eu os estressei um pouquinho ((riu-se)). [...] tive experiências maravilhosas com todos meus treinadores, mas eu tinha um

> carinho muito especial com meu primeiro treinador, o John ((empolga-se)). (Eva).

Relacionamentos construtivos entre treinadores e ginastas é indubitavelmente um dos fatores mais importantes para a construção de um sistema de valores e caráter positivo, que favorece a comunicação e as relações no ambiente de treinamento, e conduz para o sucesso no contexto esportivo da GR (Ivanova; Dimitrov, 2020). Nesse sentido, é necessário providenciar e preservar mecanismos que favoreçam a comunicação entre treinadores e atletas, visto que está associado à melhorias no desempenho esportivo, ao desenvolvimento psicológico, ao fortalecimento de laços interpessoais, à resolução de conflitos e ao bem-estar das atletas na modalidade (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020; Ryabchuk, 2022; Khayitov, 2022).

Observa-se que o diálogo saudável pode ser um dos fatores mais importantes para solucionar mal-entendidos desnecessários, expectativas frustradas e comunicação deficiente (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020). No entanto, a efetividade do diálogo depende de vários aspectos, o que torna o processo complexo e multifacetado.

Entre os fatores negativos que afetam a eficácia de um diálogo no qual as ginastas se sintam realmente confortáveis para expressar suas emoções e preocupações (Cavallerio, Wadey e Wagstaff, 2016; 2020), a faixa etária seria uma delas, visto que as crianças teriam mais dificuldades de se comunicar e compreender seus treinadores. Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2016) consideram que as estruturas hierárquicas rígidas, e certos valores cultivados na modalidade representam uma barreira significativa para a efetividade do diálogo. Para os autores, esses elementos contribuiriam com a comunicação deficiente, desde as categorias de base, e influenciariam as crianças a deixar a modalidade antes mesmo de chegarem na categoria adulta.

Nesse contexto, as ginastas são estimuladas, indiretamente, a não reclamar, não questionar e seguir as instruções dos treinadores, mesmo que estejam passando por dificuldades (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016). Consideramos que, nesse contexto, certas atitudes e comportamentos dos treinadores são naturalizados na modalidade e pelas próprias atletas, que em médio e longo prazo representam riscos, tanto para a preservação do ambiente construtivo quanto para a permanência e saúde das ginastas no esporte.

Consideramos que outros fatores também prejudicam atletas e treinadores a estabelecerem um diálogo franco, com respeito e confiança, como: o medo da ginasta iniciar conflitos, ser repreendida ou desacreditada pelos treinadores; a sensação da ginasta se sentir excessivamente pressionada; a dificuldade de a atleta conversar com seus treinadores, especialmente se estes não derem abertura; e outras experiência passadas negativas.

Avaliamos que a dificuldade da ginasta Mia, de estabelecer com os treinadores um diálogo aberto, estaria relacionada a muitos desses fatores. Além disso, consideramos que, especialmente ginastas mais jovens como Mia, podem ter mais dificuldades de se abrir com treinadores homens, pois geralmente elas convivem mais com mulheres nessa fase, então, se sentem menos à vontade com homens adultos, especialmente em uma modalidade essencialmente feminina. Visto isso, a condição de treinar com treinadores do gênero masculino poderia apresentar algumas barreiras de comunicação na GR, mas dependeria muito de outros fatores relacionados às experiências de cada ginasta, por exemplo sua relação com o pai e professor.

Com base nos resultados, identificamos que o diálogo coletivo pode beneficiar as relações interpessoais de ginastas e treinadores, especialmente quando a ocorrência dessa prática é frequente e não eventual. Temos evidências de que momentos que favorecem a aproximação e comunicação de treinadores e ginastas, como reuniões em grupo, podem ser extremamente enriquecedores. Nesse sentido, a "roda de conversa" pode ser uma oportunidade para identificação, discussão e resolução de questões de maneira construtiva, o que fortaleceria a confiança mútua e o senso de pertencimento ao grupo, bem como a comunicação livre e aberta, portanto, poderiam ser estimuladas nos treinos.

Adicionalmente, o diálogo coletivo pode estimular as ginastas a se abrirem, ao sentirem que não são as únicas com dificuldades e opiniões diferentes. Momentos como esses seriam propícios para compartilhar informações e experiências e favorecem a integração da equipe. Nesse sentido, é importante que os treinadores estabeleçam condições mais confortáveis e seguras para as ginastas, e conduzam o diálogo com atenção, incentivos, respeito e sensibilidade. Algumas práticas poderiam ajudar as ginastas a se expressarem melhor, como: organizar a equipe em pequenos grupos para que possam discutir determinados pontos e apresentar coletivamente suas impressões.

Embora o diálogo coletivo possa ser bastante construtivo, ocorre que algumas ginastas se sentem desconfortáveis para falar sobre suas dificuldades em grupo. Nesse caso, pode ser mais produtivo conduzir a abordagem, individualmente, e preservar o duplo diálogo. Ações como essas evitariam a evolução de experiências desagradáveis, como a sensação de ser exposta ou diminuída, como ocorreu com Zoe. Para Siekańska (2023) é importante que os treinadores tirem um momento para conversar abertamente com suas ginastas. A autora reconhece que a abordagem individualizada, que considere as necessidades e características de cada ginasta, seria a mais apropriada, e impactaria positivamente nas relações.

Diante dos dados, é crucial que os treinadores fiquem atentos a maneira como as ginastas participam dos diálogos e reagem às abordagens. Em determinadas circunstâncias, uma conversa particular seria muito mais positiva e evitaria mal-entendidos e prejuízos desnecessários. Não seria um problema significativo os treinadores corrigirem ou apontarem algo perante todos, o que seria mais provável nos ginásios de GR, a situação deveria ser debatida entre as praticantes para que entendam a real intenção dos treinadores.

Consideramos ser importante esclarecer para a ginasta que o objetivo não é expô-las ou diminuí-las perante suas companheiras, mas orientá-las para que tenham melhores condições em seus propósitos. Nesse sentido, reforçamos que a abordagem dos treinadores deve ser cuidadosa, pois poderia gerar interpretações equivocadas e abalar emocionalmente as ginastas. Avaliamos que a eficiência da comunicação entre treinadores e atletas não depende apenas da elaboração de abordagens criativas, mas, sobretudo, da criação de oportunidades para que treinadores e ginastas disponham de espaço e apoio suficientes para estabelecer um diálogo constante e inclusivo que atenda às suas necessidades.

A participante Ana rememorou com satisfação sobre a importância do diálogo aberto entre ginastas e treinadores e do apoio destes na preparação de atletas durante os períodos pré-competitivos. Ela relatou com detalhes algumas dinâmicas realizadas pelos treinadores e o efeito positivo sobre o seu estado emocional, que ajudava as–atletas a se sentirem mais confiantes e tranquilas para enfrentar as competições. Temos indícios de que tais ações contribuíram não apenas para as ginastas lidarem com as adversidades esportivas, como também para o desenvolvimento de suas habilidades emocionais:

> Me lembro das conversas que os treinadores tinham com a gente nos períodos de pré-campeonatos. Eu acho que isso nos ajudava muito! […] nós sentávamos no tapete, dias antes dos campeonatos, e conversávamos por muito tempo sobre várias coisas. Lembro que o treinador John, do alto da quadra, pedia para fecharmos os olhos e mentalizarmos, visualizarmos algumas coisas importantes para as competições que ele ia falando. Fazíamos uma mentalização positiva, trabalhávamos a respiração e isso me trazia tranquilidade. […] esses momentos eram muito bons! Um momento que ajudava bastante a ficarmos mais tranquilas e isso me marcou muito. Essas conversas me marcaram muito porque eu não tinha isso em casa. Eu nunca cheguei em casa e alguém conversou comigo. (Ana).

Durante as competições, as ginastas também destacaram a importância do apoio e diálogo dos treinadores para a superação de desafios. Uly mencionou uma experiência problemática durante uma competição de GR mas, graças ao apoio dos treinadores conseguiu superar as dificuldades e se sentiu satisfeita com os resultados que alcançou.

> Teve um campeonato que me marcou muito. Eu tinha tingido minha fita e ela acabou ficando dura o que prejudicava o manejo do aparelho. Para minha surpresa, nesse campeonato, eu tive a melhor pontuação na série de fita, então isso me marcou muito porque eu estava muito apreensiva com o problema da fita. A fita estava manchando minha pele, manchando o tapete, manchando tudo, mas eu consegui fazer uma série muito bonita. Foi uma série que eu saí orgulhosa de ter feito. Eu não ganhei a competição, mas foi uma série que eu fiz tudo certinho e fiquei muito satisfeita. Acho que se não fosse as conversas com meus treinadores durante essa competição eu teria me desestabilizado totalmente. Eles me apoiaram muito nesse dia e me lembravam que eu tinha uma série muito bonita, independentemente do problema com a fita. (Uly).

A preparação psicológica das ginastas é muito importante, pois a qualidade técnica na GR está intrinsecamente relacionada ao estado emocional das atletas, o que torna fundamental que os treinadores, em conjunto com psicólogos, elaborem programas de preparação psicológica paralelamente à dedicação a preparação física e técnica (Vieira; Botti; Vieira, 2005; Laffranchi, 2005). Assim, a condução do processo pode ser determinante para o desenvolvimento das atletas no ambiente de treinamento e competitivo.

Embora o treinamento psicológico seja pouco explorado na GR, Alvarez e colaboradores (2013) destacaram a necessidade do trabalho conjunto entre treinadores e psicólogos a fim de desenvolver estratégias para ajudar as ginastas a lidar com fatores estressantes e pressão competitiva. Adicionalmente, ressaltam que, muitas vezes, os treinadores e atletas não recebem o suporte necessário para desenvolver essas habilidades, o que pode prejudicá-los profundamente. Portanto, sugere-se a integração do acompanhamento psicológico ao treinamento, na qual as ginastas serão preparadas para gerir melhor suas emoções, tanto nos treinos quanto nas competições.

Naturalmente, a preparação psicológica deve ser adequada à faixa etária das atletas. Šimůnková e Novotná (2011) e Kovács e colaboradores (2022) enfatizaram que os programas psicoeducativos deveriam garantir o suporte psicológico durante os treinos e as competições de GR, além de proporcionar um espaço saudável no qual as ginastas se sentissem mais acolhidas e autoconfiantes. Temos indícios de que, tanto o desenvolvimento de técnicas psicológicas quanto a adoção de atitudes simples por parte dos treinadores durante os períodos competitivos, podem contribuir significativamente na capacidade das atletas de gerir suas emoções. Essas intervenções, quando adequadamente implementadas, auxiliam as ginastas a lidar com a ansiedade e o estresse associados às competições. No entanto, entendemos que a intervenção psicológica efetiva precisaria de maior respaldo científico.

Embora essas práticas possam contribuir sobremaneira com o estado emocional, observa-se que treinadores de GR, muitas vezes, assumem responsabilidades específicas no treinamento, sem disponibilizar de tempo ou da preparação adequada para isso (Lourenço, 2015). Consideramos que o desempenho das atletas não poderia ser comprometido por falta de suporte psicológico específico, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar no qual esses profissionais dialoguem efetivamente e proporcionem um planejamento adequado para cada atleta. Infelizmente, no Brasil, acreditamos que poucas atletas têm acesso a recursos multidisciplinares.

Como podemos observar, as responsabilidades dos treinadores são amplas, e vão desde o desenvolvimento e a aplicação de programas que visam o aperfeiçoamento técnico, ao apoio motivacional e emocional. No entanto, é preciso reconhecer que como qualquer pessoa, treinadores e treinadoras estão sujeitos a cometer falhas, ao enfrentarem os desafios inerentes à sua atuação na GR. Por conseguinte, é possível que muitas atletas sofram impactos correlacionados, tais como perda da autoconfiança e motivação pelo esporte, envolvimento em relações interpessoais conflituosas, e queda no rendimento esportivo. Podemos evidenciar esses fatores ao examinar a trajetória esportiva de certas participantes deste estudo.

Com a saída dos primeiros treinadores da equipe de GR do CE, Olga assumiu integralmente a equipe, e se tornou a única treinadora. Essa fase marcou o início de um período conturbado para as ginastas, na qual enfrentaram diversos desafios, se desestabilizaram emocionalmente, perceberam queda no rendimento esportivo e, a maioria, decidiu encerrar a carreira nessa época.

Uly retratou relação conflituosa com sua treinadora, marcada por condutas profissionais questionáveis, que pode caracterizar um possível caso de assédio moral, pois era frequentemente ofendida pela treinadora, o que afetou muito sua autoconfiança e autoestima, e, no decorrer do tempo, se desestabilizou emocionalmente e perdeu o interesse e os objetivos relacionados a sua carreira esportiva.

Por longo período, Uly foi alvo de assédio por parte da treinadora que, além de pressioná-la, a insultava, e proferia comentários que abalaram seu estado emocional e causou um possível quadro de depressão. Nesse período, tanto seu rendimento escolar quanto seu desempenho esportivo declinaram drasticamente, e Uly descreveu um estado de tristeza constante, sem motivação para continuar no esporte.

Ela não compartilhou essas dificuldades com sua família à época, apesar de sua mãe ser muito próxima, pois temia perder sua bolsa de estudos concedida pelo CE. Uly sofreu muito durante esse período e afirmou que, até hoje, essas experiências ainda impactam sua saúde

mental. Mia também relatou condutas similares da treinadora à época, o que, infelizmente, reforçaria a veracidade dos acontecimentos mencionados.

> Teve um período que passei a treinar só com uma treinadora. Sinceramente? Acho que eu não tenho nenhuma lembrança positiva para falar dela, nenhuma experiência foi positiva. [...] eu não via um objetivo nas coisas que a treinadora me falava. Eram comentários como: "nossa, você é muito gorda! Nossa, não sei por que você tenta, se sabe que não vai conseguir! Eu acho que isso não são coisas que treinadores falam para os atletas. Nenhum treinador ou treinadora nunca me falou nada assim. [...] tinha um adjetivo que ela usava muito comigo do qual eu nem gosto de lembrar da palavra. Ela falava que eu era decadente, que eu fui uma boa ginasta, mas que eu tinha me tornado uma péssima ginasta. Ela usava muito isso! [...] eu só continuei na ginástica por conta da bolsa de estudos que eu tinha no CE e que eu achava que eu a perderia caso saísse. Tive que suportar a treinadora. (Uly).

> [...] eu ia treinar e só escutava ofensas. [...] fui perdendo meus objetivos como atleta. Nem gorda eu era, para a treinadora falar o tanto que ela falava. [...] ela me xingava sem objetivos, não era nem para eu melhorar, era para me humilhar ((enfatiza-se)). [...] ela também não me treinava. Ficava à toa, literalmente [...]. Eu treinava por conta própria. [...] às vezes, eu estava fazendo alguma coisa, como por exemplo, correndo como as outras ginastas, e a treinadora me falava: " você é lenta porque você é gorda". Então, fui ficando pior ainda, [[emociona-se]] porque aí comecei a não seguir a dieta da forma disciplinada como sempre fazia. Eu sempre segui minhas dietas muito direitinho, só que de tanto ficar ouvindo essas coisas eu fui internalizando aquilo. Eu acho que (...) até hoje (...) isso não é muito bem resolvido para mim, porque (...), ((Muito emocionada)) ela falava <u>muito</u> nessa questão de eu estar gorda. (Uly).

> Antes, eu fazia acompanhamento todo mês com minha nutricionista, que inclusive era caríssimo. Eu sempre fui disciplinada com isso, mas mesmo assim a treinadora me tratava daquela forma. [...] eu acho que eu fui perdendo a motivação. Eu sempre fiz dieta e treinei muito, porque eu realmente amava a ginástica ((emocionada)). Antes dessa treinadora assumir o treinamento, todo os dias eu ia para o treino motivada. Depois, tudo virou uma obrigação. Eu ia para os treinos com medo e triste. Tudo isso me desmotivou em outros campos da minha vida, porque a ginástica ocupava uma parte muito grande de mim, então era como se eu tivesse perdido essa parte. [...] eu fui mudando em muitas coisas e meu rendimento na escola caiu muito. [...] passei a ser uma pessoa triste na vida ((emociona-se)). [...] me tornei uma pessoa apagada, até meus amigos me perguntavam o que estava acontecendo. Preferi me isolar. (Uly).

> [...] essa questão de dieta e peso se manteve por muito tempo. Eu acho que se mantém até hoje, porque eu <u>nunca mais</u> consegui ir a um nutricionista e fazer dieta certinho, como eu sempre fiz. Na época, eu fiquei muito abalada e revoltada, então nunca mais quis fazer nenhum tipo de esporte, nada

> ((enfatiza-se)). [...] acho que é por isso que essas coisas coisa são difíceis para mim, porque tem repercussão até hoje, não foi bem superado e aquilo ficou gravado na minha cabeça. Eu fiz terapia por algum tempo, mas parei. Foi uma coisa que não resolveu, e é uma coisa que mudou a pessoa que eu era. Não sou mais aquela pessoa triste como eu era na época, mas eu tenho as mesmas coisas que eu tinha antes com relação a conseguir alcançar meus objetivos, especificamente relacionado ao meu corpo, a fazer exercícios físico, a dietas. (Uly).

> [...] sempre fui <u>muito</u> próxima da minha mãe, de contar tudo para ela. Nesse período, eu não conseguia nem contar para ela o que eu estava sofrendo. Ela não sabia o que acontecia comigo na ginástica. [...] eu tinha medo de falar tudo com minha mãe e ela falar para eu sair da ginástica. Eu imagino que era o que ela faria, principalmente se eu contasse tudo na íntegra, porque agora eu já esqueci muita coisa, [...] na época, eu tinha muito medo de sair e perder a bolsa de estudos do CE. [...] eu não consegui contar para ninguém na época. (Uly).

> Teve uma questão que pegou principalmente para as meninas mais velhas e que já estavam na puberdade. A treinadora nos pesava e essas meninas começaram a se sentir pressionadas a ter que perder peso. Elas reclamavam. Eu não tenho certeza disso porque eu não passei por isso por ser muita magra na época. Mas, eu acho que em algum momento foi falado, por exemplo: "você vai sair da ginástica porque você está gorda", coisas do tipo. Eu não tenho certeza. Mas foi uma pressão muito grande em cima das meninas. (Mia).

A possibilidade de os treinadores exercerem pressão abusiva sobre as ginastas para perder peso é recorrente na GR e necessita de discussão e esclarecimentos fundamentados. No entanto, não nos aprofundaremos nas questões relacionadas ao padrão corporal idealizado na modalidade, mas será nas atitudes e comportamentos da treinadora, nos impactos dessas ações para a saúde e o desempenho, bem como na urgência de medidas protetivas e coercitivas para casos abusivos.

Uly destacou-se na GR com resultados expressivos, especialmente no âmbito estadual, e foi medalhista inúmeras vezes. Além disso, participou de campeonatos brasileiros e apresentou resultados satisfatórios. No entanto, a ginasta enfrentou uma queda drástica de rendimento quando precisou trocar de treinadores. Durante esse período, Uly ficou profundamente deprimida e perdeu a motivação para continuar no esporte, devido ao frequente abuso moral que enfrentou por parte da nova treinadora.

Podemos definir abuso moral no esporte como um conjunto de práticas repetitivas, geralmente intencionais, de desrespeito, humilhação e violência psicológica praticada contra a pessoa, que pode ter como objetivo prejudicar a autoestima, integridade ou dignidade da vítima (Labotz, 2023). Assim, ofensas, comentários críticos ou degradantes dos treinadores para as

ginastas se configuram em abuso moral e abalam profundamente a autoestima e a autoconfiança das atletas. Esses comportamentos são perigosos e poderiam desencadear adversidades relacionadas à saúde mental, como ansiedade e distúrbios alimentares e sociais, conforme a literatura no contexto da GA e da GR (Stirling; Kerr, 2009; Guiramand, 2017; Kovács *et al*., 2022).

As consequências dessas ações podem ser crônicas e perdurar por toda a vida das atletas. Infelizmente, em determinados contextos da GR, os treinadores podem aderir comportamentos repudiáveis, como uso de termos ofensivos e xingamentos, o que resulta em medo, ansiedade, depressão e traumas. (Peláez, 2010; Guiramand, 2017; Kovács *et al.,* 2022). Essas experiências negativas prejudicam o desenvolvimento esportivo, a qualidade de vida das ginastas, e incentiva o abandono do esporte (Kovács *et al*., 2022).

Uly optou por enfrentar todos os abusos sozinha em razão do medo de perder sua bolsa de estudos e benefícios oferecidos no CE se abandonasse a GR. Assim, ela não comentou com ninguém e durante um longo período, a ginasta suportou uma série de abusos morais que a deixaram deprimida e totalmente desmotivada no esporte.

Além de perder o interesse pela GR, tais abusos impactaram profundamente em outros aspectos de sua vida. Uly enfrentou dificuldades sociais na escola e viu seu rendimento escolar cair. Atualmente, ela enfrenta questões emocionais relacionadas aos abusos do passado e, embora tenha superado algumas, ainda têm dificuldades com certos desafios que estariam associados a suas experiências traumáticas na GR na época.

As experiências de Uly representam carga extremamente pesada para a atleta suportar sozinha. Acreditamos que se ela tivesse conversado com seus pais ou sinalizado para escola, provavelmente, medidas protetivas seriam tomadas. Em experiências como essa, consideramos fundamental que os pais, a escola ou o clube identifique e intervenha rapidamente, com o intuito de cessar os abusos cometidos, acolher e proteger as vítimas. Entretanto, a família ou a entidade responsável, por vezes, desconhece os reais problemas das ginastas no ambiente esportivo, pois, por medo de ser repreendida ou desvalorizada pelos treinadores, ou perder concessões na modalidade, a atleta não se sente confortável para se abrir e pedir ajuda.

Para lidar com casos de abuso moral no esporte, conforme o exemplo, seria essencial estabelecer medidas preventivas e coercitivas para garantir a segurança, a ética e que os atletas disponham de um ambiente saudável. Entre as medidas preventivas sugerimos: adotar uma política ética de conduta que oriente e regulamente comportamentos aceitáveis e inaceitáveis de todos os profissionais envolvidos com o treinamento das atletas, a incluir a equipe multidisciplinar; incentivar a participação de treinadores em programas de educação continuada

e capacitação profissional das Federações e Confederações de Ginástica, que abordem temas como ética no esporte e práticas psicológicas seguras de treinamento, e reforcem as responsabilidades e deveres dos profissionais, bem como possíveis sanções em casos de infrações éticas; criar canais seguros para que as ginastas ou seus responsáveis possam denunciar casos de abuso que garantam anonimato e proteção às vítimas; estabelecer supervisões periódicas nos ginásios por profissionais qualificados e que compreendam a dinâmica da modalidade; promover ações educativas para as ginastas e informar sobre seus direitos e sinais de abuso e como se defender.

Entre as medidas coercitivas sugerimos: adotar medidas legais que contribuam para a investigação segura de suspeita de casos de abuso, tomando os devidos cuidados para não expor injustamente os profissionais; proceder a denúncia por parte da entidade aos órgãos competentes, caso as alegações sejam comprovadas, com a aplicação de sanções cabíveis à instituição responsável pelo treinamento das atletas; encaminhar o caso às autoridades competentes – Conselhos Regionais de Educação Física, Federações e Confederação de Ginástica; e, sobretudo, acolher e proteger as vítimas com suporte psicológico adequado.

A experiência traumática relatada por Uly evidencia a urgência de discussões na ciência do esporte, além da ampliação desse conhecimento na GR, de modo a alcançar treinadores, pais e ginastas. Para isso, é necessário que as instituições responsáveis pela administração, inspeção e regulamentação da modalidade (Federações, CBG e COB), criem estratégias que permitam aos envolvidos, especialmente treinadores, o acesso à produção desse conhecimento de forma efetiva. Essas ações poderiam prevenir os abusos na GR, além de proporcionar uma fonte segura de proteção e apoio às vítimas.

Apesar de não ser possível alterar ou apagar a experiência traumática registrada na memória da ex-atleta Uly, seria possível ressignificá-la. Apoiado no documento e análise, podemos atuar na conscientização sobre a gravidade da questão e incitar discussões que transformem as realidades na GR. O ato de dar voz à maior vítima desses abusos, permite que ela não seja mais silenciada como no passado. Agora, sua história será ouvida e compreendida, ou seja, será mais do que um relato de experiência, mas a oportunidade de ressignificarmos o trauma sofrido em fonte de conhecimento crítico, aprendizado e fortalecimento de redes de apoio para outras ginastas.

A participante Uly também relatou experiências frustrantes na competição e associou suas dificuldades ao procedimento da treinadora e a relação que tinha com ela. Outra grande falha na competição foi revelada pela participante Mia, que ficou abalada emocionalmente e

insatisfeita com a treinadora. A soma desses fatores foi o estopim para pensar em deixar a modalidade, conforme observado nos depoimentos a seguir:

> Uma experiência ruim foi o último campeonato brasileiro que participei e que fiquei em último lugar. A treinadora trocava minhas fichas todos os dias. Eu nunca treinei, nunca fiz uma série inteira com a ficha que ela tinha proposto. Me lembro que nesse campeonato, quando estávamos saindo para a competição, a treinadora me deu minha nova ficha de maças e disse que tinha mudado minha série, que tinha mudado a ordem dos movimentos. Foram muitas mudanças. Claro que eu não tinha treinado aquela série antes de competir e, na hora de apresentar a série eu esqueci a ordem que estava na ficha. Então, o tempo que tive para tentar fazer aquela nova série foi no aquecimento, e eu não tinha treinado a série com música. Por isso esqueci a série. Claro que fiquei muito nervosa e comecei a fazer a série do jeito que eu tinha treinado antes. Eu já tinha sido prejudicada, mas pelo menos eu não ficaria ali no tapete parada. A treinadora me xingou muito nesse dia e eu discuti com ela. Nunca fui de responder, mas, realmente, ela precisava escutar. Falei que ela mudava minha série toda hora, então não tinha como eu lembrar; que eu não tinha esquecido porque eu quis, mas porque ela não me deu oportunidade de treino. Na época que eu treinava, ela não se importava com minhas séries. Quem me ajudava era outro treinador. [...] era ele que me ajudava [...]. (Uly).

> Teve uma viagem que eu fiz para um campeonato com a [minha treinadora]. Essa é uma lembrança muito pesada da minha vida ((emociona-se)). Quando minha treinadora assumiu a equipe, tudo começou a desandar. [...] a gente tinha ido para esse campeonato enquanto meu pai estava internado no hospital. [...] na competição, eu me saí muito bem em mãos livres e bola, [[emocionada]] mas, na minha série de arco, tinha um lançamento complicado que eu lançava o arco com o pé e meu arco voou para trás. Eu errei o lançamento e tive que buscar o arco na arquibancada. Enquanto isso, a música continuava tocando e eu fora da quadra. Eu sabia que seria muito despontuada e, quando voltei, comecei a fazer a série chorando e rindo ao mesmo tempo, como estou agora. [...] eu ainda fiquei em quinto lugar no geral [...]. Quando voltei, minha cabeça estava muito ruim na época por causa da questão do meu pai. A treinadora mudou a minha série de arco dias antes da competição e eu achei a série muito ruim. Nessa época, eu tinha uma noção melhor das coisas e sabia que meu desempenho tinha caído. (Mia).

Apesar do papel crucial dos treinadores e as múltiplas tarefas que desempenham, eles estão suscetíveis a erros que, infelizmente, podem comprometer o desempenho e bem-estar das atletas (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2020). Visto isso, as relações conflituosas podem ser uma das consequências do fracasso que envolvem treinadores e ginastas, mesmo quando a intenção era positiva.

Erros acontecem tanto no treinamento como nas competições. Ao longo do período preparatório, é natural que os treinadores façam mudanças nos exercícios a fim de alcançarem o melhor desempenho competitivo. Contudo, se essas mudanças forem muito próximas das competições e sem o preparo adequado, elas podem resultar em consequências desastrosas.

A participante Uly, se sentia insegura com as mudanças próximas às competições, e relatou que foi extremamente prejudicada em certa competição devido às mudanças significativas no seu exercício de maças no dia do evento. Como consequência, Uly não teve tempo suficiente para se preparar e competiu muito insegura, o que impactou profundamente no resultado. Ela ficou bastante abalada emocionalmente e resolveu se abrir com a treinadora. Infelizmente, a conversa não teve efeitos positivos e Uly percebeu que a relação conflituosa com a treinadora crescia.

Mia também relatou experiência semelhante à de Uly. Além das mudanças próximas à competição, Mia ficou insatisfeita com a nova série e, na competição, ela cometeu uma grande falha justamente no exercício em questão, o que abalou totalmente seu estado emocional. Ainda, Mia enfrentou dificuldades pessoais na época e estava insatisfeita com a treinadora, o que a fez perder motivação pelo esporte.

É natural que ocorram mudanças nos exercícios para melhorar o desempenho. No entanto, elas devem ser cuidadosamente analisadas por ambas as partes, pois podem gerar efeitos contrários ao desejado. Os treinadores devem esclarecer sobre suas reais intenções e os benefícios às ginastas, e no caso de concordância, deve haver tempo suficiente para se prepararem e se sentirem seguras. Caso haja discordância, insatisfação, falta de tempo para preparação adequada, insegurança ou risco de fracasso, além de gerar conflitos adicionais entre treinadores e ginastas, abalar o relacionamento e perder a confiança mútua entre eles.

Assim, é necessário avaliar a real necessidade das mudanças nos exercícios, em períodos próximos às competições. Consideramos que cada caso deva ser analisado individualmente e dependerá muito da quantidade e intensidade dos ajustes a serem realizados, além do perfil e das capacidades de cada ginasta. Visto isso, acreditamos ser fundamental que haja acordo e interesse comum das partes envolvidas e, sobretudo, que se garanta a confiança e o bem-estar das atletas. É papel dos treinadores respeitar, apoiar e motivar suas ginastas em suas decisões, desde que suas escolhas sejam realistas e não comprometam a saúde e segurança das atletas.

Nesse contexto, acreditamos que os treinadores devam ter cuidados e oferecer o suporte emocional necessário às atletas durante as competições, independentemente dos resultados que elas alcançarem. Todavia, em determinadas circunstâncias, pode ocorrer de os treinadores falharem ao desempenhar e cumprir seu papel formativo, o que comprometeria suas relações

com as atletas e as desestabilizaria emocionalmente, conforme observado na experiência da ginasta May:

> Teve uma vez, em um campeonato brasileiro, que passei por uma experiência bem ruim. A forma como [minha treinadora] me acolheu depois de competir, de sair da quadra (...). Eu não tive acolhimento, sabe? Um abraço (...) saí de lá chorando. [...] ela simplesmente não me deu um apoio emocional. Eu era criança, estava disputando um campeonato sério (...). Perder ou competir mal era normal. Isso me marcou e fiquei muito magoada com minha treinadora na época. (May).

A participante May revelou ter se decepcionado durante uma competição, tanto pelo fato de não ter competido bem quanto por não ter sido acolhida pela treinadora. May esperava mais apoio emocional, um abraço da treinadora que pudesse confortá-la, no entanto, a decepção profunda prejudicou suas relações ao longo do tempo.

As ginastas demonstraram enfrentar situações extremamente difíceis durante as competições que envolvem a conduta e a atitude dos treinadores. Essas experiências negativas podem ser marcantes e afetar significativamente o estado emocional das crianças. Os impactos dessas experiências podem ser duradouros e comprometer o bem-estar das atletas em longo prazo, e levar à decisão de deixar a modalidade.

Entendemos que os treinadores possam se sentir desapontados ou frustrados quando as expectativas não são atendidas na competição. No entanto, cientes de que possa ocorrer falhas, qualquer atitude dos treinadores, além do acolhimento da ginasta que tenha competido mal, seria no mínimo incoerente com suas responsabilidades profissionais. Apesar da frustração, é importante que os treinadores adotem postura ética de apoio, pois incentivam as ginastas a se prepararem melhor para as próximas competições. Em contrapartida, a ausência do suporte emocional intensifica a sensação de fracasso, além de desmotivar e prejudicar substancialmente o avanço das ginastas.

Naturalmente, o desligamento de certos treinadores do CE abalou emocionalmente as ginastas, que se sentiram prejudicadas. Nesse período, elas se sentiram revoltadas com as modificações da treinadora e desamparadas pelos antigos treinadores, e o processo de adaptação foi complexo e problemático. As ginastas discordavam de certos procedimentos adotados pela nova treinadora, cujas mudanças despertaram a reação de revolta nas ginastas, como o desligamento de atletas. Essas mudanças geraram indignação e ressentimentos, o que motivou muitas atletas a deixar a GR naquela época.

É notável como as mudanças impactaram em muitos aspectos e modificaram o ambiente de treinamento. Para as ginastas, tanto o clima no ginásio quanto o prazer pela prática já não

eram como antes. Nesse período, as participantes começaram a sentir-se menos motivadas, e o prazer e a dedicação ao treinamento perdeu significado e, por conseguinte, as ginastas começaram a pensar em parar de treinar. Consideramos que, tanto as mudanças como as atitudes e comportamentos da treinadora influenciaram os sentimentos e a decisão de muitas ginastas encerrarem o ciclo na GR.

Esses sentimentos estariam associados a outros fatores, como a participação das atletas nas competições de GR. Nesse período, elas relataram que a frequência com que participavam das competições estaduais e nacionais diminuiu bastante. Adicionalmente, sentiram que houve queda no rendimento esportivo e, consequentemente, os resultados nas competições caíram drasticamente. Naturalmente, todos esses motivos contribuíram para a desmotivação das ginastas, o que gerou a perda de interesse pelo esporte, conforme os depoimentos de Mia e Uly:

> [...] quando meus treinadores saíram e a Olga assumiu a equipe foi uma época muito difícil. A gente não gostava dos treinos e não tínhamos proximidade com ela. [...] essa época foi (...) sei lá, como se a gente tivesse sido largada mesmo. Ai! Eu vou chorar de novo [...] [[emociona-se]]. [...] quando a treinadora Olga entrou, ela começou a fazer umas coisas novas. [...] eu gostava dela e acho que ela também gostava de mim, mas ela começou a fazer umas coisas que desanimou muitas ginastas. Ela começou a tirar muita gente da equipe. Me lembro que ela tirou a (nome da ginasta) e nós ficamos <u>muito</u> chateadas e sem entender o porquê daquilo. [...] eu lembro que ficamos revoltadas por ela ter tirado a (nome da ginasta) da equipe. Muita gente achou estranho. Não entendíamos como ela tinha tirado uma ginasta tão boa que participava de brasileiro e tudo mais. [...] nessa época, saiu muita gente. (Mia).

> Eu acho que quando o John, a Lou e a Sofy deixaram a equipe do CE, para mim já foi muito difícil, porque foi uma época que eu comecei a me sentir muito sozinha ((emociona-se)). [...] a treinadora Olga simplesmente fazia os treinos do jeito que ela queria. Tinha vezes que ela dava um intervalo de duas horas para a gente. Não tinha treino direito. Ela saía do ginásio e voltava muitas horas depois. Ficou muito pior quando ela assumiu a equipe do Centro Educacional. (Uly).

> Quando a treinadora Olga assumiu a equipe foi tudo muito diferente. Nós ficamos desamparadas e o nosso desempenho piorou. [...] a forma dela ensinar era diferente. A gente não estava dando o nosso melhor. Tinham esses desentendimentos chatos também. Antes, era ruim quando o treinador John chamava a nossa atenção e a gente ficava chateada. Depois, passou a ser aquele treino muito esquisito da treinadora. Não era um ambiente bom que eu desejava ficar mais. Por mais que eu quisesse continuar na ginástica, isso me barrava. [...] eu teria ficado mais na ginástica se meus treinadores fossem os antigos. Eu não gosto de falar, mas para mim foi a treinadora Olga que deu início ao término da equipe de ginástica. [...] não sei se ela tivesse agido de outra forma daria certo, porque assim que ela entrou, de certa forma, a gente sabia que não ia dar certo. Nós também não tínhamos bons resultados mais. Começamos a participar de poucas competições e isso nos desanimou muito. (Mia).

As ginastas compararam os métodos, comportamentos e atitudes da nova treinadora com dos anteriores. Na opinião das participantes, a treinadora era indiferente ao desempenho esportivo, visto que a evolução e o sucesso das ginastas em competição parecia desinteressar a treinadora. Essa atitude da treinadora desmotivou as ginastas que estavam insatisfeitas, conforme observamos nas narrativas das ginastas Mia e Uly:

> Antes, os treinos eram mais rígidos. Nós éramos mais cobradas. Havia muitas correções e tentávamos fazer certinho. A treinadora corrigia, mas era como se fosse (...), não era algo que você precisava melhorar, ela falando firme, sabe? Não era assim... Nós melhorarmos parecia ser indiferente para ela. [...] faltava um incentivo, uma motivação dela. [...] é diferente de você ser calmo e indiferente. A Sofy era uma treinadora tranquila, mas não era indiferente. A Olga era calma, mas (...) ela não ensinava direito. (Mia).

> Depois que comecei a treinar com a treinadora Olga meus resultados só caíram. Eu estava tão desmotivada que nem nervosa para competir eu ficava mais. Não sentia vontade de entrar e apresentar minha série. Começou a ficar indiferente para mim. Eu comecei a entrar para as competições sabendo que eu não teria a menor chance de ganhar nada, diferentemente das outras vezes que eu entrava e queria dar o meu melhor, me empenhava para ganhar. Eu não tinha mais essa vontade. Eu não tinha mais vontade de nada. (Uly).

> A ginástica me dava prazer. No início, eu via a ginástica como uma brincadeira e eu gostava de estar ali. Claro que no treinamento eu também gostava, mas é óbvio que tinha momentos que eu ficava triste, nervosa e tudo mais. Mas, mesmo assim eu gostava da ginastica! Eu não estava ali por obrigação ((enfatiza-se)). Porém, quando a Olga se tornou a única treinadora da equipe, eu comecei a me desinteressar pela ginástica. [...] comecei a faltar nos treinos, ficava descontente com as coisas. [...] então, essa mudança influenciou na minha motivação [...] antes, eu acho que eu era incentivada pelos meus treinadores a treinar, a ter resultados, a evoluir no esporte. Isso era o lado bom. (Mia).

Os treinadores têm grande responsabilidade e influência na formação de valores e atitudes, assim como na construção da identidade esportiva dos atletas (Peláez, 2010; Maciel, 2016; Jowet; Wachsmuth, 2020) e, assim, impactam sobremaneira na motivação, no prazer e bem-estar dos atletas na prática esportiva (Khayitov, 2022; Ryabchuk 2022). Portanto, treinadores desmotivados, sem energia ou indiferentes ao desempenho esportivo das atletas representam uma influência negativa e contraditória ao papel que ocupam. Como reflexo, é possível que as atletas se sintam desvalorizadas e sem apoio, além de perderem a confiança e admiração pelos treinadores, o que afetaria suas expectativas com a prática esportiva (Koumpoula *et al.*, 2011; Kerr *et al*., 2019; Gonzáles-Valero *et al*., 2020; Jowet; Wachsmuth, 2020).

Consideramos que o desempenho dos treinadores não poderia ser associado a todas as responsabilidades no que diz respeito a motivação e o prazer da ginasta pelo esporte. O

treinador tem parte importante na motivação, mas como a motivação é multifatorial, ele não teria total controle de tudo. Assim, a motivação seria uma competência que as ginastas também precisariam desenvolver. Essa é uma análise complexa, na qual devem ser considerados os aspectos pessoais, as experiências e o contexto em que atletas e treinadores estão inseridos.

Nesse sentido, fatores como interesses, necessidades e problemas pessoais, além das questões que as ginastas enfrentam durante determinado período, devem ser analisadas com atenção, para a compreensão aprofundada sobre esse fenômeno (Freitas, 2019). Ademais, seria necessário considerar as experiências formativas e profissionais dos treinadores e o contexto no qual elas ocorreram. (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020; Maciel, 2016; Paz *et al*., 2023).

Em vista desses fatores, compreendemos ser natural que treinadores de GR adotem métodos de ensino diferentes em suas práticas. Para Oliveira (2022), independentemente do método de ensino utilizado, é preciso respeitar, sobretudo, as etapas de desenvolvimento da atleta, o tempo de dedicação e o ritmo de aprendizagem de cada uma. Avaliamos que as diferenças entre treinadores não sejam meramente relacionadas aos métodos de ensino, mas na conduta e filosofia de trabalho.

Consideramos que a sinceridade e a compreensão do potencial e das limitações de cada atleta são aspectos a considerar, uma vez que não se pode exigir das jovens ginastas o mesmo desempenho que esperaríamos de um adulto, pois ainda não estão plenamente preparadas. Da mesma forma, é fundamental não subestimar o potencial e as habilidades de uma jovem ginasta. Acreditamos que os treinadores mais experientes e com o conhecimento adequado teriam melhores condições de atuar no contexto competitivo e de alto rendimento na GR. Ressaltamos que para além da formação atlética, é fundamental que os treinadores valorizem e respeitem o crescimento e desenvolvimento natural das crianças e adolescentes. Para isso, Furtado (2020) reforça a importância de buscar infraestruturas adequadas, além de incentivar a participação prazerosa das atletas na modalidade.

Avaliamos que assumir todas responsabilidades no ambiente de treinamento seja uma tarefa muito desafiadora para uma única treinadora. Todavia, no contexto brasileiro, é possível identificar muitas ginastas de elite que tiveram sua formação conduzida por uma única treinadora, altamente engajada e dedicada ao desenvolvimento de atletas para o alto rendimento (Lourenço, 2015). Acreditamos que essa parcela de treinadores se vê frequentemente sobrecarregada diante da necessidade de assumir tantas responsabilidades, sem, muitas vezes, dispor do tempo e conhecimento necessários para executá-las de maneira adequada.

Observa-se que para alcançar os objetivos do esporte de alto rendimento, torna-se cada vez mais necessária a integração de uma equipe multidisciplinar, com treinadores, preparadores

físicos, psicólogos, médicos, nutricionistas, entre outros profissionais (Galatti, 2006). No cenário internacional, é possível observar que os países com melhores resultados esportivos são aqueles que investem em recursos significativos e suporte financeiro para o treinamento de alto rendimento, que incluem o contrato e a qualificação de treinadores, a formação de equipe multidisciplinar e a disponibilidade de estruturas adequadas para atletas desse nível (De Bosscher *et al*., 2009). Nessa perspectiva, torna-se fundamental a atuação de outros profissionais na preparação de atletas para o alto rendimento na GR, não apenas para aliviar as responsabilidades dos treinadores, mas devido à necessidade do conhecimento de diversas áreas que apoiam o treinamento na GR (Vieira, Botti, Vieira, 2005; Peres; Lovisolo, 2006; Lourenço, 2015).

Os dados revelam indícios de que a mudança de treinadores na equipe de GR gerou desafios, tanto para os atletas quanto para os treinadores. Consideramos natural que as ginastas enfrentem dificuldades de adaptação à mudança, especialmente quando tiveram experiências com poucos treinadores. Todavia, os treinadores diferem na formação e experiências esportivas, portanto, divergiram na forma de atuar, em perspectivas e objetivos.

A nova treinadora assumiu muitas responsabilidades sozinha no CE, a incluir a coordenação do projeto "jovens promessas da ginástica" e toda a equipe de atletas. Acreditamos que tenha sido uma tarefa bastante difícil para arcar sozinha e, provavelmente, se sentiu sobrecarregada diante de tantas responsabilidades, o que comprometeu sua atuação. É importante destacar que o referido projeto atendia cerca de 200 crianças na iniciação esportiva e, dividia o mesmo espaço com a equipe de treinamento composta por ginastas de níveis e categorias diferentes. Nessas circunstâncias, possivelmente, a treinadora enfrentou inúmeras barreiras, dentre as quais a possibilidade de preservar o treinamento de qualidade para grande número de atletas.

Adicionalmente, a diminuição dos eventos competitivos, a queda no desempenho e os resultados nas competições poderiam estar associados às dificuldades enfrentadas pela equipe. Consideramos que esses fatores comprometeram a motivação e o prazer das atletas pelo esporte e influenciaram na antecipação do encerramento da carreira. É importante ressaltar que, anteriormente a essas experiências, as atletas do CE participavam de inúmeras competições promovidas pela Federação do estado, nas quais conquistaram títulos expressivos. Além disso, também participavam frequentemente de competições promovidas pela CBG, como torneios nacionais e campeonatos brasileiros, e tinham bom desempenho (Escola de Esportes CE, 2012).

Ao considerarmos essas experiências, avaliamos que as oportunidades de participação e os resultados conquistados nas competições seriam fatores motivacionais relevantes para

atletas da GR no Brasil. Portanto, ao perceberem a redução de oportunidades e a queda no desempenho esportivo, é possível que a insatisfação com o treinamento e os métodos adotados pela nova treinadora tenham surgido. Experiências como essas impactariam profundamente o estado emocional das ginastas, e elevariam ainda mais sentimentos negativos.

Em condições difíceis de trabalho, é compreensível que os treinadores procedam ajustes com o intuito de não sobrecarregar e preservar a qualidade do treinamento. Do ponto de vista das participantes, observamos que algumas mudanças podem estar associadas às dificuldades que a nova treinadora teve ao assumir a equipe do CE sozinha, como: diminuir a participação das ginastas nas competições, visto que não estavam atingindo o desempenho esportivo esperado; o desligamento de determinadas atletas da equipe, para se dedicar melhor a um grupo menor; e a dificuldades de manter a mesma carga horária de treinamento, pois a treinadora precisava se dedicar a outras demandas além daquelas do alto rendimento. Como reflexo, é natural que as ginastas se sentissem insatisfeitas e discordassem de certas decisões e procedimentos da treinadora. Não podemos afirmar com certezas os reais motivos que levaram a nova treinadora a implementar essas mudanças, que fogem do escopo deste trabalho. No entanto, é importante ouvir com atenção e sensibilidade as experiências relatadas pelas participantes nesse contexto.

A queda do desempenho esportivo, o fracasso nas competições e a percepção de uma treinadora indiferente constituem em carga alta para a atleta, principalmente para crianças e adolescentes. Entendemos que a queda no rendimento ou derrota nas competições são inerentes à prática esportiva, porém, acreditamos que a postura e atitude dos treinadores frente a esses desafios fariam toda diferença.

Avaliamos que a indiferença da treinadora em relação aos resultados das atletas foi uma postura inadequada que prejudicou as ginastas em diversos aspectos. Nessas circunstâncias, é natural que as atletas se sintam inseguras e desamparadas e percam o interesse pela prática esportiva. Mesmo diante das dificuldades, entendemos que a treinadora poderia adotar medidas que ajudassem as ginastas a enfrentarem suas dificuldades diárias. Considerando o contexto no qual as experiências ocorreram, certas posturas e atitudes da treinadora teriam sido mais construtivas, como: mostrar empatia e compreensão em relação às dificuldades, preocupações e frustrações das ginastas; buscar alternativas e estratégias que favorecessem o desempenho esportivo, sem excluir de imediato atletas da equipe; motivar as atletas a se dedicar e ter resiliência no treinamento, com *feedbacks* positivos, elogios e incentivos frequentes; elevar a autoconfiança das ginastas; e manter o ambiente de treinamento positivo no qual as ginastas se sentissem mais acolhidas e seguras.

É importante ressaltar que, em ambientes nos quais as instituições responsáveis investem pouco em infraestrutura e suporte financeiro para o treinamento de alto rendimento, como a contratação de treinadores qualificados e a formação de equipe multidisciplinar, as possibilidades de os treinadores cometerem falhas podem elevar. Contudo, acreditamos que, na ausência dessas estruturas de apoio, frequentemente observadas em modalidades como a GR, é importante que os treinadores compartilhem suas dificuldades de trabalho com as ginastas, para criar o senso de responsabilidade e comprometimento mútuo.

No entanto, ao considerarmos a realidade da GR no Brasil, acreditamos que a força, o engajamento e a dedicação dos treinadores pode ser o diferencial para que as atletas se solidarizem, comprometam e dediquem o treinamento mesmo diante tantas adversidades. Porém, esses fatores, isoladamente, não seriam suficientes para garantir a formação de atletas para o alto rendimento na GR.

Nesse sentido, a competência técnica dos treinadores, embora vital em termos de melhorias para o desempenho atlético, não seria suficiente, e necessitaria, portanto, que as entidades responsáveis pelo alto rendimento disponibilizem estruturas adequadas para a formação de atletas desse nível. Além disso, é fundamental que os treinadores priorizem a qualidade da formação esportiva, o que implica adotar os princípios éticos necessários e respeitar as etapas de desenvolvimento e as necessidades das ginastas.

Como se pode observar, as relações interpessoais que permeiam o processo de formação de atletas na GR, são complexas e multifacetadas. Para compreendê-las, é preciso considerar uma série de fatores, como os sujeitos envolvidos, as etapas do desenvolvimento esportivo, o contexto e as circunstâncias em que ocorrem. Essas relações não envolvem apenas a interação de atletas com pais e treinadores, mas também os vínculos entre as ginastas. De acordo com Barreiros, Côté e Fonseca (2013), as interações pessoais envolvem, tanto os fatores pessoais quanto os ambientais, e eles impactarão significativamente no desenvolvimento esportivo dos atletas.

Na GR, as relações interpessoais entre atletas se desenvolvem desde a infância, pois a convivência diária no ambiente de treinamento e as experiências coletivas das crianças podem estimulá-las a construir fortes vínculos afetivos. Nesse contexto, é possível que as atletas passem mais tempo no ginásio com seus treinadores e pares do que com seus familiares. Com base em Maciel (2016), observamos que essa convivência intensa, desde a infância, proporciona o desenvolvimento de laços de amizade, comparados por vezes, a vínculos familiares que duram até a fase adulta. Nossos resultados corroboram o estudo supracitado, como pode ser observado adiante.

As relações estabelecidas entre as ginastas da equipe do CE foram comparadas pelas participantes a vínculos familiares. Ao longo da trajetória na GR, as ginastas viveram muitas experiências conjuntamente, e, por conseguinte, construíram laços significativos. Nesse contexto, desenvolveram relacionamentos construtivos que envolvia mútuo respeito, confiança, cumplicidade e apoio emocional. Essas relações foram decisivas para o estabelecimento do ambiente de treinamento positivo, no qual as ginastas aprenderam a se apoiar mutuamente diante dos desafios. Esse clima saudável também contribuiu para que elas se sentissem mais seguras e confiantes durante as competições, como se pode observar nos depoimentos a seguir.

> Sempre tive auxílio tanto dos técnicos quanto das minhas colegas de equipe. Acabou virando uma família mesmo, porque era um contato extenso, era maior do que a gente tinha com os nossos familiares. Eu acho que se não fosse o apoio do treinador e das meninas eu não teria conseguido avançar tão rapidamente. (Ina).

> [...] a gente virou praticamente uma família. [...] a GR era uma segunda família, porque chegou um momento que a gente ficava mais com a equipe do que em casa com os nossos pais. Então, a GR virou um convívio familiar. Era uma troca de experiências, confidências, segredos e ideias. (Eva).

> [...] gostei muito do companheirismo das meninas comigo nas competições. Acho que se eu estivesse sozinha, eu não teria me destacado como me destaquei, porque querendo ou não, você vê que tem meninas ali que você considera sua família, deixa você mais relaxada, mais confiante. [...] a gente se sente em casa. Essa relação com as meninas era essencial para eu me sentir melhor nas competições. (Ina).

Durante as experiências no treinamento, as relações de pares foram destacadas pelo desenvolvimento de valores, como amizade, companheirismo e trabalho coletivo. As participantes relataram que não apenas superaram juntas diversos desafios inerentes ao treinamento esportivo, mas também ensinaram e aprenderam umas com as outras nesse processo. Além disso, elas eram confidentes e compartilhavam frequentemente seus sentimentos, o que fortalecia vínculos afetivos entre elas, conforme os depoimentos de Ina e de Zoe.

> [...] quando entrei para a equipe de treinamento fiz novos contatos e amizades bem maiores. Minha relação com as atletas do CE, sempre foi muito boa. Eu sempre encontrei nelas um companheirismo, que apesar de encontrar também nos meus técnicos, era um contato melhor, porque elas estavam na mesma posição do que eu. Considero que elas estavam na posição de técnicos também, por elas me ensinarem muitas coisas. Então, quando eu compartilhava com elas o que eu estava sentindo era mais fácil de entender o que estava acontecendo e isso me ajudava bastante. (Ina).

> [...] ao mesmo tempo que eu me sentia amiga de todo mundo da equipe, eu não me sentia amiga de ninguém. Eu sentia que as meninas organizavam seus grupinhos e ficavam mais próximas umas das outras. Eu meio que ficava com

> todo mundo. [...], mas eu tinha proximidade com as meninas e isso não fazia me sentir só no treinamento, muito pelo contrário. [...] acho que eu tinha esse papel, de ser pacificadora, de conversar com as meninas nos momentos difíceis, de ser companheira e parceira nos treinos. [...] eu me lembro de ficar ouvindo muito as meninas, então sempre estive nesse lugar de ser muito amiga, companheira, de ficar ajudando. (Zoe).

Embora as ginastas do CE participassem como adversárias em diversas competições na mesma categoria, elas relataram a ausência de competitividade entre si. Em contrapartida, em relação às adversárias de outras equipes, tornavam-se totalmente competitivas. Nesse contexto, as participantes estabeleciam relações construtivas durante as competições, caracterizadas pela reciprocidade de sentimentos e apoio mútuo, que podem ser verificados a partir dos incentivos e da torcida pelo desempenho de seus pares, como revelam os depoimentos a seguir:

> [...] mesmo sabendo que a gente competiria na mesma competição, com os mesmos aparelhos e na mesma categoria, o desejo nunca era de eu acertar e a outra errar, mas de eu fazer o meu melhor e a outra também fazer o melhor dela. Então, nunca teve essa questão de desejar o erro da outra ginasta, nunca! Pelo contrário, a gente ficava torcendo ali atrás, vendo as meninas competindo, ficava feliz juntas e tristes também, quando elas saíam tristes. A gente ficava triste juntas ((empolga-se)). (Ina).

> Sinceramente, eu não via as meninas como adversárias. Eu sempre as vi como amigas, então desejava bons resultados para todas elas. Eu nunca tive aquilo de ter que ser melhor do que elas, nunca tive isso! É até estranho eu falar assim porque eu estava competindo com elas, mas eu não ficava pensando nessa questão. (May).

> Parece estranho falar assim, mas mesmo minhas colegas de equipe sendo minhas adversárias nas competições, por sermos da mesma categoria, eu não sentia tanto esse sentimento de competitividade com elas. Na verdade, eu torcia muito para que elas fossem bem e sentia que elas também torciam para para mim. Eu acho que, internamente, não havia aquele sentimento de competitividade entre nós ginastas do CE. Minha maior adversária era a (nome de uma ginasta de outra instituição). Então, se eu conseguisse ganhar dela ou ficasse na frente já estava ótimo. Com ela, realmente, eu tinha muita competitividade na época. O ambiente se tornava totalmente competitivo quando estávamos juntas. (Uly).

As relações positivas entre os pares é um dos fatores mais significativos para elevar a motivação e o senso de pertencimento ao grupo no esporte (Jackson; Beauchamp, 2010; Aquilina, 2016; Bundon; Mannella, 2022). Essas relações contribuem para desenvolver habilidades sociais, tanto a capacidade de trabalho em grupo e a resolução construtiva de conflitos eventuais (Light; Harvey, 2017) como amizade, solidariedade e união (Peres; Lovisolo, 2006; Wagstaff *et al.*, 2016).

Com base em Maciel (2016) e Mourão (2016) constatamos que, desde a infância, a convivência das crianças na GR favorece os laços de amizade e impactam no desenvolvimento

de um ambiente construtivo, onde as ginastas se sentem acolhidas pelas parceiras e fortalece vínculos emocionais que auxiliam na superação de barreiras da trajetória esportiva. Para Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017), o fato das ginastas viverem experiências semelhantes desde a infância, criaria o senso de comunidade entre elas. Nesse contexto, observa-se a reciprocidade de emoções e sentimentos que não incentiva um ambiente de rivalidade entre ginastas da mesma equipe. Assim, é possível estabelecer a cultura de competição saudável, baseada no respeito e admiração mútua, bem como no espírito de equipe (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017).

De acordo com Yi, Smith e Vitaliano (2005), as relações positivas entre pares são fundamentais para a motivação e segurança dos atletas durante as competições. Os autores ressaltam que a amizade e o apoio emocional favorecem a autoconfiança e diminuiriam o nível de estresse e ansiedade dos atletas, o que tornaria o ambiente competitivo mais leve (Scudder; Sullivan; Copeland-Sinder, 2008).

De acordo com os dados, verificamos que a relação construtiva entre pares na GR é significativamente importante para a formação das atletas. As participantes destacaram que suas experiências no CE foram permeadas por relações positivas, desenvolvidas desde a infância, nas quais mantiveram fortes laços afetivos. Consideramos que esse envolvimento pode ser comparado a vínculos familiares, pois envolve uma teia de sentimentos interconectados, tanto psicológicos, emocionais como sociais.

O ambiente de treinamento na GR pode favorecer relações sólidas na infância, pois as ginastas convivem muito tempo juntas e compartilham experiências semelhantes no esporte. Desde muito novas, as crianças precisam se dedicar muito ao treinamento para atingir o desempenho para o alto rendimento e, nesse percurso, elas desenvolvem, conjuntamente, habilidades técnicas, psicológicas e sociais que reforçam laços afetivos. Temos indícios de que a troca frequente de experiências, tanto no treinamento quanto nas competições, pode fortalecer o senso de pertencimento ao grupo, e potencializar as relações entre atletas da equipe. Nesse contexto, as ginastas desenvolvem valores essenciais para o crescimento esportivo, como amizade, respeito, solidariedade e trabalho coletivo. Portanto, é natural que atletas na GR se sintam mais motivadas e confiantes quando estão em grupo, pois há inspiração e incentivo mútuo para superar desafios diários.

As relações positivas entre pares também podem ser extremamente importantes durante as competições de GR, pois é natural que as ginastas se sintam mais ansiosas e estressadas ao competirem. No entanto, temos indicativos de que as relações construtivas forneceriam um sistema de apoio emocional significativo, capaz de ajudar as ginastas a se sentirem mais

acolhidas e confiantes. Em eventos nos quais o clima pode ser bastante competitivo, a amizade, o apoio e o incentivo mútuo tornariam o clima mais agradável, e contribuiriam para que as experiências competitivas sejam saudáveis, sem rivalidade negativa.

Assim, os treinadores deveriam criar estratégias que favorecessem as relações construtivas entre suas ginastas, atentar aos comportamentos e atitudes, e observar potenciais conflitos entre elas e, caso ocorram, favorecer diálogos entre os envolvidos e mediar de forma neutra e construtiva. O surgimento de conflitos em diversos aspectos sociais e emocionais serão abordados adiante.

Embora a maioria dos relatos sobre as relações entre as ginastas seja positivo, ocorreram adversidades e dificuldades de convivência entre as integrantes da equipe de GR do CE, como manifestação de *bullying*. Essas relações conflituosas envolveram sentimentos como medo, raiva, ciúmes e frustração e marcaram profundamente as experiências das participantes na GR.

Ana, especificamente, sofreu *bullying* por colegas que discordavam de seus resultados, se sentiram incomodadas com suas boas classificações e, consequentemente, foi perseguida e se sentiu desacreditada por suas companheiras. O fato a abalou emocionalmente, mas Ana não compartilhou com nenhum adulto, e preferiu lidar com o problema sozinha. Obviamente, tudo isso gerou sentimentos negativos, como medo, frustração e baixa autoestima, e influenciou no seu desempenho e interesse esportivo, conforme detalhado em minúcias, a seguir:

> Na fase do treinamento eu não tinha uma relação muito boa com algumas meninas ((fica desconfortável)). Era muito ruim! Elas faziam umas coisas muito (…). Hoje em dia eu vejo que isso é tão infantil, mas na época parecia uma coisa enorme para mim. [...] vivi situações com essas meninas que foram tensas. [...] não guardo mágoa disso, para falar a verdade (…). É só um sentimento muito ruim que fica. [...] me pararam para falar que eu não merecia ganhar, que os árbitros erraram na contagem de pontos, que não era para eu ter subido no pódio, que não era merecido. Isso foi péssimo para mim e aconteceu algumas vezes. Teve uma época que aconteceu mais, principalmente porque foi a época em que eu mais ganhei títulos nas competições. […] eu não falava com ninguém sobre meus sentimentos. (Ana).

> [...] me lembro que a relação com todo mundo era muito boa. Claro que tinham desavenças com algumas pessoas que faziam o ambiente ficar mais pesado ((fica tensa)). Houve momentos que eu não queria treinar porque sabia que não seria um dia bom. [...] ter pessoas da sua equipe te dizendo que não era para você ter subido no pódio, que não tinha sido merecido, era muito ruim ouvir aquilo de pessoas dentro da sua própria equipe. No geral, me dava um certo desespero por conta dessas coisas. Às vezes, eu acordava em um dia meio ruim e queria ir treinar, mas quando eu chegava no treino estava ruim também. E aí minha mente entrava em um *loop* e eu não conseguia contornar. Às vezes, era briga com as meninas, outro dia tinha muita coisa que eu não

> tinha conseguido fazer, então eu ia para casa frustrada. [...] teve uma época que elas pegaram muito no meu pé e eu ficava muito tensa de treinar, de falar com elas, de fazer algumas coisas. (Ana).

Uly relatou experiências similares às de Ana nos treinos de conjuntos, que foram desconfortáveis e, em certos momentos, se sentiu prejudicada pelas colegas, pois era pressionada e desfavorecida pelas interações interpessoais dentro do grupo, conforme segue seu relato:

> Embora eu fosse amiga de todas as meninas da equipe, eu tive relações conflituosas com [determinadas] ginastas. Na época da ginástica, eu preferia muito mais o individual do que o conjunto, porque nem todo mundo do conjunto estava com a mesma vontade de treinar do que você. Então, ouvir de outras ginastas que não queriam treinar certas coisas era difícil para mim. [...] teve uma vez que estávamos treinando um conjunto e tive muitos conflitos com duas ginastas. Essas coisas das ginastas não concordarem umas com as outras no conjunto me chateavam muito. Isso acontecia muito no nosso conjunto. Nesse conjunto, tinha uma colaboração que eu fazia em destaque. Para que o movimento desse certo, as outras quatro ginastas precisavam fazer a técnica correta, mas duas meninas, intencionalmente, [empregavam uma técnica incorreta] e eu acabava caindo no tapete por isso. Isso acontecia frequentemente e eu me machucava toda vez. Antes de mim, nessa colaboração, quem fazia o movimento era uma das ginastas que propositadamente [empregava a técnica incorreta], mas a treinadora, achou melhor me colocar no lugar dela. Na época, essas ginastas chegaram a me dizer que estavam fazendo aquilo porque "eu tinha pegado a colaboração" de uma delas. [...]Elas não gostavam que eu estivesse em destaque em algum movimento. [...] acho que elas queriam convencer os treinadores de que eu não era capaz de fazer aquela colaboração. (Uly).

> [...] uma vez, uma ginasta me disse no treino: " você é muito certinha e não pode ser assim. Precisa se impor mais". Era uma coisa nesse sentido. Aí o treinador veio chamar a atenção da gente porque estávamos conversando e ela me disse: "Está vendo? Você nem responde ele. É por isso que eu falo que você é muito boba". Eu acho que [certas] ginastas me achavam muito boba. Essas coisas sempre aconteciam. Elas sempre falavam que eu era muito boba e aceitava tudo sem responder os treinadores. [...] eu e as meninas tínhamos essas briguinhas, essas coisas do conjunto, de uma sentir ciúme da outra, mas nunca foi uma coisa muito marcante. A gente brigava, se desentendia e logo em seguida a gente estava bem. (Uly).

É evidente que a emergência de relações conflituosas entre atletas da mesma equipe prejudicaria sensivelmente o desempenho individual e coletivo e geraria sentimentos negativos, que gerariam comportamentos inaceitáveis como a prática de *bullying* (Aquilina, 2016; Vveinhardt; Fominiene, 2020). De acordo com Nery *et al.* (2020), o comportamento agressivo,

repetitivo e intencional, que visa prejudicar física ou psicologicamente uma pessoa ou grupo de atletas, em contexto onde a vítima se sente violentada e tem dificuldade de se defender, pode ser caracterizado como *bullying* no esporte.

Segundo Evans *et al.* (2016), o *bullying* no esporte pode ocorrer de diferentes maneiras, como agressão verbal, física, social ou psicológica, geradas tanto por colegas de equipe como treinadores. E, é preciso reconhecer que elas são frequentemente incitadas pela insegurança, pela busca por reconhecimento ou por necessidade de validação, como sinaliza Nery seus e colaboradores (2020).

Apesar das relações positivas entre pares ser característica notável na GR, a infância e adolescência são fases complexas da vida nas quais as ginastas podem não ter maturidade suficiente para gerir de forma construtiva determinados sentimentos e situações no esporte. Nesse contexto, os conflitos interpessoais podem surgir e abalar profundamente as relações entre as participantes, conforme relatado por Ana e Uly.

Elas enfrentaram episódios de *bullying* durante determinado período na equipe de GR, e se sentiram pressionadas, coagidas, desvalorizadas e hostilizadas pelas colegas da equipe por diferentes motivações. Essas situações foram bastante desconfortáveis, as ginastas sentiram violência intencional das colegas, mas não conseguiam se defender, o que caracterizaria perfeitamente como *bullying*.

Na GR, especialmente durante a infância e adolescência, é possível que as ginastas tenham dificuldades de gerir sentimentos, como a capacidade de reconhecer a superação de outras atletas, o que gera ciúmes, insegurança, medo de perder espaço e necessidade constante de validação, conforme as experiências de Ana e Uly. Como consequência, desencadeiam-se diversos conflitos interpessoais, que alimentam rivalidades tóxicas e prejudicam o espírito de equipe. Acreditamos que, em longo prazo, esses fatores prejudicariam, tanto as atletas que sofrem a violência, como aquelas responsáveis por elas, pois também enfrentarão problemas de autoestima, aumento da ansiedade e desinteresse pela modalidade, por se sentirem constantemente incapacitadas e fracassadas.

Ana enfrentou todo o *bullying* sozinha e, embora ela se sentisse profundamente abalada e desmotivada na época, não encontrou oportunidades para se abrir com uma pessoa adulta. Naturalmente, todos esses enfrentamentos impactaram no seu rendimento esportivo. Consideramos que eles poderiam ter sido atenuados caso Ana compartilhasse seus conflitos com os treinadores. Todavia, temos consciência de que, muitas vezes, as ginastas não se sentem

confortáveis e confiantes para se abrirem. Experiências como as de Ana evidenciam que seja uma carga muito alta para uma criança suportar sozinha. Portanto, mais uma vez, ressaltamos a urgência dos treinadores criarem estratégias que facilitem diálogos mais abertos e consistentes, para que as crianças possam se expressarem melhor.

As experiências relatadas por Uly demonstram o quanto as relações no conjunto podem ser suscetíveis a conflitos interpessoais, especialmente na infância, quando as crianças são imaturas e não conseguem lidar com sentimentos que emergem no contexto do conjunto na GR. Uly enfrentou inúmeros desafios durante o treinamento em conjunto que desfavoreceram, tanto seu desempenho pessoal quanto o coletivo.

Na GR, o desempenho do conjunto dependerá das cinco ginastas ao mesmo tempo. Isso significa que se alguma delas não estiver empenhada como as demais, provavelmente, o conjunto sofrerá prejuízos. A dinâmica de treinos de conjunto depende das ginastas assumirem e cumprirem suas responsabilidades com o grupo, se comprometerem com o desempenho coletivo, independentemente dos papéis e, evidentemente, de boas relações interpessoais. No entanto, pode ocorrer que as integrantes não entrem em acordo, o que geraria mal-estar, ciúmes, insegurança e atitudes que prejudicam diretamente o grupo.

Uly foi pressionada e penalizada por integrantes do conjunto, que, por receio de perder espaço ou destaque, agiam com ciúmes e adotavam comportamentos totalmente incompatíveis com o papel esperado de atletas de conjunto. Avaliamos que essas atitudes negativas podem estar fortemente relacionadas a fase em que as atletas estavam à época – a pré-puberdade.

Assim como Ana, Uly também não compartilhou suas dificuldades com os treinadores ou demais adultos. Acreditamos que, possivelmente, outras integrantes do conjunto sabiam da ocorrência do *bullying*, mas, por motivos semelhantes ao de Uly, não foram encorajadas a falar sobre o assunto. A dificuldade de as ginastas expressarem verdadeiramente seus problemas com os treinadores ainda é uma das grandes barreiras nessa modalidade e, na maioria dos casos, os treinadores não observam os reais desafios que as afligem, e só tomam conhecimento dos problemas muito tempo depois (Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2016; 2020; 2022). Assim, as atletas sofreriam uma série de prejuízos em curto e longo prazo que comprometeriam suas habilidades físicas, psicológicas e sociais.

Mia recordou de uma situação semelhante aquelas vividas por Ana e Uly, quando enfrentou a pressão de algumas ginastas da equipe. Em determinada competição, ela cometeu

uma grande falha, e a experiência ficou marcada pois, durante muito tempo, se sentiu pressionada pelas colegas e, consequentemente, culpada pelo fracasso do conjunto:

> [...] nessa competição eu errei. Lembro que minha amiga, sem querer, pisou na minha sapatilha que saiu do meu pé. Aí, eu caí no tapete. Nossa! Foi muito ruim! As outras meninas ficaram falando coisas como: "nossa, se não tivesse a queda a gente tinha ganhado! ". Acabamos ficando em segundo lugar nessa competição. Realmente teríamos ganhado porque o conjunto que ficou em primeiro não foi tão bem. [...] acho que nessa época eu comecei a sentir uma pressão maior do grupo. Na minha cabeça eu era culpada. [...] me sentia muito pressionada pelas meninas. Na época, eu pensava que não podia brincar mais, ou que não podia fazer alguma coisa errada porque eu poderia atrapalhar todo mundo. Nessa época, comecei a me sentir mais pressionada. Me lembro que as meninas ficaram falando disso por muito tempo. (Mia).

É natural que os atletas cometam falhas por diversas razões e, na GR, não seria diferente e, embora as provas sejam previsíveis, imprevistos podem ocorrer nas competições e abalar emocionalmente as atletas. Durante muito tempo, Mia se sentiu responsável pelo fato do seu conjunto ter cometido falhas e não ter conquistado o primeiro lugar do pódio. Ela se sentiu pressionada pelas colegas que interpretaram o resultado equivocadamente, e se abalou emocionalmente. E, a pressão progressiva aumentou a sensação de culpa e ela começou a enfrentar diversos desafios na modalidade.

Falhas que ocorrem durante a competição de conjunto não podem ser responsabilidade única de uma ou duas ginastas, pois o conjunto é avaliado pelos erros e acertos de todas, ou seja, são responsabilidades de todo o grupo. Infelizmente, naquela ocasião, o conjunto não interpretou dessa maneira, e as ginastas adotaram atitudes injustas e incoerentes. É preciso considerar que, à época, as ginastas eram muito jovens e não tinham maturidade suficiente para compreender claramente o significado das falhas na competição, especialmente de conjunto. Talvez, tenha faltado a intervenção dos treinadores.

Avaliamos ser fundamental que os treinadores conversem com as crianças sobre sua participação nas competições, que apresentem pontos fortes e fracos, e ajudem-nas compreender melhor os resultados alcançados, buscando amenizar possíveis conflitos ou eventuais sentimentos negativos desencadeados. Consideramos que esse momento é extremamente valioso para compartilhar experiências, construir ideias e valores, além de proporcionar um espaço rico para que as atletas expressem suas emoções.

Consideramos que ao longo da formação esportiva, as ginastas devem ser preparadas para enfrentar diversos desafios e à susceptibilidade de erros, que são fatores intrínsecos às competições de GR. No entanto, a mediação construtiva dos treinadores seria diferencial, e que

fiquem atentos às atitudes e comportamentos das ginastas, durante e após as competições, a fim de observar qualquer anormalidade que possa prejudicá-las. Ressaltamos a importância de ajudar as crianças a compreender e aceitar melhor seus resultados, e se manter motivadas para competir, contribui para que elas se sintam melhor no enfrentamento de dificuldades e fracassos nas competições.

O caso de Eva revelou algumas diferenças quando comparado às experiências de Ana, Uly e Mia. Embora Eva não tenha enfrentado conflitos diretos com suas colegas de equipe, ela teve dificuldades em estabelecer interações com outras ginastas. Dentro dessas experiências, a ginasta relatou barreiras de comunicação e divergência de interesses com seus pares. Ainda que Eva não tenha se sentido discriminada por parte de suas companheiras, eventualmente se sentia isolada e excluída do grupo. Nossas reflexões são baseadas no seu depoimento a seguir:

> Não tive conflitos com minhas colegas de equipe, mas tive muita dificuldade de interagir com elas. [...] na época, eu lembro que elas se interessavam muito por algumas coisas que eu não me interessava. Então, quando surgiam alguns focos de conversa, sobre determinados assuntos que eu não tinha interesse. Isso não trouxe incômodo, mas de certa forma eu me sentia solitária por não poder conversar com elas sobre determinados assuntos. Eu reconheço que eu não sabia o que conversar nem tinha interesse nos assuntos, então, como que eu poderia me aproximar? Essa sociabilidade foi um pouco mais difícil para mim. Eu confesso que eu me dava muito melhor com os treinadores do que com as próprias ginastas da minha equipe. [...] acho que essa fase está relacionada ao momento que nós vivíamos, a adolescência (...). Cada pessoa lida com essas mudanças na adolescência de uma forma diferente. [...] não me senti discriminada, mas solitária sim, de não fazer parte do grupo, porque chegou um momento em que a equipe se tornou nossa segunda família. Então, eu estava sentindo falta de companhia, para poder conversar, essas coisas. [...] nunca senti algum tipo de discriminação dentro da ginástica, ou nas competições por conta da minha deficiência auditiva. (Eva).

A exclusão de alguém, sem intenção deliberada de prejudicar, não seria considerado caso de *bullying* (Nery *et al.,* 2020). No entanto, a dificuldade de interação com sua equipe e a consequente sensação de solidão comprometeria seu bem-estar, desenvolvimento social e desempenho esportivo, especialmente na adolescência. Nessa fase, as ginastas estão desenvolvendo sua identidade e podem ter mais dificuldades de aceitação social, sensibilidade ao julgamento e medo de não corresponder às expectativas do grupo (Schnell *et al.,* 2014; Brown; Patel; Darmawan, 2017).

Na GA, Lopes e seus colaboradores (2016) identificaram que um dos fatores relacionados à saída dos ginastas do esporte era a falta de amizade entre os integrantes da equipe. Na GR, a amizade entre as ginastas é essencial para o envolvimento no esporte e pode

refletir profundamente no desempenho esportivo (Maciel, 2016). Adicionalmente, Cavallerio, Wadey e Wagstaff (2017) identificaram que a relação próxima e construtiva entre os pares, baseada em amizade e apoio mútuo, seria essencial para preservar aspectos sociais e psicológicos para o desempenho esportivo.

Visto isso, as dificuldades que Eva enfrentou para interagir com outras ginastas da sua equipe estão relacionadas à adolescência. Além disso, o fato de Eva ser ginasta com deficiência auditiva, possivelmente tenha contribuído para os diversos desafios para se comunicar e compreender outras pessoas dentro do ginásio.

Consideramos que Eva tenha enfrentado inúmeros desafios nessa fase que comprometeram sua saúde mental, relacionamentos interpessoais e rendimento esportivo. A sensação de solidão dentro da equipe pode ser um fardo extremamente alto para uma adolescente suportar sozinha, especialmente no esporte que envolve alta carga de competitividade, o que pode tornar a experiência muito mais difícil.

Acreditamos que os treinadores possam intervir para incentivar relações mais consistentes e saudáveis entre as ginastas da equipe, mas, depende, sobretudo, da sensibilidade e motivação das atletas. As amizades verdadeiras são construídas naturalmente, com base em afinidades e interesses comuns e, portanto, não poderiam ser forçadas ou impostas. Assim, é preciso respeitar o direito das ginastas de escolher seus pares, pois elas possuem identidades e personalidades singulares que devem ser consideradas. Entendemos que a tentativa de forçar relações de amizade entre o grupo pode ser constrangedora e resultar em sentimentos negativos. Portanto, a mediação mais coerente seria incentivar a amizade, sem pressões adicionais, e a construção de boas relações entre as atletas, com espaços para que façam suas escolhas e tenham iniciativas próprias.

Diante de todo exposto, consideramos ser necessário que os treinadores não só estejam atentos aos comportamentos, atitudes e relacionamentos de suas ginastas, a fim de detectar conflitos, abusos ou casos de *bullying*, mas que se comprometam com ações que evitariam tais práticas. Algumas ações poderiam contribuir nesse sentido, tais como: promoção de programas e atividades para conscientizar sobre o *bullying* no esporte, e espaços para discutir abertamente sobre as causas, consequências e formas de evitar e pedir ajuda; estabelecimento de normas claras e consistentes de convivência e comportamentos aceitáveis e inaceitáveis dentro da equipe, com exigências e penalidades cabíveis; apoio às vítimas e intervenção construtiva com os agressores; busca por qualificação dos treinadores para que possam participar e intervir de forma mais consciente diante dessas questões; e esclarecimentos sobre a dinâmica do

treinamento de conjuntos, as responsabilidades das atletas e a importância de bons relacionamentos entre integrantes do grupo para o desempenho na modalidade.

Observamos que as relações interpessoais permeiam significativamente as experiências das participantes na GR, e que são complexas e multifacetadas, e se relacionam com a divergência de personalidade, a fase do desenvolvimento esportivo e o contexto no qual as ginastas viveram suas experiências no esporte.

Além disso, outros fatores se conectam direta e indiretamente ao estabelecimento dessas relações, como a organização, estrutura e cultura da modalidade, e as perspectivas dos sujeitos e instituições envolvidas. Tais fatores são interdependentes e perpassam continuamente toda a experiência das participantes na modalidade.

Neste tema, os relatos das participantes sobre suas experiências no treinamento nos permitem identificar pontos significativos que elas destacaram e que se conectam profundamente com suas histórias no esporte e na vida. Elas revelaram, minuciosamente, fortes experiências que viveram nessa fase com uma riqueza de informações e sensibilidade singular. Entre diversas experiências, elas recordaram-se de momentos, ora com carinho e saudade, ora com tensão e muita emoção. Apesar de não ser possível mudar as experiências do passado, sobretudo aquelas que deixam tristeza, acreditamos que a análise crítica favoreceu a reflexão de temas recorrentes e urgentes na modalidade, como a pressão excessiva por resultados, a especialização precoce, o padrão corporal ideal e as barreiras para dialogar abertamente dentro do ginásio.

Dentre os pontos destacados pelas participantes ao longo de suas trajetórias na GR, certamente, o encerramento da carreira esportiva foi um deles. As experiências vividas durante esse processo serão abordadas no próximo tema.

4.3 Tempo de encerrar: a transição para o fim da jornada na GR

Nesta seção abordaremos o tema 3 intitulado “tempo de encerrar: a transição para o fim da jornada na GR”, no qual analisamos as circunstâncias e particularidades do processo de encerramento da carreira esportiva, e como cada participante enfrentou o desafio.

O encerramento da carreira esportiva foi um processo multifatorial e envolveu diversas questões inter-relacionadas, dentre as quais destacamos: as lesões e seus impactos no rendimento; as dificuldades de relacionamento e conflitos com treinadores; o medo de fracassar e as adversidades de caráter emocional, como a sensação de incapacidade, baixa autoestima e

autoconfiança e o descontentamento com o desempenho; a pressão dos pais por rendimento esportivo e escolar; as dificuldades financeiras dos pais para custos do esporte; os motivos pessoais e novos interesses de vida. Ressaltamos que esses fatores não foram isolados e influenciaram na decisão de encerrar a carreira na GR.

Conforme apresentado no Quadro 6, constatamos que a média de idade das participantes ao encerrarem a carreira na GR foi de 13,2 anos. Em média, elas permaneceram na modalidade por um período de 6,4 anos. As participantes Eva e Zoe, especificamente, finalizaram os 14 e 15 anos, respectivamente, logo após concluírem o ensino fundamental. Elas decidiram que precisavam se concentrar mais nos estudos para aumentar as chances de ingresso em uma escola de ensino médio altamente concorrida. Como a rotina de treino era muito exigente e intensa, com alta demanda de comprometimento, optaram por encerrar a carreira no esporte.

Naturalmente, outros fatores influenciaram essa decisão, como a falta de perspectivas profissionais na GR e a influência de familiares e amigos da escola. Zoe, por exemplo, não percebia sua evolução como atleta, e sentia-se estagnada na GR, o que gerou insatisfação pessoal. A soma desses fatores foi determinante para que ambas decidissem encerrar a jornada na GR, conforme as narrativas:

> [...] a rotina de treinos era puxada e eu precisava me preparar para o [ensino médio]. [...] eu também já não estava vendo a ginástica com uma perspectiva profissional. [...] veio a questão de eu pensar em começar em fazer um curso técnico. Eu vivia uma rotina muito pesada e o último ano foi um pouco menos prazeroso. [...] muitas coisas me influenciaram a sair da ginástica. Na escola, tive influência dos colegas de classe. Minha família também me influenciou um pouco. [...] nessa época, os amigos da escola começam a falar muito sobre cursos técnicos, ensino médio integrado em boas escolas. Então, percebi que eu teria que escolher entre ter uma carreira profissional ou como atleta. De certa forma, percebi que não me encaixaria mais numa carreira de atleta. Eu decidi me preparar melhor para os estudos e teria pouco tempo para me dedicar a GR. [...] não acho que treinar para as competições foi uma coisa que pesou para eu sair da ginástica. Não pesa no sentido de você competir. Mas, para coisas da vida, como sair com os pais, ir ao cinema, sair com os amigos, talvez pese de alguma forma. (Eva).

> [...] quando cheguei na idade de 14 para 15 anos comecei a olhar o que o pessoal da escola estava planejando para o futuro. [...] todo mundo já estava pensando em qual escola entrar no ensino médio. Então, também comecei a pensar na possibilidade de entrar para [uma boa escola]. [...] comecei a pensar como eu iria encaixar fazendo [ensino médio integrado] e ginástica. [...] eu também estava me sentindo limitada, um pouco estagnada na ginástica. Eu estava treinando e competindo, mas estava tendo os mesmos resultados e com o mesmo desempenho. Isso me deixou um pouco desanimada. Aí, vem aquele sentimento que chegou ao seu limite e que eu teria que antecipar minha saída

> para escolher outra coisa pensando no meu futuro. A gente não tem retorno financeiro na ginástica, então começaram algumas preocupações. Acho que foi tudo junto. [...] na época, eu também não estava me sentindo mais tão bem com as questões de ser cobrada na ginástica. Eu estava recebendo aquilo de forma diferente, não sei se era um pouco de (...) rebeldia também. Acho que as mesmas coisas que antes você ouvia e colocava num lugar de aceitar tudo, talvez eu não estava recebendo aquilo do mesmo jeito. As cobranças estavam batendo diferente. [...] [por fim] não consegui entrar para a escola que eu queria e me arrependi muito de ter saído da ginástica. (Zoe).

As motivações de Ana para encerrar sua carreira na GR são semelhantes às de Eva e de Zoe. No entanto, Ana recebeu forte influência da mãe que a pressionava excessivamente para ter bom desempenho no esporte e na escola. Em grande parte, Ana decidiu deixar a GR devido a essa pressão, pois exigia dela mais dedicação aos estudos para ingressar em uma escola de ensino médio altamente concorrida. Apesar de reconhecer a importância dos estudos, Ana avaliou que seria difícil conciliar a rotina de treinos com as exigências de sua mãe. Assim, optou por deixar a GR aos 12 anos de idade e focar nos estudos, pois acreditou que seria a melhor opção para o seu futuro:

> Nunca senti que eu estivesse perdendo oportunidades por fazer ginástica. Claro que, entre aspas, perdi muito tempo, por exemplo, para a escola, mas eu nunca senti que a GR me atrapalhasse. Nunca senti que o momento em que eu estivesse treinando eu poderia estar sentada para estudar. Então, nunca senti que a ginástica estivesse me prejudicado e acho que meus pais também não. Mas, quando eu achei que pudesse me atrapalhar, e eu sabia que a minha mãe não aceitaria que eu tivesse resultados ruins na escola, eu decidi sair da ginástica. Nessa época eu pensei: "se eu não entrar no (nome da escola), estou [encrencada]! " Assim, tive que escolher entre GR ou passar nessa escola que era muito concorrida. [...] precisei sair porque senti que me atrapalharia conseguir entrar nessa escola e fazer o ensino médio. Eu sabia que não conseguiria treinar direito e conciliar meus estudos. (Ana).

Os principais fatores que motivaram as ginastas Mia, Uly e Ina a encerrar a carreira na GR estão diretamente relacionados às relações conflituosas com a treinadora. Elas estavam insatisfeitas e perceberam queda no rendimento esportivo e, consequentemente, perderam a motivação pelo esporte.

Além desses conflitos, é importante ressaltar que as ginastas enfrentaram questões pessoais que influenciaram nessa decisão, conforme os depoimentos a seguir. Todos esses fatores, combinados com a insatisfação pessoal das atletas, contribuíram para o encerramento da carreira no esporte:

> Quando saí da ginástica aconteceram algumas coisas. Primeiro, foi a saída dos meus treinadores. Infelizmente, não falo pelo lado pessoal, mas pelo lado

> profissional da [treinadora que assumiu a equipe]. Eu não gostava da forma como ela dava treino. Teve a saída das minhas colegas da equipe também. Teve a questão do falecimento do meu pai que pesou muito. Foi tudo na mesma época. [...] com certeza eu teria continuado na ginástica se não fosse pelo fato da treinadora. [...] depois que saí, senti muita falta (...) [[muito emocionada]], só que tinha muita coisa na minha cabeça também e aí misturou tudo. (Mia).
>
> [...] todos aqueles comportamentos da treinadora foram me deixando desconfortável. Acho que foi um acúmulo de coisas. [...] - Todas as outras atletas já tinham deixado a equipe. Então, um dia, minha treinadora me chamou para conversar e me disse que equipe do CE iria acabar. [...] por eu ter ficado tanto tempo na equipe, senti que faltou o mínimo de consideração da treinadora de ter uma conversa final comigo [...] eu acho que a forma como eu saí da ginástica foi a mais traumática porque, diferentemente de mim, todas as outras ginastas escolheram deixar a equipe. [...] se eu tivesse continuado, chegaria o momento em que eu precisaria estudar para o vestibular e realmente não teria como conciliar meus estudos com a ginástica. [...] eu nunca mais voltei a treinar e nunca mais quis falar com minha treinadora, porque ela me fez muito mal ((emociona-se)). [...] tem coisas que eu não consigo esquecer até hoje porque foram muito difíceis. Tem repercussões até hoje para mim. (Uly).
>
> Teve uma época que os treinadores saíram do CE e só ficou uma treinadora. Essa mudança foi até um dos motivos que me fez sair da GR. Eu sentia falta de um técnico que me dessa mais assistência em aspectos pessoais e no esporte. [...] anteriormente, os treinos eram mais bem elaborados (...). Quando a treinadora assumiu a equipe, eu não sabia o que esperar dos treinos. Eu notei realmente uma queda no rendimento, tanto das meninas quanto no meu. A mudança do treinador impactou muito no meu desempenho e no meu interesse pela GR. No âmbito pessoal, não haviam tantas conversas com a treinadora. Não havia preocupações de como nós estávamos, além da ginástica. Isso impactou em relação à minha motivação, porque eu via que o meu rendimento não era mais o mesmo. [...] não tive nenhum conflito com essa treinadora, mas quando houve a mudança de treinadores, grande parte das meninas se mobilizou para sair da equipe. Eu dei essa oportunidade para ginástica. (Ina).

A participante Ina acredita que a lesão que sofreu foi um dos principais fatores para o encerramento da carreira esportiva, pois ela precisou se afastar do treinamento para se recuperar e, ao retornar, ficou abalada com a queda no seu rendimento. O processo de retorno foi delicado e exigiu muito mais esforço. Ela comparava seu rendimento com de outras ginastas e se frustrava por não conseguir atingir seus objetivos, o que gerava ansiedade e medo de fracassar no esporte. Além disso, outros fatores de ordem pessoal contribuíram para que Ina parasse de treinar. A participante destacou ter sentido falta de uma equipe multidisciplinar que pudesse

ajudá-la nas dificuldades psicológicas pelas quais estava passando, bem como recuperar seu desempenho físico e técnico:

> [...] acho que o que mais me fez regredir nesse processo todo foram algumas lesões que tive. Depois dessas lesões foi difícil de voltar. Fiz fisioterapia e continuei treinando, mas eu não treinava com a mesma intensidade que antes, já não estava com o mesmo físico, a flexibilidade já não era a mesma, meus movimentos já não eram os mesmos. É muito ruim para quem é atleta estar num processo de evolução e ver cair o seu nível. [...] com a queda no meu rendimento nem cheguei a continuar evoluindo muito na ginástica. (Ina).

> [...] eu me comparava muito e acabava me decepcionando, porque eu não tinha o resultado como o das outras. Hoje eu tenho consciência de que eu deveria ter me comparado comigo mesma, com o melhor que eu poderia fazer e não com o melhor que os outros fazem. [...] essa questão de não saber o que esperar da [treinadora] mexeu um pouco comigo. Tinham outras questões que complicavam também: a minha mãe tinha adoecido, havia as instabilidades nos treinos, então foi uma junção de fatores que me levaram a sair da GR. Acho que se eu não tivesse sofrido a lesão eu teria dado um jeito de poder seguir no treinamento. Para além dessas questões pessoais, o que impactou mesmo foi a lesão e foi o último campeonato brasileiro que participei. (Ina).

> [...] eu acho que por eu me cobrar muito, eu tinha medo de tentar e acabar falhando. Acho que eu preferi nem tentar e acabei desistindo. [...] quando eu resolvi sair, senti muita falta de um apoio de um profissional, um psicólogo, um psiquiatra, um treinador. Eu acabava me sentindo derrotada por mim mesma, o que era pior do que quando eu era derrotada no tapete [...]. (Ina).

Assim como Ina, May sofreu uma lesão e interrompeu a carreira esportiva por um período. No entanto, sua recuperação foi bem-sucedida e ela retornou aos treinos quando a nova treinadora assumiu a equipe. Os mesmos fatores de Mia levaram Uly e Ina a encerrar o ciclo na GR. Para a participante May, a mudança de treinadora foi o principal motivo que a levou a deixar a equipe, pois ela se sentiu frustrada e desvalorizada pela treinadora, que decidiu retirar algumas ginastas da equipe na época, incluindo ela. E, May ficou muito abalada emocionalmente e começou a se sentir fracassada no esporte, o que afetou sua autoestima. Com o apoio de seus pais, decidiram que a melhor opção na época seria treinar com outra equipe, e assim fizeram:

> Eu senti muito quando meus treinadores saíram. Aquilo foi um baque para toda a equipe. Depois, a equipe nunca mais foi a mesma. [...] não eram os mesmos treinamentos, então os treinos ficaram bem ruins. Para mim, os dois últimos anos foram os piores. [...] eu ficava chateada, magoada, desanimada. Nessa época, eu já comecei a ter um certo desinteresse pela GR. Tinha um desconforto com [a treinadora]. Realmente me afastei um pouco, fiquei desanimada, desiludida pelo esporte. (May).

> [...] a dificuldade foi que a treinadora teve problemas com questões de gestão da equipe. Era muito (...), ela era desleixada. Então, treinar foi ficando uma coisa chata, porque não tinha aquela cobrança, de olhar as séries, de corrigir. A treinadora tinha preferências por selecionar algumas ginastas, então foi uma época que minha mãe e eu sofremos muito. [...] a treinadora ficava ameaçando a gente de tirar da equipe. [...] eu sofri uma lesão na coluna e precisei ficar três meses afastada da ginástica, mas me recuperei. [...] não foi bem eu que saí da equipe. Depois que a treinadora assumiu a ginástica do CE, começou a enfraquecer. [...] a treinadora decidiu me tirar da equipe de alto rendimento assim como tirou outras ginastas. Foi um dia horrível para mim! Me lembro que chorei muito. Meus pais ficaram muito chateados com tudo e muitas ginastas na época deixaram a equipe. (May).

> [...] essa questão da treinadora foi um agravante para eu sair. Mesmo que o CE continuasse patrocinando as atletas, eu creio que eu teria saído por essa questão da treinadora ficar me diminuindo. Eu me sentia uma péssima atleta, então me frustrei. Meus pais me levaram para treinar [em outro clube] onde fiquei treinando por um tempo, mas ficava muito longe da minha casa. Eu precisava de gente para me levar e buscar de segunda a sábado, além de ter que pagar uma taxa para o clube. Isso tudo acabou complicando e acabei saindo de vez da ginástica. (May).

Observamos que as ginastas encerraram a carreira antes de atingirem a categoria adulta na GR, o que seria considerado prematuro, especialmente quando comparado a estudos brasileiros que indicaram a idade média de 17 anos para o encerramento da carreira na modalidade (Maciel, 2016; Mourão, 2016). Todavia, é preciso considerar as diferentes motivações e contextos em que as ginastas estavam inseridas.

No CE, onde estudavam Eva, Zoe e Ana, havia uma forte cultura que incentivava os estudantes a concluírem o ensino fundamental na instituição e a se prepararem para ingressar em uma renomada escola pública de ensino médio. Nesse contexto, no último ano do fundamental, as participantes foram profundamente influenciadas por amigos e familiares para estudarem para esse objetivo. Como o treinamento exigia das atletas dedicação exclusiva para o bom desempenho esportivo, nessa fase, as participantes decidiram encerrar suas carreiras na GR.

A dedicação exclusiva ao treinamento pode restringir a participação das atletas em outras atividades além da GR. Essa condição é um dos fatores que influencia na decisão das ginastas de encerrar a carreira, conforme os trabalhos conduzidos por Martínez e Díaz (2000), Mourão (2016) e Maciel (2016). De acordo com Stambulova (1994), durante o encerramento da carreira que ocorre de maneira voluntária, o atleta passa por um período de reflexão, no qual conclui que já atingiu suas metas no esporte ou que se aproxima do fim de sua carreira. Assim,

ele entende que precisa explorar outras oportunidades na vida, como se dedicar mais aos estudos.

Os estudos conduzidos por Maciel (2016) e Dias (2015) confirmam e reforçam os resultados aqui apresentados, ou seja, o encerramento da carreira está relacionado à maior dedicação aos estudos e, consequentemente, preparar melhor para a futura carreira profissional. Esses resultados reforçam a importância de considerar tanto as motivações esportivas como as aspirações educacionais e profissionais, a fim de compreender melhor os motivos que as levam a decidir pelo encerramento da carreira.

É importante considerar que a GR ainda é um esporte majoritariamente amador, e poucas ginastas conseguem se profissionalizar, o que impactaria profundamente na decisão da atleta de continuar o investimento na carreira esportiva. Além disso, a formação esportiva ocorre simultaneamente à escolar, o que exige hábitos de vida particulares. Barker-Ruchti (2019) salienta que as ginastas necessitam adotar um estilo de vida muito particular, devido à complexa tarefa de equilibrar as intensas demandas do alto rendimento com as necessidades individuais, que reflete no compromisso com estudos e tempo para lazer. Todavia, nem todas as atletas estão dispostas a seguir esse caminho e optam por encerrar a carreira no esporte.

Naturalmente, outros fatores contribuíram para que Eva, Zoe e Ana decidissem encerrar a carreira esportiva. Zoe estava insatisfeita com seu rendimento esportivo, sentiu-se estagnada e não tinha muita perspectiva de desempenhar melhor na GR. De acordo com Alfermann e Stambulova (2007), durante o encerramento da carreira, é possível observar a convergência de fatores emocionais, como a insatisfação pelo desempenho. O fato afeta diretamente a capacidade de se relacionar com os treinadores, o que geraria conflitos adicionais, especialmente na adolescência, quando os atletas sentem mais dificuldades de receber críticas dos treinadores, como ocorreu com Zoe.

Ana, além de ser influenciada pela família e amigos para se dedicar mais aos estudos, frequentemente sofria pressão da mãe para ter bom desempenho esportivo e escolar. E, ela imaginava que se não conseguisse atender a essas expectativas da mãe, poderia se comprometer profundamente. Como resultado, Ana preferiu deixar a carreira esportiva e se dedicar aos estudos, como medo de não conseguir conciliá-los.

Nossos resultados corroboram Freitas (2019), pois cita que nas modalidades como a GR e a GA, as crianças precisam se dedicar muitas horas ao treinamento ao mesmo tempo que lidam com os compromissos escolares, o que pode atrapalhar na obtenção de bons resultados em ambos. Nessa perspectiva, a atleta pode se sentir pressionada pelos pais, o que prejudicaria no

seu desempenho escolar e esportivo e, consequentemente, anteciparia o encerramento de sua carreira no esporte.

As narrativas de Eva, Zoe e Ana indicam que o término da carreira foi voluntário e não ocorreu de forma abrupta, por influência de fatores que culminaram na decisão de interromper a carreira no esporte. Embora, à primeira vista, os treinadores lamentem a saída, por terem altas expectativas sobre as atletas, de acordo com Freitas (2019), quando a adolescente não vê mais sentido em competir e atingir níveis mais altos, ainda que tenha condições para isso, pode haver conflitos de interesses entre os envolvidos e os impactos disso podem ser perigosos.

Nessa perspectiva, consideramos que o interesse e desejo das ginastas devem ser sobretudo, respeitados, para evitar prejuízos desnecessários que comprometam a saúde e o desempenho em outras áreas. Para Freitas (2019), o encerramento da carreira esportiva pode ser ressignificado de forma positiva. Ao decidirem encerrar um ciclo no esporte, as ginastas podem se dedicar a outras atividades e prática corporais, envolver-se em outra modalidade esportiva, ou dedicar tempo para atividades pessoais. Isso pode gerar inúmeros benefícios, pois estariam mais empolgadas e realizadas. Além disso, é preciso considerar o sentido e o valor do esporte ao qual elas dedicaram parte de suas vidas. O valor das experiências esportivas não se anula com o término; pelo contrário, transfere-se para outras esferas pessoais e acompanha ao longo de toda a vida.

Diferentemente das experiências anteriores, o processo de encerramento da carreira de Uly, May, Ina e Mia ocorreu praticamente de forma involuntária, pois elas não desejavam deixar a modalidade, mas foram forçadas a isso devido a sérios problemas que enfrentaram, especialmente com a treinadora.

Uma experiência em comum das ginastas é que ambas estavam profundamente insatisfeitas com o trabalho da treinadora, pois sentiam que ela era indiferente ao desempenho e não valorizava o potencial esportivo delas. Além disso, seus resultados começaram a cair drasticamente nas competições, assim como a motivação para competir. Inevitavelmente, perderam o interesse e empenho pela prática esportiva.

Observamos casos em que as ginastas sofreram ameaças, ofensas e humilhações por parte da treinadora. Nesse contexto, o ambiente de treinamento ganhou atmosfera negativa, o que incitou conflitos e sentimentos negativos das ginastas com a treinadora. Por não suportar a pressão, as ginastas Ina e Mia decidiram sair da equipe de GR naquela época, assim como muitas atletas fizeram. May, por sua vez, foi excluída da equipe pela treinadora, e começou a treinar em outro clube, mas, por dificuldades financeiras, não pôde continuar por muito tempo. Uly foi

a última ginasta a permanecer na equipe, sendo desligada pela treinadora também, que justificou a decisão que não haveria mais treinamento de GR no CE.

Além da dificuldade de se relacionar com a treinadora, outros fatores influenciaram as ginastas a encerrar a carreira esportiva. Ina sofreu uma lesão e não conseguiu se recuperar totalmente, o que prejudicou significativamente seu desempenho. Além disso, enfrentou dificuldades na família e se frustrou como atleta. Mia se sentiu motivada a sair pelo fato de suas colegas terem sido desligadas da equipe pela treinadora. A ginasta também enfrentou dificuldades no meio familiar. Esses fatores evidenciam o caráter complexo e multifacetado do processo de encerramento da carreira esportiva na GR, conforme os estudos de Martínez e Díaz (2000), Alfermann e Stambulova (2007) e Freitas (2019).

É natural que as relações conflituosas entre atletas e treinadores comprometam a saúde, afetem o desempenho e levem a encerrar a carreira no esporte, e seria um dos fatores mais significativos, pela relação com outros aspectos pessoais, como o interesse e a motivação dos atletas no esporte (Fonseca, 2004). É evidente que as relações construtivas entre treinadores e ginastas contribuem profundamente para o desenvolvimento formativo esportivo, enquanto o oposto prejudica tanto o rendimento esportivo quanto a vida pessoal das atletas. E esses prejuízos podem antecipar o encerramento da carreira esportiva na GR.

Precisamos considerar outros fatores relacionados ao encerramento da carreira esportiva na GR. Stambulova e colaboradores (2009) constataram que, quando o atleta se especializa precocemente e atinge o pico de desempenho na adolescência, ele tende a antecipar o encerramento da carreira. Nunomura (2009) ressalta que, quando as etapas da formação esportiva são desrespeitadas, aumentam as chances de prejuízos ao jovem esportista e, eventualmente, ocorre o encerramento prematuro da carreira no esporte.

Segundo Bompa (2000) e Aires (2016), as competições para jovens com ênfase em resultados semelhantes ao de adultos podem estimular a especialização precoce. Todavia, embora muitos atletas alcancem bons resultados nas fases iniciais, esses resultados podem não persistir no futuro. Laprade *et al.* (2016) ressalta que os efeitos da especialização precoce podem diminuir e contribuir para a saída prematura do esporte. Consideramos que, embora a GR seja um esporte em que as atletas se especializam em tenras idades, e o pico de desenvolvimento ocorrer na adolescência, é preciso atenção redobrada para que a especialização respeite as fases naturais do desenvolvimento das crianças e não prejudique a motivação e o prazer pela prática esportiva.

Ao considerarmos o panorama mundial da GR atualmente, entendemos que a especialização esportiva adequada é necessária para que as crianças atinjam o alto rendimento. Observamos que as ginastas da categoria juvenil já participam de campeonatos de alto nível e, provavelmente, se especializaram em tenras idades. Todavia, essa prática poderia influenciar a intensificação do nível das atletas que participam na categoria juvenil, ou mesmo antecipar a saída das ginastas nessa fase, por não conseguirem atingir o nível exigido para participar nessas competições. Para modificar esse panorama, consideramos a reavaliação e ajustes em certas estruturas, o que requer ações de treinadores e instituições que administram a modalidade.

De forma geral, observamos que as participantes manifestam a sensação de terem antecipado o encerramento de suas carreiras na GR, pois temos indícios de que muitas gostariam de ter permanecido por mais tempo, uma percepção que amadureceu ao longo do tempo. Verificamos que algumas relataram arrependimento por terem priorizado os estudos e reconhecem que essa pressa foi desnecessária. Entendemos que na época, a ausência de perspectivas profissionais na GR parece ter sido um dos principais fatores que levaram as ginastas a priorizarem a carreira profissional, decisão orientada e apoiada por seus familiares, conforme relatos:

> Eu acho que saí nova da ginástica. Se eu tivesse continuado, quem sabe ficaria até os 18 ou 19 anos? Eu poderia ter alcançado mais resultados ou não, mas teria tido mais contato com a ginástica que era o que me fazia bem. Era bom para mim, para o meu psicológico e para o meu corpo. (Ina).

> Eu queria ter continuado na ginástica por pelo menos mais um ano. Lembro desse dilema, se sair ou não. […] eu pensei que se ficasse e saísse no próximo ano talvez doeria mais em mim. Então, decidi sair de uma vez. Eu não queria ter saído naquele ano, mas não tive muita opção. [...] nossa, fiquei muito chateada e demorei muito aceitar minha saída. O que mais me deixava chateada era quando eu ia assistir os treinos e não podia mais participar. (Ana).

> [...] se eu puder falar um arrependimento da minha vida é de ter saído da ginástica ((enfatiza-se)). Claro que eu falo isso com a maturidade que tenho hoje. [...] acho que me faltou um preparo, um acompanhamento psicológico para eu entender que o que eu estava sentindo era uma fase que eu estava passado no esporte e na vida. [...] profissionalmente falando, às vezes a gente tem uma pressa desnecessária. [...] tudo que eu queria fazer na época eu poderia ter feito dez anos depois e não faria diferença. Se alguém tivesse me falado isso (...) bom, não tinha como os meus pais colocarem isso na minha cabeça na época porque eu estava tão envolvida com aquela ideia (...). Eu teria adiado um pouco esse início da minha vida profissional, porque não tem um porquê de tanta pressa. Se eu tivesse adiado, eu me formaria no ensino médio

> naturalmente, teria continuado na ginástica e quem sabe a minha história hoje não seria diferente ((enfatiza-se)). (Zoe).
>
> [...] uma coisa que eu penso muito é de como as pessoas não veem o esporte como uma profissão, só veem o caminho profissional a partir de ter entrado para o campo acadêmico, e que só assim você se torna um profissional, entre aspas. Isso me deixa muito nervosa! No Brasil, a profissionalização no esporte também é pouco valorizada, principalmente em relação às mulheres. [...] tem coisas que a gente só consegue ver com os próprios olhos depois de muito tempo. (Zoe).
>
> Tive vontade de voltar para a ginástica algumas vezes, principalmente porque eu não passei na escola que eu queria entrar. Em algum momento, eu me arrependi da minha decisão. Fiquei pensando que eu ainda poderia estar viajando, competindo, fazendo minhas séries, mas, foi só mesmo no primeiro ano. Quando chegou no segundo e terceiro ano do ensino médio, já começou aquelas cobranças da faculdade. Então, percebi que foi realmente uma decisão boa que eu tinha tomado. (Eva).

Com base na narrativa das participantes, temos indícios de que a transição para o encerramento da carreira esportiva foi um processo complexo, resultante de um emaranhado de fatores interligados. Esse percurso apresenta particularidades para cada ginasta e está imbuído de profundos sentimentos, o que revela a complexidade emocional envolvida nesse período decisivo de suas vidas.

Possivelmente, a forma como cada ginasta expressa os sentimentos que ecoam do passado, ao falar sobre suas experiências relacionadas ao encerramento da carreira, é reinterpretada em razão das interações com outras experiências e informações, e por mudanças de perspectivas e valores. Embora as participantes atualmente expressem arrependimento ou pesar por não terem continuado na GR, acreditamos que esse processo tenha tido motivações legítimas, relacionadas ao contexto, à fase de vida e às perspectivas e valores que tinham naquele período. Nessa perspectiva, consideramos que suas escolhas foram influenciadas por circunstâncias temporais, que podem se transformar com o tempo e levar a novas reflexões e sentimentos no presente.

Fica evidente que a soma de fatores circunstanciais impactou significativamente na decisão das ginastas de encerrar a carreira esportiva, o que demonstra a ausência de linearidade nesse processo. Avaliamos que todas as motivações que influenciaram essa decisão devem ser consideradas para a compreensão mais aprofundada desse processo. Consideramos que a decisão da atleta de encerrar sua carreira deve ser respeitada e suas escolhas apoiadas pelos

treinadores, o que ajudaria a evitar desentendimentos desnecessários, como ocorreu nas experiências das participantes.

No entanto, acreditamos que a experiência dos treinadores os coloca em uma posição privilegiada, que os permite oferecer não apenas suporte, mas orientação e diálogo aberto. A adolescência é uma fase complexa e a ginasta pode não ter maturidade necessária para tomar uma decisão tão significativa. Assim, sugerimos que treinadores, ginastas e pais possam discutir francamente sobre as verdadeiras motivações de encerrar a carreira, perspectivas pessoais e esportivas, bem como as possibilidades de as ginastas continuarem no esporte. Observamos que, por vezes, falta diálogo entre os envolvidos, pois as ginastas poderiam se arrepender futuramente por tomarem uma decisão precipitada.

Fonseca (2004) parte da premissa de que existe uma relação direta entre a motivação e os fatores responsáveis pela saída do atleta no esporte. Isso reforça a necessidade de se criar mecanismos que potencializam práticas esportivas motivadoras e investimentos no atleta e que equilibrem a percepção dos jovens sobre os desafios e benefícios do esporte. Acreditamos que alguns desses mecanismos poderiam contribuir nesse sentido, ao considerarmos o panorama e as experiências das participantes na GR.

Em primeiro lugar, é fundamental que os treinadores mantenham um diálogo aberto com as ginastas, com o compartilhamento sincero de suas perspectivas e, ao mesmo tempo, escuta atenta às visões e expectativas das atletas. Assim, eles poderiam discutir sobre metas realistas e compatíveis com as condições de treinamento oferecidas, as estratégias de treinamento e a responsabilidade de ambos; em segundo lugar, é essencial investir nas atletas, oportunizar cursos de aperfeiçoamento, intercâmbios com treinadores e atletas renomados; promover a participação em competições; ajudar na aquisição de aparelhos e acessórios para treinamento e competições, entre outras possibilidades de crescimento profissional.

Por fim, consideramos ser importante buscar apoio financeiro para as atletas da equipe, especialmente aquelas que se encontram na categoria juvenil e adulto e que participam de competições de alto nível. Acreditamos que esse suporte também é uma forma de valorizar o trabalho e empenho dessas atletas e poderia ajudar os pais na manutenção da carreira esportiva de suas filhas.

Uly foi a única ginasta que recebeu bolsa de estudos na equipe de GR do CE, o que contribuiu muito para que pudesse se manter na equipe de treinamento, além de ajudar muito financeiramente seus pais. Acreditamos que se outras ginastas tivessem benefícios similares, talvez tivessem experiências e decisões diferentes na modalidade.

O CE é uma instituição de ensino de qualidade onde a maioria das atletas estudava. Portanto, seria viável que a instituição oferecesse esse tipo de suporte às ginastas que a representavam. Consideramos que outro tipo de suporte financeiro, além de bolsa de estudo, poderia ter sido conquistado, como a oferta de bolsa-atleta. No entanto, em razão de interesses institucionais apresentados na introdução deste trabalho, não foi possível conquistar outros tipos de suporte que ajudassem na manutenção da carreira esportiva das participantes.

Com base em Bernardes, Yamaji e Hatsue (2015), reforçamos que a ausência de respaldo financeiro surge como uma ameaça para a trajetória esportiva, sobretudo para atletas jovens que ingressam na vida adulta. Uma estratégia viável para atenuar esse risco seria buscar apoio e estruturas disponíveis, com destaque para leis, programas de bolsas e iniciativas esportivas que contribuiriam para a manutenção do atleta em sua modalidade. De acordo com Galatti (2017), o suporte financeiro é fundamental para que muitos jovens atletas brasileiros consigam prosseguir na carreira com desenvolvimento esportivo e tenham chance de alcançar o alto rendimento. A autora destaca que a falta de apoio financeiro é um dos principais motivos que influenciam o jovem a encerrar sua carreira no esporte.

Na GR, Paz e colaboradores (2018) concluíram que o apoio financeiro foi um dos principais fatores na carreira esportiva das atletas no alto rendimento, e que o programa bolsa-atleta impactou diretamente na qualidade e dedicação das atletas para o esporte. No entanto, poucas atletas conseguiam esse tipo de benefícios em razão de diversos critérios do programa para a seleção de seus beneficiados, o que limitaria a participação de ginastas que competem no alto nível na categoria juvenil e que precisam de ajuda financeira.

Há outras possibilidades de suporte financeiro, como os programas de incentivo ao atleta e as parcerias entre entidades públicas e privadas. Estes, podem ser decisivos para continuidade de atletas que estão seguindo para o alto rendimento na GR (Menegaldo; Toledo; Bortoleto, 2017). Todavia, é fundamental haver um acordo entre os profissionais envolvidos no treinamento, as instituições e as atletas. Sem essa colaboração, torna-se mais difícil oferecer suporte financeiro, tanto para se desenvolver na modalidade como motivação para que continuem a se dedicar à carreira esportiva, sem preocupações adicionais e se sentir mais valorizadas. Esse suporte poderia prevenir o encerramento prematuro da carreira, justamente quando as atletas estão prestes a atingir seus objetivos no alto rendimento.

Neste tema, as participantes relataram suas experiências durante o processo de encerramento da carreira esportiva. Possivelmente, a leitura que elas fazem sobre tais

experiências é diferente daquela que fizeram quando enfrentaram o desafio. No entanto, neste estudo, nosso interesse está em compreender como as participantes, atualmente, avaliam suas experiências na GR e que significado atribuem a elas. No próximo tema, faremos essa análise, aprofundando sobre os sentidos e significados que emergem dessa trajetória no esporte.

4.4 Tempo de ressignificar: reflexões que transcendem medalhas e transformam vidas

Nesta seção apresentamos o tema 4 "Tempo de ressignificar: reflexões que transcendem medalhas e transformam vidas", no qual será abordada a maneira como as participantes avaliam e atribuem significados às suas experiências na GR. A partir da análise dos discursos, podemos observar as considerações, interpretações e sentimentos atribuídos pelas participantes às suas experiências esportivas. De forma geral, elas reconhecem suas experiências como um aprendizado importante para o crescimento pessoal e dão novos significados a elas.

É natural que as participantes re-signifiquem suas experiências esportivas ao decorrer do tempo. Constatamos sentimentos fortes enraizados no passado, que ecoam no presente, acompanhados do enorme desejo de retornar para a época da Ginástica, todavia com a maturidade atual, como em uma "máquina do tempo". As ginastas têm mais consciência sobre suas experiências esportivas e expressam a vontade de revivê-las agora com maturidade e reflexão, conforme os depoimentos a seguir:

> [...] quando penso na época da GR, daria de tudo para viver outra vez, mas com a mentalidade que eu tenho hoje. Quando somos crianças, a gente não tem noção da grandiosidade das coisas que a gente vive no esporte. [...] a única coisa de que me arrependo é de não ter aproveitado tanto quanto eu gostaria de ter aproveitado. Eu realmente gostaria de ter curtido mais aquela fase, porque na época, eu não compreendia muito bem o que estava acontecendo. O que a minha vida seria hoje. [...] se eu tivesse a mentalidade que eu tenho hoje, na época da ginástica, eu me esforçaria mais para conversar com as outras pessoas, principalmente com as ginastas dentro da minha equipe. (Eva).
> /
> [...] eu me arrependi muito de ter saído da ginástica. [...] acho que eu entraria numa fase muito diferente da ginástica se eu tivesse continuado. Eu já teria mais maturidade. Talvez, eu teria mais expressão como atleta, teria mais consciência corporal (...) eu seria uma outra pessoa. Isso fica muito na minha cabeça. Acho que eu devia ter feito uma terapia na época. [...] acho que hoje, todo mundo teria muito mais consciência das coisas. Hoje, a gente questiona mais, entende mais e leva para esse lado mental das coisas que talvez na época a gente não tinha tanto. [...] queria voltar no tempo ((riu-se)). (Zoe).
>
> [...] eu acho que hoje eu tenho muito mais noção da importância do que foi tudo aquilo. Acho que, na época, eu não tinha maturidade para perceber o nível em que eu tinha chegado e o nível que eu poderia chegar, se não fossem outros

> fatores (...), não só em relação a mim, mas em relação ao exterior também. Eu queria retornar aos tempos de ginasta com a maturidade que eu tenho hoje. Acho que eu teria ido mais longe. (Ina).

As experiências esportivas são destacadas com carga afetiva nostálgica que ressoa desde o passado e se manifesta no presente, com a percepção de que os resultados poderiam ter sido diferentes. Essa observação é constatada pelos relatos de várias mulheres que, em algum período de suas vidas, dedicaram-se profundamente à GR (Lourenço, 2015; Maciel, 2016; Mourão, 2016; Cavallerio; Wadey; Wagstaff, 2017).

Avaliamos que o desejo das participantes de reviver as experiências esportivas na condição mais madura ocorre porque, ao longo do tempo, elas adquiriram novos conhecimentos e valores, além de obter outras experiências na vida, o que possibilitou a compreensão aprofundada de si mesmas e do significado das experiências que tiveram.

Na adolescência, seria comum as atletas enfrentarem desafios emocionais, sociais e no desenvolvimento pessoal, o que compromete a plena apreciação das experiências no esporte (Schnell *et al.,* 2014; Brown; Patel; Darmawan, 2017). Adicionalmente, as participantes manifestaram “o sonho” de poder voltar ao passado com a maturidade que adquiriram para reviver suas experiências na GR. Ao considerar esses fatores, há indícios de que as crianças e adolescentes estariam vivendo experiências esportivas sem dispor da maturidade necessária para gerir adequadamente certas emoções e sentimentos inerentes à prática esportiva na GR.

Consideramos que, atualmente, com mais maturidade, as participantes teriam mais consciência sobre seus limites, suas conquistas e o valor das experiências esportivas que viveram. Contudo, esse olhar mais crítico e reflexivo sobre suas experiências de vida, pode ser influenciado também pela ausência de pressão da família ou do meio esportivo, além daquelas típicas da adolescência.

Concordamos com o estudo conduzido por Freitas (2019), que destaca que o processo de desenvolvimento e amadurecimento do atleta não termina, portanto, com o encerramento da carreira esportiva, pois é preciso considerar todas as experiências que ele viveu e que levará consigo para sua vida. Embora não possa voltar ao passado, como se tivesse “a máquina do tempo para reviver as experiências na fase adulta atual", as narrativas sugerem que, na infância e na adolescência, as ginastas enfrentam desafios sem a maturidade necessária para lidar com determinadas experiências na GR.

As ginastas sentem-se orgulhosas de suas experiências esportivas e manifestam enorme gratidão às oportunidades que tiveram e às pessoas com as quais conviveram na GR. Mia, por

exemplo, disse: “essa fase da minha vida foi muito importante e hoje me orgulho muito disso. Foi o momento que amadureci, conheci pessoas e tive muitas oportunidades”. Zoe declarou: “a ginástica me fez muito bem! Tenho muito orgulho do que fiz e de mim, de ter vivido essas experiências como atleta”. Ina revelou sentir-se orgulhosa de sua história na GR, e destacou seu amor pela modalidade. Eva, especificamente, tem consciência de que é difícil resgatar totalmente as lembranças daquela época com a maturidade que possui hoje, e acredita que seja um processo complexo e desafiador. Todavia, manifesta profundo carinho e prazer em contar sua história na GR, e gratidão pelas oportunidades que teve como atleta.

> Tenho orgulho da história que escrevi, orgulho da minha própria história na GR. Apesar de eu ter saído da ginástica, ainda tenho um amor muito grande pelo esporte. Meu amor pela ginástica continua exatamente o mesmo. Sempre que eu tenho a oportunidade eu acompanho as competições, eu torço pelas meninas, eu torço como se fossem minhas filhas, como se eu estivesse competindo. (Ina).

> Vendo a minha história na GR, fico impressionada como é que eu fiz GR com deficiência auditiva e tendo aquela dificuldade para me comunicar! É claro que à medida que foi passando o tempo, eu fui melhorando a forma como eu me comunicava. A deficiência auditiva em um esporte que é praticamente só ritmo, onde tem que aprender a escutar e se comunicar com minha equipe. [...] é muito difícil eu tentar resgatar as memórias de antes com a mentalidade que eu tenho hoje. A percepção é totalmente diferente. Tudo isso é bem mais complexo, é incrível isso! Tem horas que nem eu acredito que essa história é minha ((riu-se)). [...] a ginástica é uma etapa da minha vida que carrego com muito carinho. Conto minhas experiências para as pessoas com muito prazer. São lembranças, momentos saudáveis e maravilhosos. [...] eu só agradeço a Deus pela oportunidade de ter tido essa experiência. Tenho muito prazer de contar essa história para todas as pessoas. (Eva).

As experiências na GR proporcionaram diversas oportunidades para o desenvolvimento pessoal e social das participantes. Entre os benefícios apontados por elas, destacam-se os saberes e valores importantes para a formação humana. Ina relatou que aprendeu a importância de se dedicar ao esporte, de estabelecer metas para si mesma, ter mais perseverança e a não desistir diante dos obstáculos. Além disso, mencionou que atualmente é mais sensível às causas sociais do esporte e busca ajudar as pessoas que por ele se interessam. Ana, por sua vez, entende que suas dificuldades do passado serviram como aprendizado para sua vida pessoal. Ela sente-se grata por tudo que viveu no esporte. May, especificamente, sente-se realizada com suas experiências no esporte e se refere à GR com amor, destaca laços de amizade e percebe que sua participação esportiva foi muito importante, tanto para amadurecer quanto para construir sua identidade, conforme depoimentos a seguir:

> O que trago de positivo dessa época é a noção de que se você fizer por onde, você alcança. Embora eu acredite que o discurso da meritocracia é um pouco distorcido, acredito que se você se esforçar, você vai ter resultados, mesmo que

> seja um pouco diferente daquilo que você esperava, mas terá resultados bons para você poder evoluir. Então, eu acho que se você se esforçar você alcança os seus objetivos, e eu aprendi isso na ginástica, com certeza. [...] eu passei a me colocar muito mais no lugar dos esportistas, a lutar pelas causas e valorização do esporte, porque quando a gente para de treinar, a gente percebe o quanto o esporte é importante. Para além das lembranças que ficam, e que deixam saudades, o físico altera muito, o emocional também. Eu sempre incentivo todo mundo a fazer esporte, sempre vou incentivar. A GR me ajudou muito nisso, a ter essa conscientização do valor do esporte na nossa vida. (Ina).

> [...] foram anos da minha vida. Foram muitas horas de treinamentos todos os dias (...), os treinamentos eram muito pesados, mas a gente sabia que precisava, sabe? Precisávamos ter força, persistência, porte físico, saber sentar e treinar. Acho que isso vale para sentar e estudar também. Isso vale para sentar e fazer uma prova. É a mesma coisa que sentar e pensar em uma competição! Então, a ginástica me preparou. Não foi só para a ginástica, sabe? Me preparou para vida! Sou muito, muito grata à ginástica, às meninas e aos meus treinadores. […] acho que todo mundo entrou na vida de todo mundo ali e mudou completamente. Deus é muito bom para isso, porque foi uma experiência que eu vou levar por toda a minha vida! […] a ginástica foi essencial para minha vida! Não seria eu de hoje se eu não tivesse tido essa experiência. (Ana).

> Nossa! Ter sido uma atleta de Ginástica Rítmica significou me encontrar, encontrar aquilo que eu falava que queria para o resto da minha vida! Se eu tivesse dado continuidade, acho que estaria até hoje na GR. É um amor que nunca vai acabar ((expressa com ênfase)). (May).

As experiências das participantes na GR contribuíram também para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como formar amizades, manter resiliência diante de desafios e o desenvolvimento de valores como solidariedade e trabalho em equipe. As narrativas revelam que essas experiências contribuíram para o crescimento pessoal em diversos aspectos, como o aprimoramento da disciplina, concentração e socialização. Adicionalmente, as experiências esportivas influenciaram a adoção de hábitos saudáveis, como a prática sistemática de atividade física e boa alimentação.

> A GR me ajudou na sociabilização, porque depois que eu entrei para a ginástica, a própria GR passou a ser um assunto que surgia entre eu e outras pessoas. Mesmo que não fossemos muito próximas, se surgia uma oportunidade de conversar, a ginástica era o pontapé para isso. Assim, a ginástica foi uma isca para [trazer] novas amizades, iniciar conversas, começar minha socialização. [...] até hoje estou nesse processo de [perder] um pouco a minha timidez e tentar iniciar mais vínculos com outras pessoas. [...] [considero] que ginástica foi o pontapé inicial para todo esse processo de começar me socializar. [...] se a GR não tivesse entrado na minha vida a história seria outra. Eu poderia não ter essa facilidade de conversar com as pessoas como tenho hoje. Eu poderia ainda me sentir muito tímida, diferentemente de hoje. É um processo que ainda está em construção, mas reconheço que a ginástica me ajudou. (Eva).

É importante ressaltar que as experiências de Eva na GR ajudaram-na profundamente a desenvolver suas capacidades de socialização (TV Globo, 2007). A prática da GR contribuiu para que a ginasta superasse suas dificuldades pessoais e tivesse um "desenvolvimento social" significativo, conforme relatou sua mãe em entrevista realizada à época: "[...] ela tinha muito problema de ansiedade, de convivência social, e a escola abriu essa oportunidade, onde a [Eva] teve melhora significativa" (TV Globo, 2007).

Zoe relatou que as experiências na GR influenciaram diversos aspectos de sua vida, como sua relação com o trabalho, o desenvolvimento de sua maturidade e a adoção de hábitos saudáveis. Além disso, Zoe destacou as relações de amizade sólidas que formou com colegas de equipe, as quais iniciaram na GR. Eva ressaltou que as experiências esportivas despertaram seu interesse pela prática regular de atividade física. Uly associou as experiências na GR à melhor capacidade de concentração, disciplina e motivação em suas atividades cotidianas:

> Foi a melhor fase da minha vida. Eu carrego comigo até hoje. Eu acho que o esporte me ensinou muita coisa, e isso é uma coisa que transcende, não é só o esporte em si, a mentalidade de ter sido atleta, isso vem comigo para muitas coisas ((enfatiza-se)), ou para o meu trabalho ou para minha vida pessoal. [...] hoje, tenho amizade com (nome de duas ex-ginastas) que muito foi construída na época da ginástica. Como a gente é exposta às mesmas experiências, você compartilha tudo, e isso é muito forte. Você viveu as mesmas coisas enquanto atleta e constrói muitas coisas com essas pessoas. [...] vivemos muitas coisas fora da ginástica também, e esse contato que sempre foi muito próximo foi fortalecendo nossa amizade que se expandiu para fora da ginástica. Então, hoje sou muito amiga das meninas. [...] desde a ginástica, eu não parei de fazer esporte, praticar exercício físico. Então mudou minha relação com a atividade física, com meu corpo, com minha alimentação, com tudo. A ginástica me desenvolveu e me trouxe maturidade. (Zoe).

> [...] até hoje a Ginástica Rítmica tem um impacto na minha vida. A minha paixão pelo esporte ainda continua (...). Eu não consigo ficar sem fazer atividade física, nem que seja uma caminhada, eu tenho que praticar alguma coisa. Na questão da organização também me ajudou. A organizar minhas coisas, minhas rotinas. E, também, a ginástica foi o pontapé para que eu fugisse um pouco dessa realidade de uma pessoa pouco interativa para me tornar uma pessoa menos introspectiva. (Eva).

> Tirando os últimos anos, eu acho que aprendi muito com a ginástica. Foi uma coisa muito positiva para mim e que eu levo até hoje. O esporte me ajuda a ser uma pessoa mais organizada, disciplinada e positiva mesmo. Acho que o esporte te faz ser uma pessoa mais focada. (Uly).

Ao manifestar o sentimento de orgulho e gratidão por suas histórias e pelo que viveram na GR, as participantes fizeram uma avaliação madura e reflexiva de sua trajetória no esporte. Consideramos que esses sentimentos são comuns quando as ginastas rememoram criticamente as experiências passadas e reconhecem o valor dessas, ainda que aquelas mais adversas. Alguns

fatores estariam relacionados a isso, como a ressignificação das experiências construtivas e adversas, nas quais elas conseguem equilibrar, tanto os aspectos positivos quanto os desafios que enfrentaram; o estabelecimento de relações positivas e amizade com ex-treinadores e ex-ginasta, ainda que sejam experiências delicadas; o reconhecimento da sua dedicação e superação de desafios da GR; o papel desempenhado pelos treinadores na formação de sua carreira; e a conexão e identidade com o esporte, especialmente para ex-atletas de alto nível, pode se tornar parte essencial da identidade de uma pessoa.

É indiscutível que a prática esportiva proporciona benefícios substanciais para crianças e adolescentes, desde dimensões físicas, sociais, psicológicas e cognitivas (Merkel, 2013; Bergeron *et al*., 2015; Light; Harvey, 2017), além de influenciar diretamente na construção da identidade e vida pessoal dos atletas (Stambulova *et al.*, 2009). Temos evidências de que experiências na GR contribuíram em muitos aspectos, tanto para o desenvolvimento de habilidades no esporte quanto para a vida das ginastas. Nossos resultados corroboram os estudos conduzidos por Lourenço, (2015); Maciel, (2016) e Mourão (2016).

As experiências esportivas na GR são significadas de forma particular por cada ginasta, embora apresentem pontos comuns que ressoam do passado e despertam saudades no presente. As ginastas ressignificaram suas experiências esportivas, o que seria esperado com a maturidade no decorrer do tempo. Em geral, elas guardam lembranças, tanto boas quanto ruins, contudo, acreditam que todas as experiências foram importantes para o crescimento pessoal e, portanto, construtivas. Elas manifestam enorme gratidão pelas oportunidades vividas e pessoas com quem compartilharam experiências na sua trajetória na GR. Com a maturidade atual, reconhecem com clareza sua qualidade e potencial atlético que, infelizmente, na época não eram tão evidentes.

Embora Ana tenha vivenciado momentos difíceis com suas companheiras de equipe, ela atribuiu novos significados a essas dificuldades de relacionamento. Ademais, relatou que não guarda rancor e que agora torce pelo sucesso das colegas com quem passou por situações adversas:

> Muitas vezes, senti que me esforçava e não conseguia chegar onde eu queria! […] era um sentimento de muita frustração. Muitos momentos foram de muita frustração ((enfatiza-se)). [...] minha relação com a maioria das meninas era muito boa. Eu gosto muito delas! Hoje em dia, não temos muito contato, mas é muito bom você acompanhar como elas estão, então (…) é muito bom você acompanhar por fora. […] eu torço pelo sucesso de todas elas! Tive uma ou outra desavença, um ano ruim com algumas, mas no final das contas, todos nós fazemos parte da mesma família. Então, eu posso acompanhar e ver o crescimento de cada uma, em cada área, é muito legal! [...] eu acho que quando eu era mais nova, eu era um pouco mais explosiva por causa das coisas que eu tinha aqui na minha casa, mas nunca guardei rancor, é muito difícil eu guardar

> rancor de alguém. Então, eu gosto das meninas e sempre gostei. Acho que sempre vou ter um carinho muito grande por cada uma delas, pelo que elas significaram na minha vida. [...] se foi para eu sair, foi assim. Claro que fiquei muito chateada de ter saído da GR. [...] tenho memórias muito boas da GR! Memórias ruins também tenho, mas que hoje entendo que fizeram parte do aprendizado. Por mais que eu tenha memórias ruins, hoje eu só tenho gratidão mesmo e fico muito feliz de ter vivido tudo isso. (Ana).

Mia destaca suas dificuldades de lidar com cobranças na época, mas acredita que ajudou a elevar sua capacidade de autocrítica no presente. No entanto, hoje reconhece com mais clareza seu amadurecimento e crescimento no esporte e potencial atlético. Zoe e Uly entendem que, embora tenham passado por diversas dificuldades no esporte, essas experiências também foram importantes para sua superação e amadurecimento pessoal, e não diminuem as experiências construtivas. Zoe reconheceu que seus treinadores também estavam suscetíveis às falhas e que suas intenções eram positivas. Eva percebe suas experiências na GR como um ato de resiliência, principalmente pelas dificuldades que enfrentou na condição de pessoa com deficiência:

> Hoje em dia acho que foram mais coisas boas do que ruins. [...] acho que, se eu for pegar um ponto negativo, seria a cobrança que antes eu não tinha, e, talvez, a ginástica tenha aumentado isso em mim. [...], mas tudo que vivi foi muito importante. Eu amadureci e cresci muito! Tive muitas oportunidades! [...] hoje, acho que fui uma atleta muito boa. Daria para ter explorado muito mais, é claro. Depois de anos, que me vejo competindo e conversando com as pessoas envolvidas com a ginástica, acho que eu tinha muitas capacidades. Claro que, algumas qualidades eu só consigo ver hoje. Então, acho que eu conseguiria evoluir muito mais. (Mia).

> Acho que a maior parte do tempo estive na ginástica foi uma experiência muito positiva. Eu gostava realmente de estar ali. Eu amava fazer ginástica! Eu esperava a hora de ir para o treino muito entusiasmada. Nunca gostei de faltar, então era uma coisa que eu fazia por gostar mesmo. Gostava de competir, gostava das meninas que se tornaram minhas amigas, gostava dos meus treinadores, das vezes que eu fui treinar fora, de ter participado de todos os campeonatos que eu participei. Acho que foi muito bom. (Uly).

> [...] eu levo com muito amor tudo que vivi. Levo tudo de uma maneira muito positiva. Eu sei que teve algumas falhas, não estou apontando ninguém, mas no geral, vivi coisas que eu trago comigo até hoje e que me fazem muito bem. (Zoe) [...] tenho tanta gratidão, uma sensação tão boa dessa fase, com meus treinadores, com todo mundo que viveu isso comigo. Acho que todo mundo, se olhar para o passado, vai ver coisas que gostaria de ter feito diferente, mas a gente só acha que deveria fazer diferente porque é hoje. Olhando para trás, acho que meus treinadores fizeram o melhor que podiam. [...] é claro que eles não eram pessoas pronta, sabe? Eu acho que isso não tem perfeição. Isso não existe. Tenho consciência de que eu também não sou uma pessoa pronta e de que temos nossas falhas. (Zoe).

> Se eu for colocar uma palavra para o significado da GR, eu diria resiliência. Resiliência para superar os obstáculos. Resiliência para superar as dificuldades por conta da minha deficiência auditiva, por conta das rotinas, por conta da convivência com outras pessoas que não eram da sua família e

> buscar novas maneiras de aprender as coisas da vida através de um esporte. (Eva).

A percepção das participantes sobre as experiências esportivas engloba suas expectativas e emoções pessoais vivenciadas, além das vivências no contexto da GR. A maneira como elas interpretam essas experiências está relacionada à forma como elas foram expostas e aos significados que atribuem a elas. Por meio dos discursos, podemos constatar semelhanças e particularidades na compreensão e significação de suas experiências, como a sensação do esforço. Ana, por exemplo, se frustrou muitas vezes por não conseguir alcançar seus objetivos, mesmo se esforçando bastante. May ressaltou que sempre entregou o seu melhor, independentemente do esforço exigido. Ina afirmou ter pensado em desistir algumas vezes, não por falta de esforço, empenho ou dedicação aos treinamentos intensos, mas por não ter confiança em si mesma:

> Muitas vezes senti que me esforçava, esforçava e esforçava e mesmo assim não conseguia chegar onde eu queria. Não conseguia mesmo! […] não sei, era muito esquisito. Era um sentimento de muita frustração. Muitos momentos foram de muita frustração (enfatiza-se). (Ana)

> Eu acho que eu sempre tentei dar o meu melhor, me cobrava e tudo. Tem épocas que as crianças ficam com preguiça, fazem corpo mole e tudo, mas eu sempre dei o meu melhor, por ser uma coisa que eu amava muito, então era algo que daria certo para mim. Eu fiz o que eu pude! Se eu tivesse na GR ainda com certeza faria mais, acho que o que eu pude fazer eu fiz. (May).

> Dos treinos, me lembro que eram puxados. Algumas vezes eu pensava em desistir, que eu não daria conta. Talvez, acho que esses eram os piores momentos porque eram os momentos que eu duvidava de mim mesma. [...] não era porque eu estava carente de alguma coisa, falta de esforço ou atenção, ou faltando acertar mais. O que me faltava era realmente segurança em mim mesma, no que eu poderia ter dentro e fora do tapete. (Ina).

A maneira como as participantes avaliam sua participação na GR sofreu uma ressignificação com o passar do tempo e a maturidade adquirida. Verificamos que “as meninas da ginástica” são agora mulheres que, olhando do presente para o passado, atribuem novos significados às suas experiências.

Em geral, as participantes estão convictas de que, dentro de suas condições individuais, fizeram tudo o que estava ao seu alcance na GR. Elas destacam que sempre se empenharam ao máximo, e que suas conquistas confirmam o fato. Visto isso, e considerando as circunstâncias da trajetória na GR, as participantes se sentem realizadas com suas experiências daquele período, conforme observamos nos relatos a seguir:

> Eu acho que eu não teria mudado muita coisa. Eu não me arrependo de ter feito tudo que eu fiz pela ginástica. Eu era uma atleta dedicada e esforçada

> dentro daquilo que eu precisava fazer. Acho que eu não mudaria nada. Acho que foi uma experiência positiva. Nem a parte do final eu acho que mudaria porque também foi necessário eu ter continuado na ginástica. (Uly).

> Acho que dei o meu melhor como atleta (...) acho que nasci para ser atleta. Tenho muito isso na minha cabeça e sinto que deu muito certo. Eu vejo isso até hoje, quando por exemplo, estou fazendo musculação. Eu gosto de ver o melhor de mim. Então, acho que eu vivi essa experiência muito bem, entreguei o que eu podia, tive muito apoio e tudo isso foi muito importante para mim. Tive experiências maravilhosas! Nossa, eu adoro falar sobre tudo. [...] acho que foi uma das épocas mais especiais da minha vida. (Zoe).

> Acho que sempre tentei dar o meu melhor e me cobrava muito. Tem épocas que as crianças ficam com preguiça, fazem corpo mole e tudo, mas eu sempre dei o meu melhor, por ser uma coisa que eu amava muito. Era algo que daria certo para mim. Eu fiz o que eu pude! Se eu tivesse na GR ainda com certeza faria mais, acho que o que eu pude fazer eu fiz. [...] A ginástica foi o amor da minha vida, uma coisa que eu me descobri. [...] foi um momento incrível, onde eu aproveitei cada detalhe, dei o meu melhor, pude fazer de acordo com o que eu podia. [...] foi um momento de experiência inesquecíveis [...]. Tudo foi maravilhoso para mim, como criança. Acho que crescer no esporte nos faz amadurecer mais. (May).

Para Ina, sua evolução e conquistas na GR foram progressivas e, embora não tenha atingido todas as suas metas, sente-se vencedora e mais conformada com suas conquistas, como evidencia seu depoimento:

> Eu acho que tive um desempenho bom, progressivo, lento em certos momentos e muito avançado em outros. Isso acabou impactando um pouco no psicológico também porque, conforme a gente vai avançando, vão tendo outras responsabilidades e você não quer retroceder, principalmente quando acaba tendo alguma lesão, algo do tipo que você fica na expectativa. [...] eu acho que onde eu esperava chegar eu fui alcançando as metas, aos poucos. Na iniciação, eu esperava chegar em qualquer competição (riu-se)! E quando eu cheguei no campeonato estadual eu consegui medalhas. Foram conquistas muito grandes! Depois, veio o torneio nacional e conquistei uma medalha. E aí fui para o brasileiro, que apesar de não ter conseguido pegar pódio, só de ter participado e ficado em uma boa colocação, por terem muitas ginastas boas participando, também achei ótimo. Foram etapas que eu fui concluindo. A próxima etapa talvez seria uma seleção, se eu conseguisse, mas acabei não conseguindo, mas ainda assim não me sentia derrotada. Muito pelo contrário, hoje me sinto vencedora! Apesar de não ter sido possível algumas coisas, eu tenho noção de que era o que tinha que ter acontecido (...) conquistei o que foi possível conquistar. (Ina).

Embora Ana tenha passado por um processo conflituoso na sua saída, atualmente sente-se mais conformada com as questões do passado e está feliz com seu desempenho e afirmou não ter arrependimentos em relação às suas escolhas.

> […] lembro que saí da GR um pouco inconformada. E eu saí um pouco chateada por ter saído de uma forma que eu não gostaria. Mas, olhando hoje, quem nos dera se a gente tivesse a cabeça de hoje na época ((empolgada)),

> olhando hoje fico muito feliz com o que eu fiz, com o meu desempenho. Acho que em qualquer situação da vida você vai olhar para trás e ficar feliz. [...] mas, no geral, eu olho para trás e sinto muita alegria, muita satisfação de ter vivido tudo e feliz com o meu desempenho. Hoje em dia eu não tenho arrependimento de nada. [...] hoje, vejo que talvez eu tenha saído na hora certa, que sei lá (…) eu acho que Deus faz as coisas certas. (Ana).

Zoe, frequentemente, adotava perspectiva diferenciada sobre a interpretação dos seus resultados, pois pensava que sua avaliação como atleta transcende a conquista de medalhas e notas dos árbitros. Desde que era ginasta, Zoe reconhecia seu potencial atlético a partir de outras variáveis, como sua participação em eventos expressivos de GR, bem como superações e conquistas na modalidade. Ela tinha consciência sobre suas limitações, inclusive das restrições estruturais da escola onde treinava, e reconhecia que o fato poderia influenciar, de alguma forma, seu desenvolvimento atlético.

> Eu acho que sabia reconhecer meus limites enquanto atleta. Não lembro de onde veio essa minha mentalidade, não lembro se os treinadores conversavam sobre isso, mas o esporte vai gerando essa mentalidade na gente de que não é só o resultado. Tem todo um processo também e eu gostava do meu processo. [...] para mim, era importante ver meus resultados de um ano para o outro e ver como eu tinha evoluído como atleta. Eu acho que já entendia isso. Primeiro, que eu já ficava super animada só de estar indo para um campeonato nacional. Para mim, só de estar indo para o nacional eu já pensava: eu sou compatível àquele nível. Só que eu entendi que a ginástica também é um esporte de recursos e, às vezes, outras pessoas tinham recursos muito maiores do que eu tinha. A ginástica era um esporte caro. Então, a gente tinha condição de comprar uma bola da marca x e não da marca y. É claro que vai ter uma diferença ali no funcionamento do aparelho! E aí, isso pode, de alguma forma, influenciar no seu desempenho também. Claro que, algumas coisas são estéticas, mas outras também são de funcionamento que contribuíam para o meu desempenho e eu percebia essas coisas. Eu sabia que muitas ginastas tinham condições de treinamento muito melhores do que as nossas, faziam muitos cursos fora do Brasil, frequentemente tinham contato com ginastas e treinadores internacionais, e que, naquela equação, são várias variáveis que podem fazê-las atletas melhores do que outras. E eu acho que eu já via isso. Eu estava no CE, e o CE era muita coisa também, mas talvez, em comparação com outras escolas, tinha suas limitações. Eu acho que eu já tinha essa mentalidade no esporte. (Zoe).

Ainda sobre a avaliação das experiências na GR, Mia destacou a importância de maior proximidade entre treinadores e ginastas. Ela ressaltou que, normalmente, as ginastas enfrentam diversas barreiras de comunicação dentro do ginásio, que poderiam ser amenizadas se os treinadores dialogassem. Uly enfatizou que as barreiras emocionais presentes no ginásio podem dificultar avanços importantes da atleta. A aproximação efetiva entre ginastas e treinadores poderia amenizar essas barreiras. Consideramos que a aproximação mais efetiva entre ginastas

e treinadores seria um passo importante para minimizar esses obstáculos e promover o ambiente mais favorável ao crescimento pessoal e profissional.

> Eu acho que precisa de mais conversas. É importante os treinadores terem uma proximidade maior com as ginastas, porque a gente realmente enxerga os treinadores como alguém que (...) tem que obedecer de todas as formas. Claro que tem que ter disciplina, mas era como se a gente não pudesse ter essa aproximação, entende? Então, a gente não consegue chegar e falar as coisas que sentimos. [...] acho que os treinadores devem conversar mais com suas ginastas, saber sobre sua vida, sentimentos, de como ela se sente nos treinos e fora dele. (Mia).

> Eu acho que eu me cobrava muito e me cobro muito até hoje, então nunca vai ser totalmente suficiente. Em algumas coisas, eu acho que eu poderia ter controlado melhor meu emocional para ter conseguido fazer as coisas que eu fazia nos treinos. Eu acho que era mais a questão emocional mesmo. Nos treinos, eu sempre fui muito dedicada e isso eu não mudaria. (Uly).

As crianças e adolescentes teriam mais dificuldades para reconhecer suas qualidades e potencial no esporte (Schnell *et al*., 2014; Evans *et al.,* 2016). Nesse período, a autoestima está em desenvolvimento (Fonseca, 2004; Trigueiros *et al*., 2019), o que dificultaria a percepção objetiva de suas capacidades. Ainda, elas podem subestimar suas habilidades ao se comparar com outros ou à pressão por resultados.

Naturalmente, a pressão dos pais e treinadores por resultados pode gerar expectativas elevadas e, quando não conseguem correspondê-las, a criança ou o adolescente se sentiria fracassado (Mastrogianni; Psychountaki; Donti, 2020), o que prejudicaria o reconhecimento de seu próprio potencial no esporte. Além disso, é possível que as crianças e adolescentes tenham dificuldades de analisar suas próprias competências de forma crítica e construtiva. Eles podem focar excessivamente nos aspectos negativos ou nos fracassos, o que comprometeria a análise do progresso e pontos fortes no esporte.

Consideramos que a falta de *feedback* construtivo por parte dos treinadores e dos pais dificultaria a capacidade de as ginastas mais jovens em perceber suas qualidades na GR, especialmente quando o foco dos treinadores estiver nas correções ou nos resultados em competições. Essa prática poderia induzir as ginastas a internalizar uma visão limitada e imatura de suas capacidades e conquistas na modalidade.

As participantes Mia e Ana enfrentaram desafios significativos em relação à sua autoestima e autoconfiança, pois não tinham maturidade suficiente para lidar com falhas e fracassos no esporte. Mia sugeriu que suas dificuldades teriam sido amenizadas, caso ela conseguisse se abrir melhor com os treinadores na época. Zoe, por sua vez, não enfrentou os mesmos desafios, pois conseguia reconhecer suas qualidades e conquistas na GR. Embora Zoe

fosse adolescente na época, o apoio familiar foi essencial no desenvolvimento de sua maturidade esportiva e permitiu que superasse desafios e reconhecesse suas conquistas no esporte.

Observamos que o significado de ter sido atleta revelou-se como algo profundamente pessoal, e cada participante expressou suas opiniões de maneiras distintas. No entanto, os resultados revelam pontos comuns e, embora as participantes tenham enfrentado inúmeras barreiras e adversidades, atualmente, ressignificam suas experiências na GR de maneira positiva. Elas compreendem que fizeram o melhor dentro de suas possibilidades, sentem-se vencedoras e realizadas na carreira, estão em paz com as escolhas que fizeram e os resultados e conquistas alcançados.

Depois de pouco mais de uma década, as participantes compreendem que fizeram o melhor possível no esporte, fazem uma leitura positiva do que viveram, e estão contentes com os resultados e conquistas alcançados. Consideramos que o significado atribuído às suas experiências é uma combinação de fatores de caráter emocional, psicológico e de ressignificação das experiências vividas na GR.

Acreditamos que um dos principais fatores que explica a sensação de conformidade e realização no esporte é a maturidade. No contexto esportivo, as participantes enfrentaram muitos desafios, como a pressão por resultados, e tinham, por vezes, visão imatura de sua capacidade esportiva, o que gerava frustração ou sentimentos que prejudicavam sua autoestima e autoconfiança. No entanto, com o distanciamento temporal, elas passam a olhar para a trajetória com mais clareza e atribuem novos significados aos desafios que enfrentaram e superaram, independentemente dos resultados.

Outro aspecto relevante é a compreensão de suas limitações e das circunstâncias em que viveram suas experiências esportivas. Naturalmente, as participantes tiveram que fazer muitos sacrifícios e lidar com adversidades inerentes à modalidade. Com mais maturidade no presente, elas reconhecem que fizeram o melhor possível, considerando suas condições físicas e psicológicas e as estruturas disponíveis na época. Temos evidências de que lesões, pressão psicológica e até mesmo limitações de apoio e recursos são fatores que comprometem o desempenho esportivo (Bergeron *et al*., 2015; Laprade *et al*., 2016; Reis *et al*., 2014 e Ferreira *et al.*, 2012). Esses fatores, no calor da prática, podem não ser tão considerados pelas atletas, o que acarretaria em prejuízos.

Possivelmente, com o passar do tempo, as participantes compreenderam que esses aspectos são inerentes à carreira esportiva e à vida da maioria das atletas na GR. Assim,

avaliamos que, mesmo que as participantes não tenham conquistado todas suas metas no esporte, suas conquistas representam o melhor que puderam alcançar.

Apesar das adversidades enfrentadas, as participantes sentem orgulho de terem feito parte de uma equipe de alto rendimento e vivido experiências esportivas na modalidade. Observamos que essas experiências proporcionaram conhecimentos e valores importantes para seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Embora não tenham vivido plenamente todas as experiências esportivas como gostariam, as participantes entendem que, tanto as experiências boas como as ruins contribuíram para a construção de sua identidade e foram significativas para sua vida; e que, possivelmente, impactam na maneira como elas se relacionam com as pessoas no trabalho e na vida pessoal, na adoção de hábitos saudáveis e no bem-estar, atualmente.

Acreditamos que a conformidade com as escolhas está relacionada ao fato das participantes terem desenvolvido, ao longo dos anos, um processo de aceitação e paz interior. É preciso considerar que determinadas escolhas foram feitas em momentos delicados de suas vidas, e influenciadas por questões pessoais, familiares, de saúde e financeiras. Entendemos que, a partir de uma reflexão mais crítica e consciente, a sensação de não ter feito escolhas assertivas foi ressignificada, o que levou as participantes a manifestar aceitação sobre as escolhas que fizeram no passado. Entendemos ser natural que ocorra tal conformidade, pois é fato que o passado não muda, mas há possibilidades de ressignificá-lo.

Por fim, não podemos deixar de reconhecer o significado e o valor inestimável das experiências construtivas das participantes durante a jornada na GR, que foram envolvidas por oportunidades, pela superação intensa de desafios esportivos e pessoais. O apoio de familiares e treinadores foi essencial nesse processo, e possibilitou atingir inúmeras conquistas. A gratidão, o reconhecimento e o prazer imensurável vivido pelas participantes ao longo desse processo formativo representa o quanto essa fase foi significativa e gerou impactos positivos para a vida de cada uma delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese propôs compreender as reflexões de ex-atletas sobre suas experiências esportivas na GR, desde o processo de iniciação até o encerramento de suas carreiras. As reflexões se expressaram em trajetórias, relacionamentos e significados das experiências que foram narradas pelas protagonistas dessa história. As narrativas reconstruíram o passado por diferentes pontos de vista e revelaram a complexidade da formação e das experiências esportivas vividas pelas participantes desta pesquisa. Acreditamos que este estudo oferece contribuições, tanto para o campo teórico quanto prático, com implicações aplicáveis e teóricas para inspirar e orientar futuras gerações de ginastas, treinadores e pesquisadores, e para a sociedade em geral.

Cada participante revelou histórias de determinação, dedicação e paixão pela modalidade, manifestaram orgulho de sua trajetória atlética e gratidão pelas pessoas com as quais compartilharam experiências. Além disso, fizeram reflexões maduras sobre suas vivências no esporte, rememoradas com novas perspectivas. Consideramos que esses sentimentos são comuns quando as ginastas rememoram criticamente suas experiências e reconhecem seu valor, ainda que aquelas mais adversas.

Esse olhar mais crítico e reflexivo seria influenciado pelas interações com outras experiências e conhecimentos, e por mudanças de perspectivas e valores após o encerramento da carreira na GR. Além disso, a ausência da pressão familiar e do meio esportivo, assim como a maturidade adquirida, naturalmente, influenciam a maneira das participantes olharem e significarem suas experiências na GR.

As experiências analisadas são carregadas de significados que transcendem o desenvolvimento de habilidades e desempenho, assim como a conquista de medalhas e premiações. Nesse sentido, elas foram fortemente relacionadas ao desenvolvimento da identidade e personalidade e a vida das participantes. As ex-ginastas acreditam que todas suas experiências esportivas foram importantes para seu crescimento pessoal e desenvolvimento de valores, essenciais para o enriquecimento humano, e reconhecem-nas como aprendizado e atribuem novos significados a elas.

As experiências na GR se revelam como uma jornada única e multifacetada, repleta de desafios, conquistas e descobertas. Nesse processo, a formação esportiva envolveu uma gama de fatores, que abrange desde as condições físicas até as características da modalidade. Naturalmente, aspectos como estruturas disponíveis, relacionamentos interpessoais e o contexto

em que ocorrem podem influenciar a maneira como as ginastas significaram suas experiências no esporte.

Observamos que a formação esportiva das participantes apresenta semelhanças com a de outras atletas de GR, assim como particularidades. A iniciação e especialização ocorreram em tenra idade e o encerramento da carreira na adolescência. Alguns fatores motivaram e contribuíram significativamente para que as ginastas conhecessem, se interessassem e se desenvolvessem na modalidade, como o fato da GR ser ofertada como prática extracurricular e o suporte que receberam da escola onde estudavam.

A interação treinamento-escola criou uma dinâmica particular na formação esportiva, na qual os aspectos educacionais e atléticos se conectaram de forma positiva para o desenvolvimento das atletas. Acreditamos que o somatório desses fatores contribuiu para que elas tivessem formação de qualidade, oportunidades e diversas conquistas na modalidade. Entretanto, entendemos que alguns fatores podem colocar em risco a qualidade da formação esportiva desenvolvida no ambiente escolar, e um deles estaria relacionado à ênfase na competição e elitização das ginastas sem respeitar as etapas e o desenvolvimento natural das crianças.

Consideramos que alguns fatores limitam as políticas e práticas relacionadas aos programas de formação de atletas de GR no contexto escolar, como a falta de estruturas e recursos adequados, a insuficiência de treinadores qualificados e as abordagens de ensino com foco no desempenho em detrimento da formação integral das ginastas. Destacamos que a escola pode ser um ambiente privilegiado para a formação esportiva na GR, ao propiciar um ambiente familiar, apoio emocional, e motivações com as quais as ginastas se identificam nesse contexto, além de incentivar as crianças à prática esportiva.

Embora o principal papel da escola não seja a formação atlética para o alto nível, e sim incentivar a prática esportiva, consideramos importante que ela desenvolva estratégias de apoio financeiro voltadas para atletas que já competem no alto rendimento, especialmente em uma modalidade em que há poucas ações públicas e privadas que incentivem o competitivo. Esse incentivo minimizaria os custos elevados na GR e reduziria o impacto financeiro sobre as famílias, favorecendo a permanência com motivação dessas ginastas.

A iniciação esportiva foi destacada como uma fase divertida e prazerosa, especialmente por ser vivenciada por práticas lúdicas que marcaram as experiências das participantes na GR. A transição para o treinamento representou uma fase significativamente importante, pois possibilitou as ginastas se adaptarem às novas demandas do treinamento e minimizou os impactos provocados pela mudança de etapa. Consideramos que a natureza dessas fases

proporcionou o início de uma relação positiva e de identidade das ginastas com o esporte, e tanto o apoio dos pais como a comunicação que tinham com os treinadores foram fundamentais para o sucesso das crianças nas etapas iniciais.

Durante o treinamento, as participantes viveram diversas experiências que se expressam em motivações, barreiras e relacionamentos. Apesar de vivenciarem experiências intensas e desafiadoras, as ginastas criaram uma sólida relação de identidade, tanto com a modalidade quanto com a dinâmica do treino, além do estabelecimento de fortes conexões com os treinadores, os pais e as outras ginastas. São características dessa fase: o apoio dos pais e a formação de relações construtivas, especialmente por parte das mães, que além de suporte financeiro, forneciam apoio emocional; relações amigáveis entre atletas e treinadores semelhantes a vínculos familiares; e o reconhecimento das ginastas sobre a vitalidade do papel dos treinadores para o desenvolvimento de suas carreiras. Esses fatores representam motivações significativas para o aprimoramento das crianças na GR. No entanto, nessa fase, as atletas também enfrentaram dificuldades.

Entre as adversidades vivenciadas pelas participantes, identificamos neste estudo: as barreiras de comunicação e de relacionamento entre treinadores e atletas, com diversos impactos na formação esportiva; atitudes inadequadas por parte dos treinadores, que não condizem com seu papel e suas responsabilidades éticas e profissionais, passível de comprometer o desenvolvimento atlético e a saúde das ginastas; e a dificuldade das mais novas em lidar com críticas e uso excessivo de feedbacks negativos por parte dos treinadores, que geram nas crianças medo de errar, de fracassar e da possibilidade de decepcionar seus treinadores. Essas experiências, além de comprometerem o desenvolvimento esportivo e pessoal das ginastas, acarretam consequências ao longo de suas vidas.

O encerramento da trajetória no esporte foi uma ação multifatorial e que envolveu diversas questões inter-relacionadas, dentre as quais destacamos: a influência da família para a priorização dos estudos em detrimento do treinamento; o descontentamento das ginastas com seus desempenhos e a falta de perspectivas de crescimento na modalidade; as relações conflituosas treinador-atleta; e as motivações pessoais. Ainda que nos dias atuais as participantes expressem arrependimento de terem encerrado suas carreiras, esse processo teve estímulos legítimos, relacionados ao contexto, à fase da vida, às perspectivas e aos valores naquele período.

Consideramos que a decisão de concluir a trajetória deve ser respeitada e apoiada pelos treinadores, tendo em conta que suas experiências os colocam em uma posição privilegiada que permite que ofereçam suporte e orientações capazes de auxiliar na tomada consciente de

decisões por parte das atletas, especialmente em relação ao fim da carreira esportiva na adolescência, fase em que elas podem não ter maturidade necessária para tomarem decisões tão importantes em suas vidas.

As participantes destacaram fatos que transformaram profundamente suas histórias na GR. Suas narrativas os revelam, com ricas minúcias, tanto em aspectos positivos como negativos, e proporcionam reflexões importantes para a modalidade. Entre aqueles positivos identificamos: a motivação e identificação das ginastas com o caráter artístico e estético da modalidade e o prazer em competir; a valorização das atividades realizadas fora do ambiente esportivo que aproximava ginastas e treinadores; a importância de *feedbacks* positivos e destaque frequente de pontos fortes da atleta por parte dos técnicos; e a efetividade do diálogo baseado na confiança e respeito mútuos que balizava as relações treinador-atleta.

Em relação aos fatos significativos nos aspectos negativos identificamos: os eventos com potencial de assédio sexual por parte de pessoas fora do contexto da GR; a ocorrência de abusos morais por parte de treinadores; a pressão para atenderem ao padrão corporal idealizado na modalidade; as barreiras para o estabelecimento do diálogo aberto entre técnicos e atletas; a pressão excessiva no desempenho esportivo; as possibilidades de *bullying* entre ginastas, especialmente aquelas envolvidas com provas de conjunto; e a insatisfação e frustração das atletas com a arbitragem.

O ato de rememorar as experiências evocou sentimentos fortes enraizados no passado, que ecoam no presente, acompanhado de um desejo manifesto das participantes de retornarem para a época da Ginástica, todavia com a maturidade atual. No presente, elas reconhecem melhor suas qualidades e potencial atlético os quais, infelizmente, não eram tão evidentes na época, e estão convictas de que, dentro de suas condições individuais, fizeram tudo o que estava ao seu alcance enquanto estiveram envolvidas na GR. Ademais, sentem-se vencedoras e realizadas na carreira, e estão em paz com as escolhas que fizeram e os resultados e conquistas alcançados. Consideramos esses fatores como indícios de que, na formação inicial, as ginastas estariam vivendo experiências sem dispor da maturidade necessária para gerir certas emoções e sentimentos inerentes à prática esportiva na GR.

A análise da trajetória esportiva das participantes permitiu a identificação de pontos fortes e fracos sobre suas experiências e sugere implicações práticas que podem beneficiar as novas gerações de treinadores, ginastas e de todos aqueles envolvidos direta e indiretamente com a GR.

Apesar de avanços no que se refere ao relacionamento treinador-atleta, o diálogo aberto parece ser ainda um desafio para a modalidade. A dificuldade de comunicação pode prejudicar

o sucesso ao impedir que as ginastas expressem verdadeiramente suas necessidades, além de impossibilitar que treinadores ajudem de forma mais consciente. Nesse sentido, é necessário providenciar e preservar mecanismos que favoreçam o diálogo franco, considerando individualidade, faixa etária e fase de desenvolvimento das crianças, e possa fortalecer laços interpessoais para resolução de conflitos e bem-estar das atletas.

Embora os treinadores possam cometer falhas no ambiente esportivo da GR ao priorizarem resultados e desempenho ou se frustrarem em suas expectativas, as possibilidades de eles adotarem atitudes inadequadas que contradizem com suas responsabilidades podem aumentar. Essas ações têm potencial de gerar prejuízos para a formação e comprometer a saúde emocional das atletas, com efeitos que podem perdurar por muito tempo após o encerramento da carreira esportiva.

Nesse contexto, é fundamental que os treinadores se preocupem com a formação integral das ginastas, além da esportiva, que incide em adotar postura ética e coerente ao processo saudável de formação na infância e juventude, respeitando o interesse, as etapas de desenvolvimento e o prazer dos praticantes pelo esporte. É papel dos treinadores buscar um ambiente que promova o crescimento dos indivíduos, o que envolve apoio emocional, incentivo ao esporte e o desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas que transcendem o universo competitivo da GR.

As experiências apresentadas neste trabalho retratam temas recorrentes na GR, como a especialização esportiva em tenra idade e a cobrança excessiva sobre as ginastas para obterem resultados competitivos e se adequarem a um padrão corporal. Temas como esses ainda carecem de reflexões que dialoguem com a produção do conhecimento mais recente e envolva as instituições que regem a modalidade. Reconhecemos a urgência dessas reflexões para impulsionar mudanças necessárias no âmbito prático da modalidade. Elas contribuiriam para que treinadores reavaliassem determinadas abordagens de treinamento para crianças e combateria práticas abusivas no contexto esportivo da GR.

Embora os avanços sejam evidentes no campo prático, é importante ter consciência de que muitas questões enfrentadas na GR, envolvendo temas como os supracitados, estão profundamente enraizadas nas tradições da modalidade, o que impacta na prática de treinadores. Para que essas mudanças tenham um impacto positivo no campo prático, é importante investir na formação continuada de treinadores e incentivá-los a acessar o conhecimento teórico produzido. Ao combinar teoria e prática, os treinadores enriqueceriam suas abordagens com respaldo em pesquisas atualizadas.

Além disso, é necessário que as instituições normativas da GR reavaliem determinadas estruturas que influenciam profundamente a formação inicial de atletas nessa modalidade. Mudanças são necessárias, mas serão pouco efetivas se não forem acompanhadas por transformações culturais na modalidade.

O papel desempenhado pelos treinadores é fundamental na formação de atletas, especialmente na GR, cujo o alto rendimento começa em tenra idade. Todavia, não podemos ser românticos ao ponto de presumir que eles são capazes de superar todos os obstáculos ou de cumprir funções que extrapolam suas possibilidades. Em vista disso, a formação de ginastas envolveria, necessariamente, o suporte dos pais e de uma equipe multidisciplinar capaz de suprir aquelas necessidades as quais só treinadores não podem se responsabilizar, especialmente quando se trata de alto rendimento. Avaliamos que na formação esportiva que ocorre dentro do ambiente escolar, cujas estruturas diferem daquelas dos clubes com tradição na modalidade, a ausência desses profissionais acaba levando os treinadores a fazerem muito mais do que poderiam fazer. Nesse cenário, a possibilidade de ocorrer falhas pode ser maior.

Como muitos jovens treinadores, repletos de energia e sonhos, trabalhei isoladamente, por vezes, e me esforcei ao máximo para que minhas atletas tivessem uma formação de qualidade. Nessa jornada, enfrentei momentos com grande emoção e impulsividade, e ultrapassei limites, o que prejudicou não só meu progresso, mas também o de minhas ginastas. Quando olho para as experiências retratadas neste trabalho, identifico pontos fortes com muita alegria e satisfação, reconheço erros com a sensação de profunda humildade, e sinto tristeza pelas ações equivocadas que tomei.

Identifico minhas falhas no passado e, assim como as ginastas, com uma perspectiva mais madura e reflexiva. Como pesquisador, compreendo que este estudo possa trazer benefícios para minha prática profissional e para meu crescimento pessoal. Ao olhar para o passado e analisar minhas ações de maneira crítica, aprendo com meus erros e evoluo como treinador, pesquisador e como pessoa. Essa oportunidade de autorreflexão sobre minha trajetória como treinador enriqueceu abundantemente minha compreensão sobre as experiências e desafios enfrentados por todos nós, treinadores e ginastas no passado, e as inúmeras barreiras que tantos colegas enfrentam atualmente em seus ginásios.

Assim, entendemos ser fundamental que treinadores de GR tenham o hábito contínuo de analisarem e refletirem sobre suas ações. Esse exercício contribui para o desenvolvimento do seu trabalho com as atletas, pois permite a avaliação da eficácia dos métodos e abordagens utilizados, bem como seus pontos fortes e fracos. Isso ajudaria os treinadores a adaptarem suas práticas para favorecer o desenvolvimento das ginastas.

Estamos convencidos de que, o ato de rememorar as experiências foi uma oportunidade singular de identificar pontos fortes e fracos, assimilar aprendizados e internalizar valores advindos dessas histórias protagonizadas por mulheres no contexto esportivo da GR. Sob a perspectiva científica, as experiências são relevantes, pois contribuem para a produção do conhecimento, tanto no campo teórico quanto prático, ao fornecer informações valiosas com implicações para a prática, e incitar reflexões recorrentes e emergentes que ampliam as perspectivas sobre a modalidade e contribuem para o desenvolvimento e proteção da GR na sociedade. Acreditamos que o conhecimento produzido neste trabalho promova apoio às futuras gerações que compartilham experiências semelhantes, ao facilitar a busca por soluções específicas no dia a dia de treinadores e ginastas e ao oportunizar reflexões capazes de impulsioná-los a fazerem escolhas mais assertivas em suas práticas.

Entendemos ser necessário incrementar a produção científica nessa área de pesquisa, que considere outras realidades de formação inicial de atletas de GR no Brasil e inclua gerações de ginastas e treinadores mais recentes. O ato de dar voz a outras gerações representaria a oportunidade para a construção de novos conhecimentos, o que enriqueceria o entendimento sobre a modalidade no âmbito da ciência qualitativa.

Por fim, reforçamos a importância de os pesquisadores dialogarem mais próximos aos saberes produzidos dentro dos ginásios, derivados das experiências e contextualizados na prática. Essa abordagem facilitaria o reconhecimento e a compreensão consciente das questões enfrentadas por ginastas e treinadores em suas rotinas. Nessa perspectiva, precisamos considerar além do saber teórico, as narrativas daqueles envolvidos com a prática, indispensáveis para refletir as realidades existentes.

Da mesma forma, torna-se essencial que treinadores sejam incentivados a buscar e valorizar o conhecimento que emerge dessas narrativas. Entendemos que o conhecimento produzido aqui perderia sua capacidade transformadora ao se limitar ao campo teórico. Portanto, nossas contribuições só terão sentido e se tornarão efetivas a partir do momento em que circularem e impactarem de alguma maneira o trabalho de tantos colegas treinadores e treinadoras deste país.

6 REFERÊNCIAS

ALFERMANN, Dorothee; STAMBULOVA, Natalia. Career transitions and career termination. In: TENENBAUM, Gershon.; EKLUND, Robert. (Eds.), **Handbook of sport psychology**. New York: John Wiley, p.712-733, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch32. Acesso em: 15 set. 2023.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª. ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

AMENGUAL, M.; LLEIXÀ, Teresa. La creatividad motriz en gimnasia rítmica deportiva en edad escolar**. International journal of medicine and science of physical activity and sport,** v. 11, n. 43, p. 548-563, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222177007. Acesso em: 24 out. 2022.

ANGHEBEN, Vera. **O corpo, a ginástica rítmica e a corporeidade:** relações entre o pensar, o falar e o agir com o corpo. Porto Alegre: Nova Prova, 2009.

ALONSO, Heloisa de Araujo Gonzalez. **Pedagogia da ginástica rítmica**: teoria e prática. São Paulo: Phorte, 2011.

ÁLVAREZ, Octavio S. *et al*. Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. **Revista de psicología del deporte,** v. 22, n. 2, p. 395-401, 2013. Disponível em: https://archives.rpd-online.com/article/download/v22-n2-alvarez-falco-estevan-molina-garcia-castillo/1265-4350-1-PB.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

ANTUALPA, Kizzy Fernandes. **Centros de treinamento de ginástica rítmica no Brasil**: estrutura e programas. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2011. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470668. Acesso em: 8 mar. 2020.

ANTUNES, M R. **A concepção do corpo na ginástica rítmica.** 1991. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1991.

APOLO, Alexandre. **A criança e o adolescente no esporte**: como deveria ser. São Paulo: Phorte, 2007.

AQUILINA, Dawn. A study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. In: HONG, Fan; ZHOUXIANG, Lu. **Delivering Olympic and Elite Sport in a Cross Cultural Context**. Routledge, p. 37-55, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781315742953. Acesso em 2 ago. 2023.

ARCE, Marta Bobo; PALMEIRO, Elena Sierra. **A ximnasia rítmica deportiva:** Adestramento e competicion. Lea, 1998.

ARKAEV, Leonid; SUCHILIN, Nikolai; SUCHILIN, Nikolai G. **Gymnastics: how to create champions**. Meyer & Meyer Verlag, 2004. *E-book.*

ARONI, André Luis. Especialização Esportiva Precoce: o jovem em idade escolar. In: Batista, ED, e GHG Silva (Orgs.), **Psicologia do esporte: perspectivas de atuação na escola**, p. 159-168, 2017.

ATKINS, Matthew R. *et al*. Peers, parents, and coaches, oh my! The relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. **Psychology of sport and exercise**, v. 16, p. 170-180, 2015.

ATO, Manuel; LÓPEZ-GARCÍA, Juan J.; BENAVENTE, Ana. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, v. 29, n. 3, p. 1038-1059, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.6018/ analesps.29.3.178511. Acesso em 30 mar. 2022.

ÁVILA-CARVALHO, Lourdes *et al.* Anthropometric profiles and age at menarche in elite group rhythmic gymnasts according to their chronological age. **Science and Sports**, v. 28, n. 4, p.172–180, 2013. Disponível em: https://doi.org/ 10.1016/j.scispo.2012.04.005. Acesso em: 1 jun. 2022.

AVILÉS, Mélix Ilisástigui; DÍAZ, Yolainy Govea; BORRÁS, Nelly Ochoa. Reflexões sobre o planejamento e o controle do treinamento esportivo na ginástica rítmica: respostas a partir da pesquisa científica. In: SCHIAVON. L. M (São Paulo) (org.). **Ginástica de alto rendimento**. Várzea Paulista: Fontoura, 2014. Cap. 10. p. 219-240.

BAILEY, Richard. Youth sport and social inclusion. In: **Positive youth development through sport**. Routledge, 2007. p. 99-110.

BAILEY, Richard; COPE, Edward J.; PEARCE, Gemma. Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. **International journal of coaching science**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/262151828. Acesso em: 4 jul. 2022.

BAKER, Joseph. Early specialization in youth sport: A requirement for adult expertise? **High ability studies**, v. 14, n. 1, p. 85-94, 2003. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1a0dfe7f8d422a14a6a6178f5978837f803d2873. Acesso em: 29 abr. 2022.

BAKER, Joseph *et al*. Learning from the experts: Practice activities of expert decision makers in sport. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 74, n. 3, pp. 342-347, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101. Acesso em: 11 fev. 2022.

BALBINO, Hermes Ferreira *et al*. Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competiçao. In: REVERDITO, R. S; SCAGLIA, A. J; MONTAGNER, P.C (Orgs.). **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013, p. 41-68.

BALYI, Istvan. O desenvolvimento do praticante a longo prazo: sistema e solução. **Treino Desportivo**. Lisboa, 2003.

BARA FILHO, Maurício Gattás; GARCIA, Félix Guillén. Motivos do abandono no esporte competitivo: um estudo retrospectivo. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 22,

n. 4, p. 293-300, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1807-55092008000400006. Acesso em 13 set. 2022.

BARBANTI, Valdir J. **Formação de esportistas**. Editora Manole Ltda, 2005.

BARKER-RUCHTI, Natalie. Insights and implications for research and practice. In: BARKER-RUCHTI, Natalie (Org.). In: **Athlete learning in elite sport: A cultural framework**. Routledge, 2019, capítulo. 13, p. 167-178.

BARKER-RUCHTI, Natalie *et al*. "Gymnasts are like wine, they get better with age": becoming and developing adult women's artistic gymnasts. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 348-365, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1230504. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARKER-RUCHTI, Natalie; SCHUBRING, Astrid; STEWART, Carly. Gendered violence in women's artistic gymnastics: A sociological analysis. In: **Routledge handbook of athlete welfare**. Routledge, 2020. p. 57-68.

BARREIROS, André; CÔTÉ, Jean; FONSECA, António Manuel. Training and psychosocial patterns during the early development of Portuguese national team athletes. **High ability studies**, v. 24, n. 1, p. 49-61, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13598139.2013.780965. Acesso em: 2 mar. 2022.

BASKERVILLE, Delia; GOLDBLATT, Helen. Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. **Cambridge journal of education**, v. 39, n. 2, p. 205-221, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03057640902902260. Acesso em 17 mar. 2022.

BASTIDAS, Marina Gallego; BASTOS, Flávia da Cunha. A lei de incentivo fiscal para o desporto e a formação de atletas no Brasil. **Revista intercontinental de gestão desportiva**, v. 1, n. 2, p. 111-121, 2011. Disponível em: https://observat oriodoesporte.mg.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/Artigo-Lei-de-Incentivo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

BATISTA, Amanda Santos *et al*. Active and passive lower limb flexibility in high level rhythmic gymnastics. **Science of gymnastics journal**, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: https://cifi2d.fade.up.pt/fi les/scgym722015article-6.pdf. Acesso em 17 jul. 2023.

BÉKI, Piroska; GÁL, Andrea. Rhythmic gymnastics vs. boxing: Gender stereotypes from the two poles of female sport. **Physical culture and sport**, v. 58, n. 1, p. 5, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.2478/pcssr-2013-0009. Acesso em: 24 out. 2023.

BENELI, Leandro de Melo. **Trajetória esportiva de atletas de alto rendimento no basquetebol masculino e feminino no Brasil**: estudo retrospectivo. 2018. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, 2018. Disponível em: https://core.ac.uk/ download/pdf/296894587.pdf. Acesso em 28 mar. 2021.

BENTO, Jorge Olímpio. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: **Pedagogia do desporto.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-97, 2006.

BENTO, Jorge. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades.** Porto Alegre: UFRGS, p. 21-56, 2004.

Disponível:https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199823/000428350.pdf?sequence=1#page=18. Acesso em: 6 abr. 2022.

BERGEN, Nicole; LABONTÉ, Ronald. “Everything Is Perfect, and We Have No Problems”: detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. **Qualitative health research**, v. 30, n. 5, p. 783-792, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/1049732319889354. Acesso em: 15 fev. 2022.

BERGERON, Michael F. *et al*. International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British journal of sports medicine**, v. 49, n. 13, p. 843-851, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2015-094962. Acesso em: 11 set. 2022.

BERNARDES, Andrea Gomes; YAMAJI, Bruna Hatsue Santos; GUEDES, Dartagnan Pinto. Motivos para prática de esporte em idades jovens: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 163-173, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.6063/motricidade.3066. Acesso em 31 mai. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; BELLOTTO, Maria Luisa; GANDOLFI, Flora. Hábitos alimentares e perfil antropométrico de atletas de ginástica rítmica. **Revista brasileira de nutrição esportiva**, v. 8, n. 48, p. 392-403, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994632. Acesso em: 14 set. 2023.

BLOOM, Benjamin. **Developing talent in young people**. BoD–Books on Demand, 1985. *E-book.*

BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer. **Técnica, estética, educação: os usos do corpo na ginástica rítmica.** 2016. 445 f. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175883. Acesso em: 12 jul. 2022.

BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos femininos em debate: Ser mulher na ginástica rítmica. **Movimento**, v. 26, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.90272. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOBO-ARCE, Marta; MÉNDEZ-RIAL, Belia. Determinants of competitive performance in rhythmic gymnastics. A review. **Journal of human sport and exercise**, v. 8, n. 3, p. 711-727, 2013. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/handl e/10045/32101. Acesso em: 05 abr. 2022.

BOMBACI, Hasan; ERDOGAN, Ozgur; TANYU, Ozan. The Groin Pain in the Gymnasts and its Possible Reasons. **Orthopaedic journal of sports medicine**, v. 2, n. 11_suppl3, p. 2325967114S00195, 2014. Disponível em: https://doi.org /10.1177/2325967114S00195. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOMPA, Tudor O. **Total training for young champions**. Human Kinetics, 2000.

BOMPA, Tudor O; CARRERA, Michael. **Conditioning young athletes**. Human Kinetics, 2015.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa.** Tradução Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BOROWIEC, Joanna; HÖKELMANN, Anita; OSIŃSKI, Wiesław. The level of self-esteem of deaf children: Can participating in dance lessons with vibrational headphones improve it?. **The arts in psychotherapy**, v. 64, p. 34-38, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.03.004. Acesso em: 24 abr. 2024.

BOTTI, Marise. **Ginástica rítmica: estudo do processo de ensino-aprendizagem-treinamento com suporte na teoria ecológica**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Físia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91907. Acesso em 15 mar. 2022.

BOTTI, Marise; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. The teaching-learning-training process in rhytmic gymnastics supported by the ecological theory. **Science of gymnastics journal**, v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/99ff00c9f411dcb65743b640741bd73b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=666318. Acesso em: 11 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco zero 1983.

BRADLEY, John; KEANE, Francis; CRAWFORD, Susan. School sport and academic achievement. **Journal of school health**, v. 83, n. 1, p. 8-13, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira *et al*. Causas e consequências da transição de carreira esportiva: uma revisão de literatura. **Revista brasileira ciência movimento**, v. 8, n. 2, p. 49-58, 2000. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/in dex.php/RB CM/article/view/355/407. Acesso em 30 nov. 2022.

BRANNICK, Teresa; COGHLAN, David. In Defense of Being Native: the case for insider academic research. **Organizational research methods**, v. 10, p. 59. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428106289253. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRANT, Tuffy Felipe. **A evolução histórica da ginástica rítmica no estado de Minas Gerais**. 2004. 92 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2004.

BRANT, Tuffy Felipe; DE OLIVEIRA, Laura; NUNOMURA, Myrian. Ginástica rítmica e pedagogia do esporte: uma revisão integrativa. **Conexões**, v. 22, p. e024025-e024025, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8673332. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRANT, Tuffy Felipe. **Manual esportivo de Ginástica Rítmica**. Belo Horizonte: Escola de Esportes S.S., 2009.

BRANT, Tuffy Felipe. **Manual Esportivo de Ginástica Rítmica para o alto rendimento.** Belo Horizonte: Escola de Esportes S.S., 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.984 de 8 de abril de 2013**. Brasília, 8 abr. 2013. Regulamenta a Lei no 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/ 2013/De creto/D7984.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.891, de 09 de julho de 2004**. Institui a Bolsa-Atleta. Ministério da Cidadania, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/search?SearchableText=BOLSA%20ATLETA. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Secretaria do Esporte**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br. Acesso em 18 set. 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Successful qualitative research: A practical guide for beginners**. Sage, 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The psychologist**, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: https://uwe-repositor y.worktribe.com /preview/ 937606/Teaching%20. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis: A practical guide**. London: Sage, 2022.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? **International journal of qualitative studies on health and well-being**, v. 9, n. 1, p. 26152, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRENNER, Joel *et al*. Sports specialization and intensive training in young athletes. **Pediatrics**, v. 138, n. 3, 2016. Disponível em: https://doi.org/10. 1542/peds.2016-2148. Acesso em: 14 nov. 2022.

BROKANE, Larisa; ZAICEVA, Inamora. Socialization problems among hearing-impaired children at special primary school establishment. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 12, p. 362-370, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.045. Acesso em: 3 abr. 2024.

BROWN, Kelly A.; PATEL, Dilip R.; DARMAWAN, Daphne. Participation in sports in relation to adolescent growth and development. **Translational pediatrics**, v. 6, n. 3, p. 150, 2017. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5532200/. Acesso em: 12 nov. 2022.

BROWN, Seth. Learning to be a 'goody-goody': Ethics and performativity in high school elite athlete programmes. **International review for the sociology of sport**, v. 51, n. 8, p. 957-974, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1012690215571145. Acesso em: 16 mai. 2024.

BROWN, Seth. Reconceptualising elite athlete programmes:'Undoing'the politics of labelling in health and physical education. **Sport, education and society**, v. 20, n. 2, p. 228-240, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13573322.2012.753048. Acesso em: 16 mai. 2024.

BROWN, Seth. 'Tidy, toned and fit': Locating healthism within elite athlete programmes. **Sport, education and society**, v. 22, n. 7, p. 785-798, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1085851. Acesso em: 16 mai. 2024.

BUDIARTI, Ratna; NUGROHO, Wisnu; NURFADHILA, Risti. Contributions of physical condition to gymnastics basic skills of college students. In: **The 3rd International conference on sports sciences and health 2019 (ICSSH 2019)**. Atlantis Press, 2020. p. 114-116. Disponível em: https://www.atlantis-press.com/proceedings /icssh-19/125945934. Acesso em: 15 jul. 2022.

BUNDON, Andrea; MANNELLA, Staci. Seeing without sight: The athlete/guide partnership in disability sport. In: **Researching Disability Sport**. Routledge, 2022. p. 143-156. *E-book.* Disponível em: https://www.taylorfranci s.com/chapters/edit/10.4324/9781003153696-13/seeing-without-sight-andrea-bundon-staci-mannella. Acesso em: 21 ago. 2023.

CAÇOLA, Priscila. A iniciação esportiva na ginástica rítmica. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 1, p. 9-15, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/iniciacao_ritmica.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

CAMPOS-PÉREZ, Julián *et al*. Relationship between gymnastic rhythmic practice and body composition, physical performance, and trace element status in young girls. **Biological Trace Element Research**, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12011-021-02668-4. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAVALLERIO, Francesca; WADEY, Ross; WAGSTAFF, Christopher RD. Understanding overuse injuries in rhythmic gymnastics: A 12-month ethnographic study. **Psychology of sport and exercise**, v. 25, p. 100-109, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.002. Acesso em: 18 jun. 2022.

CAVALLERIO, Francesca; WADEY, Ross; WAGSTAFF, Christopher RD. Adjusting to retirement from sport: Narratives of former competitive rhythmic gymnasts. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 9, n. 5, p. 533-545, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1335651. Acesso em: 27 mar. 2022.

CAVALLERIO, Francesca; WADEY, Ross; WAGSTAFF, Christopher RD. Impacting and being impacted by overuse injuries: an ethnodrama of parents' experiences. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 14, n. 1, p. 19-36, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1885480. Acesso em: 17 mar. 2023.

CAVALLERIO, Francesca; WADEY, Ross; WAGSTAFF, Christopher RD. Member reflections with elite coaches and gymnasts: Looking back to look forward. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 12, n. 1, p. 48-62, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1625431. Acesso em: 17 mar. 2023.

CHAMBERS, Timothy P.; HARANGOZO, Gemma; MALLETT, Clifford J. Supporting elite athletes in a new age: experiences of personal excellence advisers within Australia's high-performance sporting environment. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 11,

n. 5, p. 650-670, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.108 0/2159676X .2019.1605404. Acesso em: 17 mai. 2024.

CHAPUT, Jean-Philippe *et al*. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z. Acesso em: 20 mar. 2022.

CLEOPHAS, Francois Johannes; VISSER, Una T. Roots, origins and development of rhythmic gymnastics: a historical *insight*. **Science of gymnastics journal**, v. 16, n. 1, p. 67-76, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.52165/sgj.16.1.67-76. Acesso em: 4 abr. 2024.

COLLET, Carine. **Formação esportiva de atletas de elite**: um estudo com as seleções brasileiras de voleibol. 2018. 193 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189350. Acesso em: 30 set. 2022.

COLLINS, Dave *et al*. Three Worlds: New directions in participant development in sport and physical activity. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 2, p. 225-243, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13573322.2011.607951. Acesso em: 21 mai. 2024.

COLLINS, Dave; MACNAMARA, Áine; MCCARTHY, Neil. Super champions, champions, and almosts: important differences and commonalities on the rocky road. **Frontiers in psychology**, p. 2009, 2016.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). Disponível em: https://www.cbginastica.com.br. Acesso em 06/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Estatuto**. 2022c. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/estatuto. Acesso em 08/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Missão, visão e valores**. 2022b. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/missão. Acesso em 07/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Notícias**. 2022d. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/notícia. Acesso em 08/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Regulamentos técnicos.** 2022e. Disponível em: https://www.cbgin astica.com.br/adm/resources /download_arquivo/35b4785baabbd35385995968cd8ea380_6296128e434c8.pdf. Acesso em 08/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Relacionamentos**. 2022a. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/relacionamentos. Acesso em 06/09/2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Resultados.** 2022f. Disponível em: https://www.cbginastica.com.br/resultados. Acesso em 22/09/2022.

CONTI, Maria Aparecida; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petroli; GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. **Revista de nutrição**,

v. 18, p. 491-497, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000400005. Acesso em: 26 jam. 2024.

COPPOLA, Silvia; VASTOLA, Rodolfo. Health Pedagogy and Sport: Attitudes and practices of gymnastics coaches. **Journal of sports science**, v. 7, p. 115-122, 2019. Disponível em: https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contrib ute/5dc8c6 e68bb69.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

COSTA, Vítor Ricci *et al*. Living within and outside a disciplinary bubble: a foucauldian analysis of brazilian gymnasts' experiences in boarding school. **Sport, Education and Society**, p. 1-14, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2142544. Acesso em: 29 jul. 2023.

COSTA, Caroline Ruivo *et al*. Relações de interdependências na arbitragem da Ginástica Rítmica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 37, n. Especial, p. e37nesp215408-e37nesp215408, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.19 81-4690.2023e37nesp215408. Acesso em: 2 abr. 2024.

CÔTÉ, Jean. **Athlete development and coaching. Sports coaching**: Professionalisation and practice, pp. 63-84, 2010. *E-book.*

CÔTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in Sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1123 /tsp.13.4.395. Acesso em: 24 out. 2022.

CÔTÉ, Jean; ABERNETHY, Bruce. A developmental approach to sport expertise. **The Oxford handbook of sport and performance psychology**, p. 435-447, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731763.013.0023. Acesso em: 24 out. 2022.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sport. In: STARKES, J.; ERICSSON, K. A. (Ed.). **Expert performance in sports: advances in research on sport expertise**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003. p. 89-113. *E-book.*

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. **Handbook of sport psychology**, v. 3, p. 184-202, 2007. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118270011. Acesso em: 12 abr. 2022.

CÔTÉ, Jean *et al*. The dynamic process of development through sport/dinamicni proces razvoja prek sporta. **Kinesiologia slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14, 2014. Disponível em: https://www.proque st.com/openview/143d0f049d767d85510b5a0c64be4f8a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=666319. Acesso em: 28 abr. 2022.

CÔTÉ, Jean; ERICKSON, Karl. Diversification and deliberate play during the sampling years. In: **Routledge handbook of sport expertise**. Routledge, 2015. p. 305-316. *E-book*

CÔTÉ, Jean; ERICSSON, K. Anders; LAW, Madelyn P. Tracing the development of athletes using retrospective interview methods: A proposed interview and validation procedure for reported information. **Journal of applied sport psychology**, v. 17, n. 1, p. 1-19, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10413200590907531. Acesso em: 30 mar. 2022.

CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, J. Youth involvement in sport. In: CROCKER, P. (Ed.). **Sport Psychology: a canadian perspective.** Toronto: Pearson, 2007. p. 270-298.

CÔTÉ, Jean; LIDOR, Ronnie (Ed.). **Conditions of children's talent development in sport**. Fitness Information Technology, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1041320059090753. Acesso em: 12 abr. 2022.

CÔTÉ, Jean; MURATA, Alex; MARTIN, Luc J. The personal and social development of children in sport. **The wiley-blackwell handbook of childhood social development**, p. 386-404, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1002/978111 9679028.ch21. Acesso em: 17 abr. 2022.

CÔTÉ, Jean; VIERIMAA, Matthew. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & Sports**, v. 29, p. S63-S69, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.133. Acesso em: 24 mar. 2022.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/14854. Acesso em: 15 mai. 2022.

CRANE, Jeff; TEMPLE, Vivienne. A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. **European physical education review**, v. 21, n. 1, p. 114-131, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X14555294. Acesso em: 19 mai. 2023.

CUNHA FILHO, Marcio. Os desafios do pesquisador nativo: reflexividade, triangulação e questões éticas em pesquisas qualitativas que envolvem o local de trabalho do pesquisador. **Revista de estudos empíricos em direito**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 97-117, 2019. Disponível em: https://reedrevista.org/reed/article/view/361. Acesso em: 16 fev. 2022.

CUNLIFFE, Ann L.; KARUNANAYAKE, Geetha. Working within hyphen-spaces in ethnographic research: Implications for research identities and practice**. Organizational research methods**, v. 16, p. 364-392, 2013. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428113489353. Acesso em: 8 fev. 2022.

DAMSGAARD, Rasmus; FIS MEDICAL COMMITTEE EDUCATIONAL SERIES. Children in competitive sports: clinical implications. **American journal of medicine and sports**, v. 4, p. 383-384, 2002.

DE BOSSCHER, Veerle *et al*. Explaining international sporting success: An international comparison of elite sport systems and policies in six countries. **Sport management review**, v. 12, n. 3, p. 113-136, 2009. Disponível em: https://doi.org/1 0.1016/j.smr.2009.01.001. Acesso em: 11 abr. 2023.

DE D'AMICO, Rosa López; CANELÓN, Mayerlith. Policy implications in rhythmic gymnastics judging: A case analysis. In: **Sport governance and operations**. Routledge, 2021. p. 132-145. *E-book.*

DE ROSE JR, Dante. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Artmed Editora, 2009. *E-book.*

DEBIEN, Paula Barreiros *et al*. Estresse em árbitros de ginástica rítmica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 35, n. 2, p. 283-292, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i2p283-292. Acesso em: 22 abr. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Strategies of inquiry. **Handbook of qualitative research**, v. 2, p. 367-378, 2000.

DI CAGNO, Alessandra *et al*. Factors influencing performance of competitive and amateur rhythmic gymnastics—Gender differences. **Journal of science and medicine in sport**, v. 12, n. 3, p. 411-416, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.101 6/j.jsams. 2008.01.006. Acesso em: 12 abr. 2023.

DIAS, Ricardo Melo**. A questão do abandono da carreira esportiva por sujeitos considerados talentosos: um estudo retrospectivo em pedagogia do esporte**. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/28052015_141052_ricardodemelodias_ok.pdf. Acesso em: 19 mai. 2022.

DIEHL, Katharina *et al*. Possibilities to support elite adolescent athletes in improving performance: Results from a qualitative content analysis. **Science & sports**, v. 29, n. 6, p. e115-e125, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.03.004. Acesso em: 2 set. 2022.

DILBAR, Rakhmatova. Prospects of rhythmic gymnastics. **American journal of social and humanitarian research**, v. 3, n. 5, p. 321-323, 2022. Disponível em: https://doi.org/1 0.31150. Acesso em: 12 dez. 2022.

DIMITROVA, Albena, IVANOVA-PANDOURSKA, Ivaila Yankova. Body composition characteristics in Bulgarian rhythmic gymnasts. **Ata morphol anthropol**, v. 26, n 3-4, p 88-93, 2019. Disponível em: http://iempam.bas.bg/j ournals/act a/acta_26b.pdf#page=89. Acesso em: 15 out. 2023.

DISANTI, Justin S.; ERICKSON, Karl. Youth sport specialization: a multidisciplinary scoping systematic review. **Journal of sports sciences**, v. 37, n. 18, p. 2094-2105, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621476. Acesso em: 29 out. 2023.

DODGSON, Joan E. Reflexivity in Qualitative Research. **Journal of human lactation**, v. 35, n. 2, p. 220-222, 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0890334419830990. Acesso em: 15 fev. 2022.

DONADUZZI, Daiany Saldanha da *et al*. Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. **Index de enfermería,** v. 24, n. 1-2, p. 71-75, 2015. Disponível em: https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016. Acesso em: 18 mar. 2022.

DONTI, Olyvia *et al*. The relative contribution of physical fitness to the technical execution score in youth rhythmic gymnastics. **Journal of human kinetics**, v. 51, p. 143, 2016.

Disponível em: https://sciendo.com/abstract/journals/hukin/51/1/article-p143.xml. Acesso em: 26 jan. 2024.

DOUDA, H. T. *et al*. Physiological and anthropometric determinants of rhythmic gymnasticsperformance. **International journal of sports physiology and performance**, v. 3, n. 1, p. 41–54, 2008. Disponível em: https://doi.org/1 0.1123/ij spp.3.1.41. Acesso em: 4 jul. 2024.

DUBUC, Nicole G. *et al*. Experiences of burnout among adolescent female gymnasts: three case studies. **Journal of clinical sport psychology**, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jcsp.4.1.1. Acesso em: 22 abr. 2023.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. Paz e Terra, 2003.

DUNN, Ryan C. *et al.* The impact of family financial investment on perceived parent pressure and child enjoyment and commitment in organized youth sport. **Family relations**, v. 65, n. 2, p. 287-299, 2016. Disponível em: https://doi.org/1 0.1111/fare.12193. Acesso em: 13 mar. 2023.

EIME, Rochelle M. *et al*. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. **International journal of behavioral nutrition and physical activity**, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2013. Disponível em: https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/%0B10.1186/1479-5868-10-98. Acesso em: 12 jun. 2022.

EKLUND, Robert C.; GOULD, Daniel. Emotional stress and anxiety in the child and adolescent athlete. **The young athlete**, p. 319-334, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1002/9780470696255.ch24. Acesso em: 21 set. 2022.

ESCOLA DE ESPORTES CENTRO EDUCACIONAL. Relatório anual da equipe de Ginástica Rítmica do CE. Belo Horizonte, 2012.

EVANS, Blair *et al*. Bullying victimization and perpetration among adolescent sport teammates. **Pediatric exercise science**, v. 28, n. 2, p. 296-303, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1123/pes.2015-0088. Acesso em: 11 out. 2022.

FARROW, Damian; BAKER, Joe; MACMAHON, Clare. **Developing sport expertise: Researchers and coaches put theory into practice**. Routledge, 2013. *E-book.*

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA (org.). **Federação Internacional de Ginástica**. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/site/. Acesso em: 06 abr. 2021.

FEDERAÇÃO MINEIRA DE GINÁSTICA (FMG). 2022. Disponível em: https://www.facebook.com/FederacaoMineiraDeGinastica/. Acesso em 21/09/2022.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE GINÁSTICA (FPG). 2022. Disponível em http://www.fpginastica.com.br/. Acesso em: 21/09/2022.

FEDERATION INTERNACIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG)**.** 2022. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/site/index.php. Acesso em: 05/09/2022.

FEDERATION INTERNACIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Results.** 2022a. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/site/events/searchresults.php. Acesso em: 05/09/2022.

FEDERATION INTERNACIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Rules.** 2022b. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/site/rules/. Acesso em: 05/09/2022.

FERNANDEZ-VILLARINO, Maria A.; BOBO-ARCE, Marta; SIERRA-PALMEIRO, Elena. Practical skills of rhythmic gymnastics judges. **Journal of human kinetics**, v. 39, p. 243, 2013. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.2478/hukin-2013-0087. Acesso em: 18 mai. 2021.

FERREIRA, Renato Melo; DE MORAES, Luiz Carlos. Influência da família na primeira fase de desenvolvimento da carreira de nadadores medalhistas olímpicos brasileiros. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 42-51, 2012. Disponível em: https://doi.org /10.6063/motricidade.711. Acesso em: 1 jul. 2022.

FERREIRA, Renato Melo *et al*. Nadadores medalhistas olímpicos: contexto do desenvolvimento brasileiro. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 130-142, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100014. Acesso em: 29 set. 2022.

FERREIRINHA, J.; CARVALHO, J. Tendências e desvios no ajuizamento em ginástica. **Revista ENGym, Lisboa**, v. 1, n. 2, p. 2-3, 2012.

FERRINI, Cyntia Maria Silva. **Surdez e educação:** pais de crianças surdas e ansiedade. 2004. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3178. Acesso em: 25 abr. 2024.

FLESSAS, Konstantinos *et al*. Judging the judges' performance in rhythmic gymnastics. **Medicine & science in sports & exercise**, v. 47, n. 3, p. 640-648, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000425. Acesso em: 26 mar. 2023.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Sporting formation process: from the identification to the development of sporting talents. **Revista da educação física/UEM**, v. 26, p. 317-329, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.23891. Acesso em: 20 out. 2022.

FONSECA, Antônio Manuel. O abandono das práticas desportivas: aspectos psicológicos. In: GAYA, Adroaldo César; Marques, Antônio Teixeira; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFGRS, 2004. p. 265-288.

FORSMAN, Hannele *et al*. The role of sport-specific play and practice during childhood in the development of adolescent Finnish team sport athletes. **International journal of sports science & coaching**, v. 11, n. 1, p. 69-77, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1747954115624816. Acesso em: 14 abr. 2022.

FRASER-THOMAS, Jessica; COTÉ, Jean; DEAKIN, Janice. Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. **Journal of applied sport psychology**, v. 20, n. 3, p. 318-333, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10413200802163549. Acesso em: 2 jun. 2022.

FRASER-THOMAS, Jessuca; CÔTÉ, Jean; DEAKIN, Janice. Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 9, p. 645-662, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychspo rt.2007.08.003. Acesso em: 2 jun. 2022.

FRASER-THOMAS, Jessica; CÔTÉ, Jean. Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. **The sport psychologist**, v. 23, n. 1, p. 3-23, 2009. Disponível em: https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/tsp-overview.xml. Acesso em: 2 jun. 2022.

FREITAS, Maitê Venuto de. **A saída de jovens atletas do esporte de alto rendimento**: sobre percursos e processos. 2019. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213774. Acesso em: 18 mar. 2022.

FRUTUOSO, Anderson Simas; KRAESKI, Maria Helena; KREBS, Ruy Jornada. Fatores motivacionais relacionados à prática de ginástica rítmica. **Pensar a prática**, v. 16, n. 4, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v16i4.20659. Acesso em: 14 abr. 2022.

FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis *et al.* Ballet movements in rhythmic gymnastics routines: an analisys from the last two code of points (2013-2016 and 2017-2020). **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.52165/sgj.12.3.395-406. Acesso em: 13 set. 2022.

FURTADO, Lorena Nabanete dos Reis. **Formação esportiva em longo prazo: análise de competições de ginástica rítmica nas categorias de base**. 178 f. 2020. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39136/tde-14052021-111305/en.php. Acesso em: 9 mai. 2022.

FUX, Maria. **Dançaterapia**. 3ª. Ed. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1988.

GAIO, Roberta. **Ginástica rítmica: da iniciação ao alto nível**. 2. ed. Jundiaí: Editora Fontoura, 2013.

GAIO, Roberta. **Ginástica rítmica popular**: uma proposta educacional. 2. ed. Campinas: Fontoura, 2007. p. 151.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al*. Coaches' perceptions of youth players' development in a professional soccer club in Brazil: paradoxes between the game and those who play. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 174-185, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1201359. Acesso em: 15 jul. 2021.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. Dissertação (Mestrado).

Faculdadde de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.395311. Acesso em: 16 abr. 2023.

GALATTI, Larissa Rafaela; PNUD BRASIL. AFEs, desenvolvimento humano e esporte de alto rendimento. **Programa das nações unidas para desenvolvimento**, v. 1, p 1-49, 2017.*E-Book.*

GANTCHEVA, Giurka; BORYSOVA, Yulia; KOVALENKO, Nina. Evaluation and development of artistic abilities of 7-8-year-old rhythmic gymnasts. **Science of gymnastics journal**, v. 13, n. 1, p. 59-69, 2021. Disponível em: https://doi.org/10. 52165/sgj.13.1.59-69. Acesso em: 2 set. 2023.

GATEVA, Maria. Investigation of the effect of the training load on the athletes in rhythmic and aesthetic group gymnastics during the preparation period. **Research in Kinesiology**, v. 42, n. 1, 2014. Disponível em: https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=4274aeb6-b61b-4eb5-b4b1-b83037f36836%40redis. Acesso em: 14 out. 2023.

GAYA, Adroaldo Cezar; CARDOSO, Lisiane Torres. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, Adroaldo César; Marques, Antônio Teixeira; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFGRS, p. 57-74, 2004.

GAYA, Adroaldo Cesar; MARQUES, Antônio Teixeira; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

GAYA, Adroaldo Cezar. O esporte como manifestação da cultura corporal do movimento. **Jogos desportivos:** formação e investigação. Florianópolis: UDESC, p. 41-55, 2013.

GENC, Harun; CIGERCI, Ali Erdem. The effect of gymnastics training on anthropometric, somatotype and some performance characteristics in pre-school girls. **Progress in nutrition**, v. 22, n. 2, p. 547-554, 2020. Disponível em: https://10.23 751/pn.v22i2.9239. Acesso em: 29 out. 2022.

GEMIGNANI, Marco. Toward a critical reflexivity in qualitative inquiry: relational and posthumanist reflections on realism, researcher's centrality, and representationalism in reflexivity. **Qualitative psychology**, v. 4, n. 2, p. 185, 2017. Disponível em: https://psycnet.apa.org/journals/qua/4/2/185/. Acesso em 19 jan, 2021.

GIANNITSOPOULOU, Evgenia; KOSMIDOU, Evdoxia; ZISI, Vasiliki. Examination of parental involvement in Greek female athletes. **Journal of human sport and exercise**, n. II, p. 176-187, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.or g/pdf/3010/301 023512007.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos:** coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIULIANOTTI, Richard. **Sport: A critical sociology**. John Wiley & Sons, 2015. *E-book.*

GAMONALES, José M. *et al*. Influencia de la edad y el aparato empleado en las exigencias específicas en gimnasia rítmica: Un estudio de caso. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 38, p. 137-142, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74998. Acesso em: 28 ago. 2022.

GONÇALVES, Alcindo. A saga dos clubes em Santos. **Revista eletrônica patrimônio: lazer & turismo,** Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

GONÇALVES, Luiza Lana *et al*. The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. **Sport, education and society**, p. 1-14, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2020.182537. Acesso em 16 mar. 2022.

GONZÁLEZ-VALERO, Gabriel *et al*. Motivation, self-concept and discipline in young adolescents who practice rhythmic gymnastics. An intervention. **Children**, v. 7, n. 9, p. 135, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3390/children7090135. Acesso em: 13 jul. 2022.

GOULD, D. Positive coaching aliance. **Leader's Digest**, v. 9, p. 1, 2007.

GOVEA-DÍAZ, Yolainy; ILISÁSTIGUI-AVILÉS, Mélix**. La planificación y el control del entrenamiento deportivo en Gimnasia Rítmica**. 2011.

GREEN, Ken. **Key themes in youth sport**. Routledge, 2010.

GREENHEAD, Karin; HABRON, John. The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice. **Journal of dance & somatic practices**, v. 7, n. 1, p. 93-112, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jdsp.7.1.93_1. Acesso em: 23 out. 2024.

GREGÓRIO, Karla Mello; DA SILVA, Thaise. Iniciação esportiva X especialização esportiva precoce: quando iniciar estas práticas? **Horizontes-revista de educação**, v. 2, n. 3, p. 49-65, 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.e du.br/index.php/horiz ontes/article/view/3127. Acessmo em: 12 nov. 2023.

GRUPO master de ginástica rítmica Ilona Peuker. 2010. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vzww_BuiwEA&t=10s. Acesso em: 06 set. 2022.

GUCCIARDI, Daniel F. The relationship between developmental experiences and mental toughness in adolescent cricketers. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 33, n. 3, p. 370-393, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jsep.33.3.370. Acesso em: 19 mar. 2022.

GÜLLICH, Arne. International medallists' and non-medallists' developmental sport activities–a matched-pairs analysis. **Journal of sports sciences**, v. 35, n. 23, p. 2281-2288, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1265662. Acesso em: 24 abr. 2022.

GUIRAMAND, Michelle. **Treinador e atleta**: significados de uma relação na aprendizagem e desempenho esportivo de alto rendimento à luz da teoria de Buber. 2017. 2015 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11044/1/000487558-Texto%2BCompleto-0.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

HAMZA, Jamal Sakran; AHMED, Zahraa Shhab. The history of rhythmic gymnastics for women. **International journal of psychosocial rehabilitation**, v. 24, n. 03, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/jmal-skran/publication/354076946_The_history_of_rhythmic_gymnastics_for_women/links/61240cbe1e95fe241af0d9b5/The-history-of-rhythmic-gymnastics-for-women.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

HALLMANN, Kirstin *et al*. Determinants of elite athletes' extrinsic and intrinsic career success. **Sport, business and management: an international journal**, v. 8, n. 4, p. 375-392, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1108/SBM-11-2017-0072. Acesso em: 1 nov. 2022.

HASELWOOD, Denise *et al*. Female athletes' perceptions of head coaches' communication competence. **Journal of sport behavior**, v. 28, n. 3, p. 216, 2005. Disponível em: https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=76660f47-7a25-4f7b-8cd4-0019e62616f0%40redis. Acesso em: 26 fev. 2022.

HEDSTROM, Ryan; GOULD, Daniel. Research in youth sports: Critical issues status. **Michigan: Michigan State University**, v. 1, p. 42, 2004.

HEINEN, Thomas; VINKEN, Pia M.; VELENTZAS, Konstantinos. Judging performance in gymnastics: a matter of motor or visual experience? **Science of gymnastics journal**, v. 4, n. 1, p. 63, 2012. Disponível em: https://fis.dshs-koeln.de/de/publications/judging-performance-in-gymnastics-a-matter-of-motor-or-vis ual-exp. Acesso em: 11 jun. 2023.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte**. Editora Brasiliense, 1990.

HELLSTEDT, Jon C. The coach/parent/athlete relationship. **The sport psychologist**, v. 1, n. 2, p. 151-160, 1987. Disponível em: https://doi.org/10.1123/tsp.1.2.15. Acesso em: 24 out. 2023.

HENDRY, David T.; CROCKER, Peter RE; HODGES, Nicola J. Practice and play as determinants of self-determined motivation in youth soccer players. **Journal of sports sciences**, v. 32, n. 11, p. 1091-1099, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02640414.2014.880792. Acesso em: 31 mai. 2022

HIBBERT, Paul; SILLINCE, John; DIEFENBACH, Thomas; CUNLIFFE, Ann. Relationally reflexive practice: a generative approach to theory development in gualitative research. **Organizational research methods**, v. 17, n. 3, p. 278-298, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428114524829. Acesso em: 28 fev. 2022.

HOLT, Nicholas *et al*. Youth sport parenting styles and practices. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 31, n. 1, p. 37-59, 2009. Disponível em: https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/31/1/article-p37.xml. Acesso em 15 abr. 2021.

HOMANS, Jennifer. **Apollo's angels:** a history of ballet. Granta Books, 2013. *E-book.*

IANCHEVA, Tatiana. Parents in sport. parent-initiated motivational climate and goal orientation in sport. In: **International scientific congress "applied sports sciences" and the balkan scientific congress "physical education, sports, health**. 2019. Disponível em: http://journal.nsa.bg/content/pdf/2019/47.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

IRISH, Thomas; CAVALLERIO, Francesca; MCDONALD, Katrina. "Sport saved my life" but "I am tired of being an alien! ": Stories from the life of a deaf athlete. **Psychology of sport and exercise**, v. 37, p. 179-187, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.10.007. Acesso em: 18 ago. 2023.

IVANOVA, Ivanova Vesela. Sports profile of elite athletes in rhythmic gymnastics. **Science of gymnastics journal**, v. 14, n. 1, p. 73-88, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.52165/sgj.14.1.73-88. Acesso em: 15 out. 2023.

IVANOVA, Vesela; DIMITROV, Vasil. Relationships between coaches and athletes in rhythmic gymnastics. **Proceedings of CBU in Social Sciences**, v. 1, p. 98-103, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12955/pss.v1.54. Acesso em: 20 mar. 2023.

JACKSON, Ben; BEAUCHAMP, Mark R. Self-efficacy as a metaperception within coach–athlete and athlete–athlete relationships. **Psychology of sport and exercise**, v. 11, n. 3, p. 188-196, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.10 16/j.psychsport.2009.12.005. Acesso em: 11 set. 2022.

JASTRJEMBSKAIA, Nadejda; TITOV, Yuri. **Rhythmic Gymnastics**. FIG: Human Kinetics, 1998.

JAYANTHI, Neeru *et al*. Sports specialization in young athletes: evidence-based recommendations. **Sports health**, v. 5, n. 3, p. 251-257, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1941738112464626. Acesso em: 30 out. 2022.

JOWETT, Sophia; WACHSMUTH, Svenja. Power in coach-athlete relationships: the case os women's artistic gymnastics. In: KERR, R. (Ox e Ny); Grupo Taylor & Francis (ed.). **Women's Artistic Gymnastics**: socio-cultural perspectives. Oxon e Nova York: Routledge, 2020. p. 121-142.

KAUR, Kawaldeep; KOLEY, Shyamal. Anthropometric determinants of competitive performance in gymnastics: a systematic review. **Int j health sci res**, v. 9, n. 7, p. 249-256, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63944631/3820200717-24391-qgjgsq.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

KENNEALLY, Adele. The lived experience of insider action research in a local government setting. **Proceedings of the 3rd national local government researchers' forum**, Adelaide, p. 5-6, 2013. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6652/79e82bed66f14ac89fd91c03ab2a0ebe107c.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

KERR, Gretchen. Psychological violence in children's sport. In: **Gender-based violence in children's sport**. Routledge, 2022. p. 46-61. *E-book*

KERR, Gretchen; DACYSHYN, Anna. The retirement experiences of elite, female gymnasts. **Journal of applied sport psychology**, v. 12, n. 2, p. 115-133, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10413200008404218. Acesso em: 26 jan. 2022.

KERR, Roslyn *et al*. Coming of age: coaches transforming the pixie-style model of coaching in women's artistic gymnastics. **Sports coaching review,** v. 8, n.1, p.7-24, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/21640629.2017.1391488. Acesso em: 6 abr. 2022.

KERR, Roslyn *et al*. **Coming of age: Towards best practice in women's artistic gymnastics**. Lincoln University, 2015.

KERR, Roslyn *et al* (ed.). **Women's Artistic Gymnastics**: socio-cultural perspectives. New York: Routledge, 2020.

KEZIĆ, Ana; MILETIĆ, Đurđica; LUJAN, Ivana Kujundžić. Motor learning in rhythmic gymnastics: influence of fundamental movement skills. **Acta kinesiol**, v. 12, n. 2, p. 20-28, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/76310467/310.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

KHAYITOV, Oybek Eshboevich. Leading factors in the psyche of adolescent girls gymnasts. **International journal of multicultural and multireligious understanding**, v. 9, n. 1, p. 610-615, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v9i1.3520. Acesso em: 19 jul. 2023.

KIKUTI, Tabata Larissa Almeida; NUNOMURA, Myrian. "É tudo uma questão de estilo": os desafios e as experiências estéticas dos homens na Ginástica Rítmica. **Movimento**, v. 28, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-8918.119840. Acesso em: 8 dez. 2023.

KNIGHT, Camilla *et al*. Influences on parental involvement in youth sport. **Sport, exercise, and performance psychology**, v. 5, n. 2, p. 161, 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000053. Acesso em: 12 ago. 2022.

KOLAREC, Melita; HORVATIN-FUCKAR, M.; RADAS, J. Correlation between motor skills and performance evaluation of ball routine elements in rhythmic gymnastics. **Acta kinesiol**, v. 1, p. 85-89, 2013. Disponível em: http://161.53.22.65/dat oteka/648788 .04_CL_16_MK.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

KOSMIDOU, Evdoxia *et al*. Evaluation of an intervention program on body esteem, eating attitudes and pressure to be thin in rhythmic gymnastics athletes. **Science of gymnastics Journal**, v. 7, n. 3, 2015. Disponível em: https://ikee.lib.auth.gr/record/273545/files/A53%20SCGYM,%202015.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

KOSMIDOU, Evdoxia; GIANNITSOPOULOU, Evgenia; MOYSIDOU, Dimitra. Social Physique Anxiety and pressure to be thin in adolescent ballet dancers, rhythmic gymnastics and swimming athletes. **Research in Dance Education**, v. 18, n. 1, p. 23-33, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1223027. Acesso em: 9 nov. 2023.

KOUMPOULA, M. *et al*. Goal orientations and sport motivation, differences between the athletes of competitive and non-competitive rhythmic gymnastics. **Journal of sports medicine**

and physical fitness, v. 51, n. 3, p. 480-488, 2011. Disponível em: https://www.sponet.de/Record/4024194. Acesso em: 23 nov. 2023.

KOVÁCS, Krisztina *et al*. In the pitfall of expectations: An exploratory analysis of stressors in elite rhythmic gymnastics. **Frontiers in psychology**, v. 13, p. 955232, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955232. Acesso em: 28 ago. 2023.

KOVÁCS, Krisztina. *et al*. Risk factors in hungarian elite rythmic gymnastic from psychological aspect the relation among body image, motivation, burn-out and perceived coach and parent-autonomy support. **Ciência Esportiva e Saúde Humana**, n. 2, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.28925/2664-2069.2019.2.11. Acesso em: 10 ago. 2023.

KREBS, Ruy J. *et al*. Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. **International journal of sport psychology**, v. 40, n. 1, p. 108, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/30807362/Araujo2009IJSPecological.pdf#page=113. Acesso em: 14 set. 2022.

KREB, Sigrid Gunild. **Gaining gold medals and gowns:** equilibrating the dual career of student-athletes with online education. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Virginia Tech, Virgínia, 2008. Disponível em: https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26596. Acesso em: 8 fev. 2021.

KWAN, Matthew *et al*. Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal studies. **Addictive behaviors**, v. 39, n. 3, p. 497-506, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.11.006. Acesso em: 19 nov. 2022.

LABOTZ, Michele. Bullying, harassment and abuse in Sport. In: **The youth athlete**. Academic Press, 2023. p. 497-505. Disponível em: https://doi.org/10.1016/B978-0-323-99992-2.00043-8. Acesso em: 1 out. 2024.

LAFFRANCHI, Barbara; LOURENÇO, Marcia. Ginástica Rítmica: Da iniciação ao treinamento de alto nível. In: GAIO, Roberta.; GOIS, Angélica; BATISTA, João. (Eds.). **A ginástica em questão: corpo e movimento.** 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

LAFFRANCHI, Barbara. **Planejamento, aplicação e controle da preparação técnica da ginástica rítmica:** análise do rendimento técnico alcançado nas temporadas de competição. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Porto, 2005. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/91769. Acesso em: 4 jul. 2023.

LAFFRANCHI, Barbara **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina. Universidade Norte do Paraná, 2001.

LANARO FILHO, P.; BÖHME, M. T. S. Detecção, seleção e promoção de talentos esportivos em ginástica olímpica. **Revista paulista de educação física**, v. 15, n. 2, p. 169–185, 2001. Disponível em: https://www.acade mia.edu/download/8000 2135/135148.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

LANDRY, Bradford W.; DRISCOLL, Sherilyn Whateley. Physical activity in children and adolescents. **PM&R**, v. 4, n. 11, p. 826-832, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.09.585. Acesso em: 14 mar. 2022.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly Rey de. **Teoria general de la gimnasia.** Buenos Aires: Stadium, 1970.

LAPRADE, Robert F. *et al*. AOSSM early sport specialization consensus statement. **Orthopaedic journal of sports medicine**, v. 4, n. 4, p. 2325967116644241, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/2325967116644241. Acesso em: 1 out. 2021.

LAW, Madelyn P.; CÔTÉ, Jean; ERICSSON, K. Anders. Characteristics of expert development in rhythmic gymnastics: a retrospective study. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 5, n. 1, p. 82-103, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/1612197x.2008.9671814. Acesso em: 13 fev. 2021.

LEANDRO, Catarina *et al*. Judging in Rhythmic Gymnastics at different levels of performance. **Journal of human kinetics**, v. 60, n. 1, p. 159-165, 2017. Disponível em: https://sciendo.com/pdf/10.1515/hukin-2017-0099. Acesso em: 28 mar. 2022.

LEITE, Nuno Miguel Correia. **Treino desportivo em basquetebol**: caracterização do processo de preparação desportiva a longo prazo em Portugal Vila Real. 2008. Tese (Doutorado). Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, 2008.

LEMOS, Anielle *et al*. Efeitos do" feedback" autocontrolado na aprendizagem do lançamento da bola da ginástica rítmica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, p. 485-492, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1807-5509201 3000300014. Acesso em: 11 mai. 2022.

LEMOS, Maria Elisa Gomes. **A constituição da ginástica rítmica em Salvador, Bahia, como prática educativa**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufba .br/handle/ri/25409. Acesso em: 19 jul. 2023.

LEONARDO, Lucas; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José. Disposições preliminares sobre um modelo de participação competitiva para jovens e o papel do treinador. In: **Pedagogia do esporte:** novas tendências**.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, p. 301-324, 2017.

LIGHT, Richard L.; HARVEY, Stephen. Positive pedagogy for sport coaching. **Sport, education and society**, v. 22, n. 2, p. 271-287, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977. Acesso em: 20 ago. 2021.

LINS, Adeilson Batista. Método qualitativo na pesquisa acadêmica. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 14, p. 17-24, 2021. Disponível: http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/42. Acesso em 16 fev. 2022.

LIVINGSTON, Lori A.; FORBES, Susan L. Resilience, motivations for participation, and perceived organizational support amoungst aesthetic sports officials. **Journal of sport behavior**, v. 40, n. 1, 2017. Disponível em: https://search.ebscohost.com/l

ogin.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,sso,uid&db=aph&AN=121208706&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIVRAMENTO, André Mota do *et al*. Aspectos do coaching na seleção brasileira de GRD e a inserção da psicologia no esporte. **Psicologia para América Latina**, n. 19, p. 0-0, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud. org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 16 abr. 2024.

LOCCI, Bruna; DE TOLEDO, Eliana; SCHIAVON, Laurita Marconi. From Balls and Hoops to Coconuts and Tambourines: Protagonisms and Paradoxes of European Coach Ilona Peuker on Brazilian Floors. **The international journal of the history of sport**, p. 1-25, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09523367.2023.2198215. Acesso em: 28 fev. 2024.

LOPES, Priscila *et al*. Motivos de abandono na prática de ginástica artística no contexto extracurricular. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, p. 1043-1049, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092016000401043. Acesso em: 15 ago. 2022.

LOPES, Priscila Regina. **Motivação e ginástica artística formativa no contexto extracurricular**. 2009. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-31082009-134201/en.php. Acesso em: 25 mar. 2020.

LORD, Rhiannon; STEWART, Carly. Trampoline gymnasts' body-self narratives of the leotard: a seamless fit?. In: **Women's artistic gymnastics: socio-cultural perspectives**. Routledge, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781003007005. Acesso em: 13 mai 2024.

LOURENÇO, Marcia R. Aversani. **A seleção brasileira de conjuntos de ginástica rítmica**: perfil de ginastas e treinadoras, estrutura técnica e administrativa e o habitus construído. 2015. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2148. Acesso em: 17 mai. 2021.

LOURENÇO, Marcia R. Aversani. Informação verbal, 2023.

LYNCH, Michael. Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. **Theory, Culture & Society**, v. 17, n. 3, p. 26-54, 2000. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02632760022051202. Acesso em: 15 fev. 2022.

MACHADO, Afonso Antônio. **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte**. Fontoura Editora, 2019.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, p. 405-418, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22456/19 82-8918.48275. Acesso em: 12 jun. 2021.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho *et al*. **Corpos em cena**: o fazer pedagógico na ginástica rítmica. 2011. [s.l]. Universidade Federal do Paraná, 2011.

MACIEL, Maria Augusta Azevedo Gama Buarque. **Projeto olímpico da mangueira e a ginástica rítmica:** discutindo políticas públicas de esporte, esporte educacional e educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://ppge.fe.ufrj.br/dissertaç%C3%A7%C3%B5es2016/dmariaaugusta.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

MAIA, Eline Deccache. O esporte no Brasil depois de 1960.'. Usos do Passado' **- XII encontro regional de história ANPUH-RJ**, 2006. Disponível em: http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/rj/Anais/2006/confe rencias/Eline%20 Deccache%20Maia.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

MĂRGĂRIT, Elena-Mădălina. Becoming a sport psychologist: experiences of a volunteer. **Sport science review**, v. 22, 2013. Disponível em: http://doi.10.2478/ssr-2013-0005. Acesso em: 6 set. 2024.

MARQUES, Antônio A. Desporto e futuro: o futuro do desporto. In: GARGANTA, José (editor). **Horizontes e órbitas nos treinos dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, p.7-20, 2000.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues *et al*. Formação de jogadores profissionais de voleibol: relações entre atletas de elite e a especialização precoce. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, p. 293-304, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200293. Acesso em: 31 mai. 2023.

MARTÍNEZ, A.; DÍAZ, P. Variables asociadas ó abandono da competición deportiva en gimnasia rítmica. Comunicação apresentada no 82º. Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, Lisboa, 2000.

MASTROGIANNI, Angeliki; PSYCHOUNTAKI, Maria; DONTI, Olyvia. Self-perceptions and self-esteem in adolescent rhythmic gymnasts: is training level a determinant? **Science of gymnastics journal**, v. 12, n. 3, p. 357-366, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.52165/sgj.12.3.357-366. Acesso em: 22 jun. 2024.

MCINTYRE, Lee. **The scientific attitude:** defending Science from denial, fraud and pseudoscience. Cambridge: The MIT Press, 2019. *E-book.* Disponível em: https://doi.org/10.7551/mitpress/12203.001.0001. Acesso em: 4 jun. 2023.

MCMANAMA O'BRIEN, Kimberly *et al*. Psychological Resilience in Young Female Athletes. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 16, p. 8668, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph18168668. Acesso em: 28 fev. 2023.

MEINZEN-DERR, Jareen *et al.* Enhancing language in children who are deaf/hard-of-hearing using augmentative and alternative communication technology strategies. **International journal of pediatric otorhinolaryngology**, v. 125, p. 23-31, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.06.015. Acesso em: 24 abr. 2024.

MENDES, Maria Isabel Madeira. **Diferença apresentada pelas escolas técnicas internacionais de treinamento nas modalidades ginástica rítmica e ginástica artística na**

formação do técnico brasileiro. Monografia (Especialização em Treinamento Esportivo). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EEFF-BC5FU9. Acesso em: 15 abr. 2023.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O Ensino da Ginástica Rítmica: em busca de novas estratégias pedagógicas. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 305-318, 2017. Disponível em: https://do i.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p305. Acesso em: 19 abr. 2022.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; TOLEDO, Eliana de; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A parceria público-privada no contexto esportivo: o caso de uma equipe de Ginástica Rítmica da cidade de Campinas-SP. **Revista brasileira educação física e esporte**, n. 31 supl 10, p. 15-28, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/1807-55092017000v31s10015. Acesso em: 11 ago. 2024.

MERKEL, Donna L. Youth sport: positive and negative impact on young athletes. **Open access journal of sports medicine**, v. 4, p. 151, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.2147/OAJSM.S33556. Acesso em: 13 nov. 2022.

MILETIĆ, Đurđica; KATIĆ, Ratko; MALEŠ, Boris. Some anthropologic factors of performance in rhythmic gymnastics novices. **Collegium antropologicum**, v. 28, n. 2, p. 727-737, 2004. Disponível em: https://hrcak.srce.hr/5602. Acesso em: 16 dez. 2024.

MILETIĆ, Đurđica; KOSTIĆ, Radmila. Motor and morphological conditionality for performing arabesque and passe pivots. **Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport**, v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: https://scindeks.ceon .rs/article.aspx?artid=0354-47450601017M#:~:tex t=https%3A//scindeks .ceon.rs/article.aspx%3Fartid%3D0354%2D47450601017M. Acesso em: 12 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MITEVA, Silvia *et al*. Nutrition and body composition of elite rhythmic gymnasts from Bulgaria. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 15, n. 1, p. 108-116, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1747954119892803. Acesso em: 21 mai. 2022.

MOESCH, Kari *et al*. Late specialization: the key to success in centimeters, grams, or seconds (cgs) sports. **Scandinavian journal of medicine & science in sports**, v. 21, n. 6, p. e282-e290, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1600-0838 .2010. 01280.x. Acesso em: 11 abr. 2021.

MORAES, Leticia Cristina Lima *et al.* Gimnasia rítmica: perfil sobre la producción científica en revistas de latinoamérica, caribe y países ibéricos. **Pensar en movimiento**: **revista de ciencias del ejercicio y la salud**, v. 17, n. 2, p. 24-44, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.38382. Acesso em: 22 maio 2021.

MORLEY, David *et al*. Can't pay, can't play? Talent lead's perspectives on the financial constraints experienced by athletes on the England Talent Pathway. **High ability studies**, v. 29, n. 1, p. 51-64, 2018. Disponível em: https://doi.org/10 .1080/135981 39.2017.1341389. Acesso em: 24 jun. 2022.

MOSKOVLJEVIĆ, Lidija. The relations between certain motor abilities and success in rhythmic gymnastics in the students of different genders. **Fizička kultura**, v. 70, n. 2, p. 155-163, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5937/fizkul1602155M. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOURÃO, Marina Gonçalves. **Os significados da prática esportiva para ex-praticantes de Ginástica Rítmica**. 2016. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/21879. Acesso em: 30 ago. 2022.

MURRAY, Ross M.; SABISTON, Catherine M. Understanding relationships between social identity, sport enjoyment, and dropout in adolescent girl athletes. **Journal of sport and exercise psychology**, v. 44, n. 1, p. 62-66, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0135. Acesso em: 18 nov. 2023.

MYER, Gregory *et al*. Sport specialization, part I: does early sports specialization increase negative outcomes and reduce the opportunity for success in young athletes? **Sports health**, v. 7, n. 5, p. 437-442, 2015. Disponível em: https://doi.org/10. 1177/1941738115598747. Acesso em: 20 ago. 2021.

NAKASHIMA, Fernanda *et al*. Treinamento em ginástica rítmica no estado do Paraná. **Efdeportes.com**, v. 13, n. 123, 2008.

NAKASHIMA, Fernanda Soares *et al*. Envolvimento parental no processo de desenvolvimento da carreira esportiva de atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica: construção de um modelo explicativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 2, p. 184-196, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.016. Acesso em: 2 mar. 2021.

NAKASHIMA, Fernanda Soares; JUNIOR, José Roberto Andrade Nascimento; VIEIRA, Lenamar Fiorese. O papel dos pais na trajetória esportiva de atletas de ginástica rítmica. **Pensar a prática**, v. 15, n. 4, 2012. Disponível em: https://doi.org/10 .5216/rpp.v15i4.14380. Acesso em: 17 mai. 2022.

NAZARIO, Murilo Eduardo; GUIRLINZONI, Nicole Cerutti. Os saberes em ginástica rítmica: do mapeamento da produção à formação inicial em educação física. **Pensar a prática**, v. 23, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/59614. Acesso em: 2 mai. 2021.

NEFF, Kristin. **Self-compation: stop beating yourself up and leave insecurity behind** Estados Unidos. Ed: Willian Morrow e company, p. 194-227, 2015.

NERY, Miguel *et al*. **Bullying in youth sports training: new perspectives and practical strategies**. Routledge, 2020. E-book. Disponível em: https://doi.org/10.43 24/9781315101705. Acesso em: 30 nov. 2023.

NILSON, M. H.; WENNERGREN, A. C.; SJÖBERG, U. Tensions in communication: teachers and academic facilitators in a critical friendship. **Action research,** [s. l.], v. 16, n. 1, p. 7-24, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1476750316660365. Acesso em: 14 fev. 2022.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; NUNOMURA, Myrian. Os jogos olímpicos na perspectiva da pedagogia do esporte no Brasil. In: Moreira WW, Bento JO, organizadores**.** Citius, Altius, Fortius: **Brasil, esportes e jogos olímpicos**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 171-208, 2014.

NORDIN-BATES, Sanna M.; JOWETT, Gareth. Relationships between perfectionism, stress, and basic need support provision in dance teachers and aesthetic sport coaches. **Journal of dance medicine & science**, v. 26, n. 1, p. 26-34, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.12678/1089-313X.031522d. Acesso em: 13 mai. 2024.

NORTES, Elena Serrano; DÍAZ, Magdalena Gómez; GARCÍA, Cristina Reche. Resiliencia y optimismo en gimnasia rítmica. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 41, p. 581-588, 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953249. Acesso em: 12 mai. 2023.

NUNOMURA, Myrian. **Aspectos pedagógicos da formação esportiva na ginástica artística**. 2009. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.39.2009.tde-08082022-084719. Acesso em: 28 fev. 2023.

NUNOMURA, Myrian; CARRARA, Paulo Daniel Sabino; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. Ginástica artística e especialização precoce: cedo demais para especializar, tarde demais para ser campeão! **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, p. 305-314, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000300001. Acesso em: 7 jul. 2022.

NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Mauricio Santos. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, p. 125-134, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/YyjsCP4hJ5tF5VTY6JKPq3n/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2021.

NUNOMURA, Myrian; PIRES, Fernanda R; CARRARA, Paula. Análise do treinamento na ginástica artística brasileira. **Revista brasileira ciência do esporte**, v. 31, p. 25-40, 2009. Disponível em: http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/630. Acesso em: 18 jan. 2022.

OLIVEIRA, Glycia Melo; PORPINO, Karenine de Oliveira. Rhythmic Gymnastics and School Physical Education: Critical Perspectives in Discussion. **Pensar a prática**, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2010.

OLIVEIRA, Laura de *et al*. Body and performance in rhythmic gymnastics: science or belief? **Science of gymnastics journal**, v. 13, n. 3, 2021. Disponível em: https://journals.uni-lj.si/sgj/article/view/11775. Acesso em: 26 jan. 2023.

OLIVEIRA, Laura de. **Métodos de ensino para a iniciação esportiva na ginástica rítmica**. 2022. Dissertação. (Mestrado) Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.109.2022.tde-02082022-143948. Acesso em: 24 set. 2023.

OLIVEIRA, Maurício Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; NUNOMURA, Myrian. A relação técnico-atleta na ginástica artística feminina. **Revista brasileira de educação física**

e esporte, v. 31, n. 3, p. 639-650, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.11606/1807-5509201700030639. Acesso em: 6 jul. 2021.

OLIVEIRA, Mauricio Santos; NUNOMURA, Myrian. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. **Conexões**, v. 10, p. 80-97, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.20396/conex.v10i0.8637663. Acesso em: 19 jun. 2021.

OLTEAN, Antoanela *et al*. Incidence of injuries in rhythmic gymnastics. **Ovidius university annals, series physical education and sport/science, movement and health**, v. 17, n. 2, p. 427-433, 2017. Disponível: https://www.analefefs.ro/en/anale-fefs/2017/i2s/pe-autori/OLTEAN%20Antoanela.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

PACHECO, Ariane. **Talento esportivo**: uma etnografia sobre as produções de talentos em práticas na Educação Física. 2017, 177f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufr gs.br/handle/1 0183/172498. Aceso em: 17 abr. 2021.

PAES, Roberto Rodrigues *et al*. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva infantil: as inter-relações entre dirigente, família e técnico. In: **Especialização esportiva precoce: perspectivas atuais da psicologia do esporte.** Jundiaí: Fontoura, p. 49-66, 2008.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, p. 73-84, 2002.

PALMER, Heather**. Teaching rhythmic gymnastics:** a developmentally appropriate approach. Human Kinetics, 2003.

PAOLIELLO, Elizabeth; TOLEDO, Eliana de. Possibilidades da ginástica rítmica. **São Paulo: Phorte**, 2010.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills, 1996.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research an evaluation method**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002. *E-book.*

PAVLIDIS, George; GARGALIANOS, Dimitris. High performance athletes' education: Value, challenges and opportunities. **Journal of physical education and sport**, v. 14, n. 2, p. 293, 2014. Disponível em: https://DOI:10.7752/jpes.2014.02044. Acesso em: 23 jun. 2022.

PAZ, Bruna *et al*. A influência do programa bolsa-atleta na trajetória profissional e pessoal de atletas de ginástica rítmica. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 127-142, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p127. Acesso em: 15 out. 2022.

PAZ, Bruna *et al*. Saberes, contextos e situações de aprendizagens significativas na formação de treinadoras de Ginástica Rítmica. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 37, n. Especial, p. e37nesp215407-e37nesp215407, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2023e37nesp215407. Acesso em: 21 jun. 2024.

PELÁEZ, Sandra.**The coach as a moral influence**. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Programa Individualizado especial) – Concordia University, Quebec, Canadá, 2010. Disponível em: https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/7400/. Acesso em: 18 abr. 2021.

PEREIRA, Ana Maria; ANDRADE, Thais Nogueira; CESÁRIO, Marilene. A produção do conhecimento científico em ginástica. **Conexões**, v. 10, p. 56-79, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637662. Acesso em: 6 mar. 2022.

PERES, Lila; LOVISOLO, Hugo. Formação esportiva: teoria e visões do atleta de elite no Brasil. **Journal of physical education**, v. 17, n. 2, p. 211-218, 2006. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3343. Acesso em: 15 abr. 2021.

PINEDA-ESPEJEL, Antonio *et al*. Physiological and anxiety responses to socially prescribed perfectionism for gymnastic competition: case study. **Science of gymnastics journal**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.52165/sgj.12.2.147-161. Acesso em: 19 abr. 2021.

POPOVIĆ, Ružena. International bias detected in judging rhythmic gymnastics competition at Sydney-2000 Olympic Games. **Facta universitatis-series: physical education and sport**, v. 1, n. 7, p. 1-13, 2000. Disponível em: https://scindeks.ceon.rs/ article.aspx?artid=0354-47450007001P. Acesso em: 4 jul. 2023.

PORPINO, Karenine. O. Treinamento da ginástica rítmica: reflexões estéticas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, 2004. Disponível em: http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/108. Acesso em: 24 nov. 2022.

POT, Niek; SCHENK, Niels; VAN HILVOORDE, Ivo. School sports and identity formation: Socialisation or selection? **European journal of sport science**, v. 14, n. 5, p. 484-491, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17461391.2013.873483. Acesso em: 11 mar. 2023.

PROJETO DE OLHO NO FUTURO: Centro de Excelência de Ginástica Rítmica. Belo Horizonte, 2012.

QUIN, Grégory. History of Swiss feminine gymnastics between competition and feminization (1950–1990). **Sport in society**, v. 19, n. 5, p. 653-666, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1073945. Acesso em: 13 mai. 2022.

RADAŠ, Josipa; STOJKOVIĆ, Rebeka; FURJAN-MANDIĆ, Gordana. Preschool children's motivation for rhythmic gymnastics training. In: STOJILJKOVIĆ, S.; MANDIĆ, R.; MAJSTOROVIĆ, N. **Book of proceedings.** Faculty of Sport and Physical Education. Belgrade, 2021. p. 275-281. Disponivel em: https://www.fsfvconference.rs/documents/book_of_proceedings_20211210.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RAMOS, Tânia Raquel Fernandes. **A inclusão da criança deficiente auditiva**: Estratégias de comunicação. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior Almeida

Garret, Lisboa, 2011. Disponível em: https://core.ac.uk/d ownload/pdf/48575634.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

REABOI, N. **Training of artistic competences in rhythmic gymnastics at the beginning stage of sports training**. 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Ciência da Pedagogia – Universidade Estadual de Educação Física e Esporte da República de Maldova, Chişinău, 2016.

REIS, Cleiton Pereira *et al*. Recursos humanos, financeiros e materiais de atletas de basquetebol nas categorias de base e a percepção dos treinadores sobre a formação dos atletas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, p. 491-503, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300491. Acesso em: 12 jun. 2022.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion. **A contribuição da experiência esportiva positiva, mediada pela motivação, no propósito de vida de jovens atletas brasileiros**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2131. Acesso em: 19 set. 2022.

RÓBEVA, Neska; RANKÉLOVA, Margarita. **Escola de campeãs:** ginástica rítmica desportiva. Ícone, 1991.

RUBIO, Katia. **Psicologia do esporte: teoria e prática**. Casa do psicólogo, 2003.

RUSSEL, Keith. **Gymnastics fundations**. Ruschkin publishing, Liverpool, 2008.

RUTKAUSKAITĖ, Renata; SKARBALIUS, Antanas. Models and interaction of intensive training and sport performance of 14–15-year-old athletes in rhythmic gymnastics. **Baltic journal of sport and health sciences**, v. 4, n. 87, 2012. Disponível em: https://journals.lsu.lt/baltic-journal-of-sport-health/article/download/258/254. Acesso em: 11 ago. 2023.

RUTKAUSKAITĖ, Renata; SKARBALIUS, Antanas. Training and sport performance of the 11-12 years old athletes in rhythmic gymnastics. **Ugdymas. Kūno kultūra. sportas**, n. 1, p. 107-115, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.3360 7/bjshs.v1i72.459. Acesso em: 28 nov. 2022.

RYABCHUK, Vladimir Determining the Impact of 'coach-athlete-parents' group relationships on efficiency of training and education process for rhythmic gymnastics athletes, girls 7-10 years old. [Sl]: **SSRN**, n. 9, p 232-235. 2022. Disponível em: https://www.zbw.eu/econis-archiv/handle/11159/507148. Acesso em: 22 out. 2023.

SAMPAIO, Daisy Fernandes; BORGES, Marcelo Gules; RIBAS, Michele Caroline de Souza. Perfil biológico, de aptidão física e de coordenação motora e suas associações com o desempenho de praticantes de ginástica rítmica em iniciação esportiva: uma revisão sistemática. **Revista brasileira de cineantropometria & desempenho humano**, v. 25, p. e92347, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-0037.2023v25e92347. Acesso em: 16 dez. 2022.

SAMPAIO, Daisy Fernandes; VALENTINI, Nadia Cristina. Iniciação esportiva em ginástica rítmica: abordagens tradicionais e o clima motivacional para a maestria. **Revista da educação**

física/UEM, v. 26, p. 1-10, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.22382. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Ana Clecia Alves dos. A. **Síndrome de burnout em atletas infanto juvenis**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4940. Acesso em: 9 mar. 2022.

SÃO PAULO (SP) Secretaria do Esporte. **Bolsa talento esportivo**. São Paulo. Disponível em: https://www.esportes.sp.gov.br/bolsa-talento/. Acesso em: 14 set. 2022.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote: diário II**. Lisboa: Caminho, 1995.

SAWASATO, Yumi Yamamoto; CASTRO, Maria Fátima de C. A dinâmica da Ginástica Olímpica. In: GAIO, Roberta (org.). **A ginástica em questão**: corpo e movimento. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2010. Cap. 19. p. 391-420.

SCAGLIA, Alcides José *et al*. Contribuição da Pedagogia do Esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A. *et al*. **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014.

SCHEMBERGER, Paola Gouveia; LOURENÇO, Marcia Regina Aversani. Avaliação da flexibilidade em atletas iniciantes de Ginástica Rítmica. **Horizontes-revista de educação**, v. 4, n. 8, p. 9-16, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/6243. Acesso em: 21 set. 2023.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **Ginástica artística e história oral**: a formação desportiva de ginastas brasileiras participantes de jogos olímpicos (1980-2004). 2009. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Pedagogia do Esporte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://cev.org.br /media/bi blioteca/4016341.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

SCHNELL, Alexia *et al*. Giving everything for athletic success! Sports-specific risk acceptance of elite adolescent athletes. **Psychology of sport and exercise**, v. 15, n. 2, p. 165-172, 2014. Disponível em: https://sponet.de/Record/4032708. Acesso em: 18 abr. 2022.

SCHUTT, R. K. **Investigating the social world**: the process and practice of research. Thousand Oaks: Sage, 2018. *E-book.*

SCORPECCI, Alessandro *et al*. Investigation on the music perception skills of Italian children with cochlear implants. **International journal of pediatric otorhinolaryngology**, v. 76, n. 10, p. 1507-1514, 2012. Disponível em: https://doi.or g/10.1016/j.ijporl.2012.07.005. Acesso em: 25 abr. 2024.

SCUDDER, Laurie; SULLIVAN, Kathleen Sully; COPELAND-LINDER, Nikeea. Adolescent resilience: Lessons for primary care. **The journal for nurse practitioners**, v. 4, n. 7, p. 535-543, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2008.05.003. Acesso em: 29 set. 2022.

SGOBI, Keila. Os caminhos da criança e do jovem no esporte: o início de uma carreira. In: RUBIO, Katia (org). **Destreinamento e transições de carreira no esporte**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2012. p. 126-152.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; VAN DER MARS, Hans. **Complete guide to sport education**. Human Kinetics, 2019.

SIEKAŃSKA, Małgorzata. The factors influencing sports talent development in the opinion of Rhythmic Gymnastics coaches. **Nauki o wychowaniu. studia interdyscyplinarne**, v. 16, n. 1, p. 108-125, 2023. Disponível em: https://www.czasopisma.uni.lodz.pl/wychow/article/download/18458/17990. Acesso em: 17 fev. 2024.

SIERRA, M. F. **A trajetória de formação de atletas de ginástica artística feminina na perspectiva de treinadores.** 2019. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2009. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470166. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA FILHO, Florio Joaquim *et al*. Sports talents in judo and swimming. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, p. 627-636, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092016000300627. Acesso em: 13 set. 2021.

ŠIMŮNKOVÁ, Iveta; NOVOTNÁ, Viléma. Sports Training Of Rhythmic Gymnasts In Early Childhood And Prepubertal Age. **Studia sportiva**, v. 5, n. 2, p. 133-140, 2011. Disponível em: https://journals.muni.cz/studiasportiva/article/view/7363. Acesso em: 14 abr. 2022.

SMITH, Brett; MCGANNON, Kerry R. Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International review of sport and exercise psychology**, v. 11, n. 1, p. 101-121, 2018. https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357. Acesso em: 18 mar. 2022.

SMITH, Peter K. *et al*. Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement. **Early child development and care**, v. 19, n. 1-2, p. 25-41, 1985. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315179667-4/play-young-children-problems-definition-categorisation-measurement-peter-smith-mehri-takhvar-neil-gore-ralph-vollstedt. Acesso em: 18 set. 2022.

SNYDER, Eldon E.; SPRETZER, Elmer. Sociology of sport: An overview. **The sociological quarterly**, v. 15, n. 4, p. 467-487, 1974. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1974.tb00909.x. Acesso em: 24 abr. 2022.

SOARES, Carmem Lucia *et al*. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOMOVA, Katerina *et al*. Development of Flexibility in the hip joints in children 5-8 years of the initial group of special physical training in rhythmic gymnastics. **Slobozhanskyi herald of**

science and sport, v. 9, n. 4, p. 66-79, 2021. Disponível em: https://journals.uran.ua/sport_herald/article/view/242631. Acesso em: 31 abr. 2024.

SOUZA, Juliano de; MARCHI, Wanderley. Bourdieu e a sociologia do esporte. Contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. **Tempo social**, v. 29, p. 243-286, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.106962. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUZA, Luciana Karine. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. **Psi UNISC**, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245366. Acesso em: 15 fev. 2022.

STAMBULOVA, Natalia *et al*. ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 7, n. 4, p. 395-412, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671916. Acesso em: 28 fev. 2022.

STAMBULOVA, Natalia. Developmental Sports Career Investigations in Russia: A Post-Perestroika Analysis. **Sport psychologist**, v. 8, n. 3, 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1123/tsp.8.3.221. Acesso em: 10 ago. 2022.

STAMBULOVA, Natalia. Symptoms of a crisis-transition: A grounded theory study. In: N. Hassmen (Ed.), **SIPF yearbook**, p. 97–109. Örebro, Sweden: Örebro University Press, 2003.

STERKOWICZ-PRZYBYCIEŃ, Katarzyna; PURENOVIĆ-IVANOVIĆ, Tijana. What are the most important activities in a rhythmic gymnastics coach profession? An exploratory analysis of coaches' opinions. **Journal of physical education and sport**, v. 21, p. 2010-2018, 2021. Disponível em: https://doi:10.7752/jpes.2021.s3257. Acesso em: 14 nov. 2022.

STIRLING, Ashley E.; KERR, Gretchen A. Abused athletes' perceptions of the coach-athlete relationship. **Sport in Society**, v. 12, n. 2, p. 227-239, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17430430802591019. Acesso em: 10 ago. 2022.

STIRLING, Ashley E.; KERR, Gretchen A. The perceived effects of elite athletes' experiences of emotional abuse in the coach–athlete relationship. **International journal of sport and exercise psychology**, v. 11, n. 1, p. 87-100, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.752173. Acesso em: 13 ago. 2022.

STRINGHINI, Sérgio. **Razões da desistência da prática da ginástica artística de atletas de alto rendimento do sexo feminino no Rio Grande do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/23978. Acesso em: 4 jul. 2022.

TAJALLI, Parisa; SATARI, Samaneh. Effectiveness of metacognitive strategies on reading skills of students with hearing disorders. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 84, p. 139-143, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.s bspro.2013.06.524. Acesso em: 25 abr. 2024.

TALLER-AZULAY, Galia; RUSU, Alina Simona. Parents' Involvement in Supporting Education of Hearing Impaired Children in Israel. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 209, p. 188-194, 2015. Disponível em: https://do i.org/10.1016/j.sbsp ro.2015.11.213. Acesso em: 25 abr. 2024.

TERRERI, Guilherme. **Literatura LGBTQIA+ com Prof. Guilherme Terreri**. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=542S1hfSjog. Acesso em: 19 mai. 2024.

TIBEAU, Cynthia. C. P. M. Estratégias de Ensino na Ginástica Rítmica. In: PAOLIELLO, Elizabeth.; TOLEDO, Eliana. De (Eds.). **Possibilidades da ginástica rítmica**. são paulo: phorte, 2010.

TOLEDO, Eliana de; ANTUALPA, Kizzy Fernandes. Retratos da ginástica rítmica de alto rendimento no Brasil: análises e propostas. In: SCHIAVON, Laurita Marconi *et al* (org.). **Ginástica de alto rendimento**. Várzea Paulista: Fontoura, 2014. Cap. 8. p. 171-200.

TRACY, Sarah J. Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. **Qualitative inquiry**, v. 16, n. 10, p. 837-851, 2010. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800410383121. Acesso em: 10 fev. 2022.

TRIGUEROS, Rubén *et al*. Emotion, psychological well-being and their influence on resilience. A study with semi-professional athletes. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 21, p. 4192, 2019. Disponível em: https://www.mdpi.com/1660-4601/16/21/4192/pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

TV GLOBO. Rumo ao Pan 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MPG-XI_Fqbs. Acesso em 18, abr. 2022.

TV REDE MINAS. EM. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MPG-XI_Fqbs. Acesso em: 18 abr. 2022.

TV UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Câmara Aberta. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P_OBCELc-rY. Acesso em 18 abr. 2022.

VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, Juana Ángela. Las relaciones interpersonales componente esencial en el clima sociopsicológico en el deporte de gimnasia rítmica: Una revisión necesaria (revisión). **Revista científica Olimpia**, v. 12, n. 37, p. 75-85, 2015. Disponível em: https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/1365. Acesso em: 21 abr. 2021.

VELARDI, Marília. Ginástica Rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos. **Pedagogia dos esportes. Campinas: Papiocus**, 1999.

VIANA, Danielle Freire Wiltshire; MEZZAROBA, Cristiano. O esporte de alto rendimento faz mal à saúde? Uma análise das atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica. **Motrivivência,** n. 41, p. 190-205, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc .br/handle/123456789/236157. Acesso em: 23 jan. 2024.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; BOTTI, Marise; VIEIRA, José Luiz Lopes. Ginástica rítmica-análise dos fatores competitivos motivadores e estressantes da Seleção Brasileira Juvenil. **Acta scientiarum. health sciences**, v. 27, n. 2, p. 207-215, 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307223952016. Acesso em: 1 abr. 2022.

VILLA, María *et al*. Body composition, dietary intake and the risk of low energy availability in elite-level competitive rhythmic gymnasts. **Nutrients**, v. 13, n. 6, p. 2083, 2021. Dispnível em: https://doi.org/10.3390/nu13062083. Acesso em: 18 mai. 2024.

VILLALOBOS, Marcela Huerta. **The role of the critical friend in leadership and school improvement.** 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Master of Educational Management, University of Melbourne, Melbourne, 2014. Disponível em: https://cat2.lib.unimelb.edu.au/record=b5594870. Acesso em: 21 fev. 2022.

VINK, Kristi; RAUDSEPP, Lennart; KAIS, Kristjan. Intrinsic motivation and individual deliberate practice are reciprocally related: Evidence from a longitudinal study of adolescent team sport athletes. **Psychology of sport and Exercise**, v. 16, p. 1-6, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.012. Acesso em: 17 jul. 2023.

VISEK, Amanda J. *et al*. The fun integration theory: toward sustaining children and adolescents sport participation. **Journal of physical activity and health**, v. 12, n. 3, p. 424-433, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0180. Acesso em: 12 nov. 2023.

VVEINHARDT, Jolita; FOMINIENE, Vilija B. Bullying trends inside sport: when organized sport does not attract but intimidates. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 2037, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02037. Acesso em: 31 nov. 2022.

WAGLE, Tina; CANTAFFA, David. Working Our Hyphens. **Qualitative inquiry,** [S.I], v. 14, n. 1, p. 135-159, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.117 7%2F107 7800 407309328. Acesso em: 16 fev, 2022.

WAGSTAFF, Christopher RD *et al*. Resilience in sport: a critical review of psychological processes, sociocultural influences, and organizational dynamics. **The organizational psychology of sport**, p. 138-168, 2016. *E-book.*

WALL, M.; CÔTÉ, J. Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. **Physical education & sport pedagogy**. n.12, v.1, p. 77-87. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17408980601060358. Acesso em: 9 ago. 2022.

WARMENHOVEN, John; WEISSENSTEINER, Juanita R.; MACMAHON, Clare. "It takes a village": the sources and types of support in development of male cricket players. **Journal of science and medicine in sport**, v. 24, n. 2, p. 164-170, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jsams.2020.07.010. Acesso em: 28 fev. 2024.

WATCHMAN, Tina; SPENCER-CAVALIERE, Nancy. Times have changed: Parent perspectives on children's free play and sport. **Psychology of sport and exercise**, v. 32, p. 102-112, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.008. Acesso em: 3 abr. 2024.

WHITE, Rhiannon L.; BENNIE, Andrew. Resilience in youth sport: A qualitative investigation of gymnastics coach and athlete perceptions. **International journal of sports science & coaching**, v. 10, n. 2-3, p. 379-393, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1260/1747-9541.10.2-3.379. Acesso em: 7 abr. 2022.

WIEFFERINK, Carin *et al*. Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: The role of emotion regulation. **International journal of pediatric otorhinolaryngology**, v. 76, n. 6, p. 883-889, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.02.065. Acesso em: 3 abr. 2024.

WILLSON, Erin; KERR, Gretchen. Gender-Based Violence in Girls' Sports. **Adolescents**, v. 3, n. 2, p. 278-289, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390 /adolescents3020020. Acesso em: 1 jun. 2024.

WUERTH, Sabine; LEE, Martin J.; ALFERMANN, Dorothee. Parental involvement and athletes' career in youth sport. **Psychology of sport and Exercise**, v. 5, n. 1, p. 21-33, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00047-X. Acesso em: 17 abr. 2022.

WYLLEMAN, Paul; ALFERMANN, Dorothee; LAVALLEE, David. Career transitions in sport: European perspectives. **Psychology of sport and exercise**, v. 5, n. 1, p. 7-20, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3. Acesso em: 24 fev. 2022.

WYLLEMAN, Paul; LAVALLEE, David. A developmental perspective on transitions faced by athletes. In: M. Weiss (Ed.). **Developmental sport psychology: a lifespan perspective.** Morgantown, WV: Fitness Information Technology, p. 507-527, 2004.

WYLLEMAN, Paul; LAVALLEE, David; ALFERMANN, Dorothee. **Career transitions in competitive sports**. Biel: Fédération Européenne de Psychologie des Sports et des Activités Corporelles, 1999.

WYLLEMAN, Paul; STAMBULOVA, Natalia; BIDDLE, Stuart. Career transitions in sport: research and interventions. In: **10th European congress on sport psychology, charles university of Prague, Prague, Tjeck Republic, 1999**. Charles University, 1999. p. 301-303.

YI, Joyce P.; SMITH, Ronald E.; VITALIANO, Peter P. Stress-resilience, illness, and coping: a person-focused investigation of young women athletes. **Journal of behavioral medicine**, v. 28, n. 3, p. 257-265, 2005. Disponível em: https://link.springer.com/art icle/10.1007/s10865-005-4662-1. Acesso em: 16 abr. 2021.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

7 ANEXOS

7.1 Anexo 1

QUESTIONÁRIO SOBRE A CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES

Informações pessoais

1: Nome completo

2: Idade

3: Nível de escolaridade: a) médio completo b) superior c) Especialização d) Mestrado ou Doutorado

4: Estado civil:

5: Profissão:

6: Atualmente você pratica alguma atividade física?

7: Se sim, qual (is) atividade (s) física você pratica?

Trajetória na Ginástica Rítmica

1) Qual era sua idade quando você começou a praticar GR (escolinha)?
2) Qual era sua idade quando você entrou para equipe de treinamento de GR?
3) Qual era sua idade quando você parou de treinar GR?
4) Quantas vezes por semana você treinava GR? a) até 2 vezes b) de 3 a 4 vezes c) 5 ou mais vezes
5) Quantas horas por dia você treinava GR? a) de 1 a 3 horas b) 4 ou mais horas
6) Quando você treinava GR, praticava outra atividade paralela?
7) Se sim, qual (is) atividade (s) você praticava juntamente da GR?
8) Você se lembra com qual frequência você praticava essa (s) atividade (s)? Se sim, escreva aproximadamente.
9) Na GR você competia que tipo de prova? a) somente individual b) individual e conjunto

10) Assim que você parou de treinar GR você praticou outra modalidade esportiva de competição?
11) Se sim, qual outra modalidade esportiva você competiu?
12) Você participou de campeonatos escolares de GR federalizados?
13) Você conquistou medalha (s) em campeonatos escolares de GR federalizados?
14) Você participou de campeonatos estaduais de GR federalizados?
15) Você conquistou medalha (s) em campeonatos estaduais de GR federalizados?
16) Você participou de torneios nacionais de GR promovidos pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG)?
17) Você conquistou medalha (s) em torneios nacionais de GR da CBG?
18) Você participou de campeonatos brasileiros de GR?
19) Você conquistou medalha (s) em campeonatos brasileiros de GR?
20) Você se lembra dos principais títulos que você conquistou na GR? Na sua opinião quais foram?
21) Já sofreu algum tipo de lesão enquanto treinava GR?
22) Passou por tratamento para a (s) lesão (ões) quando você era atleta?
23) Se passou por algum tipo de tratamento para lesão se recuperou? ( ) sim, totalmente ( ) sim, parcialmente ( ) não
24) Durante o tempo em que treinou GR recebia algum tipo de bolsa ou auxílio para treinar?
25) Se sim, qual tipo de bolsa ou auxílio você recebeu quando era atleta de GR?
26) Você tem contato com as ex-ginastas da sua equipe? ( ) sim ( ) não
27) Se sim, como é seu contato com as ex-ginastas da sua equipe?
28) Como é seu contato com a ginástica rítmica hoje?

Este é o link para o preenchimento virtual deste questionário: https://forms.gle/5qnLXC9ZQqi7noTu6

Pesquisador: Prof. Me. Tuffy Felipe Brant
Orientadora: Profa. Dra. Myrian Nunomura

7.2 Anexo 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDO PILOTO

Início da carreira esportiva (antes de entrar para o treinamento)

Fale sobre suas experiências nessa fase

Fale sobre suas lembranças dessa fase

Fale sobre suas relações nessa fase: a) como seus pais/familiares b) com seus treinadores c) com seus colegas/amigos d) com as aulas de GR e) com a escola onde estudava/treinava

Você deseja falar mais alguma coisa sobre o início na GR? Fique à vontade.

Desenvolvimento/treinamento na GR (quando você entrou para a equipe de treinamento)

Fale sobre a sua transição da iniciação para o treinamento na equipe de GR

Fale sobre suas experiências na equipe de treinamento

Fale sobre suas lembranças nessa fase

Fale sobre suas relações com: a) seus pais/familiares b) seus treinadores c) com as ginastas da sua equipe d) com a escola e centro de treinamento

Qual o significado de ter sido uma atleta de GR?

Como você avalia suas experiências como atleta de GR?

Gostaria de contar mais alguma coisa sobre suas experiências nessa fase?

A Saída na GR

Fale sobre sua saída na GR

Pesquisador: Prof. Me. Tuffy Felipe Brant

Orientadora: Profa. Dra. Myrian Nunomura

7.3 Anexo 3

ROTEIRO DEFINITIVO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Início da carreira esportiva (antes de entrar para o treinamento)

Fale sobre suas experiências nessa fase

Fale sobre suas lembranças dessa fase

Fale sobre suas relações nessa fase: a) como seus pais/familiares b) com seus treinadores c) com seus colegas/amigos d) com as aulas de GR e) com a escola onde você estudava/treinava

O que você mais gostava nessa fase?

Você teve dificuldades nessa fase? Gostaria de falar sobre?

Você deseja falar mais alguma coisa sobre a fase de iniciação na GR? Fique à vontade.

Desenvolvimento/treinamento na GR (quando você entrou para a equipe de treinamento)

Fale sobre a sua transição da iniciação para o treinamento na GR

Fale sobre suas experiências na equipe de treinamento

Fale sobre suas lembranças nessa fase

Fale sobre suas relações com: a) seus pais/familiares b) seus treinadores c) com as ginastas da sua equipe d) com a escola e centro de treinamento

Do que você gostava nessa fase?

Você teve dificuldades nessa fase? Gostaria de falar sobre?

Qual o significado de ter sido uma atleta de GR?

Como você avalia suas experiências como atleta de GR?

Gostaria de contar mais alguma coisa sobre suas experiências nessa fase?

A Saída na GR

Fale sobre sua saída na GR

Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse processo?

Finalização

Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre suas experiências na GR que ainda não falamos? Fique à vontade.

Agradecimentos

Pesquisador: Prof. Me. Tuffy Felipe Brant
Orientadora: Profa. Dra. Myrian Nunomura

7.4 Anexo 4

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

USP - FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO DA USP - FFCLRP/USP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETRATOS E EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS NA GINÁSTICA RÍTMICA: UM ESTUDO RETROSPECTIVO

Pesquisador: TUFFY FELIPE BRANT

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58155622.4.0000.5407

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.535.830

Apresentação do Projeto:

De acordo com o documento "PB_Informações _Básicas", submetido em 20/04/2022, na Plataforma Brasil:

"Resumo:

As experiências esportivas são carregadas de significados que analisadas sobre as lentes científicas podem contribuir para avanços no campo teórico e prático do treinamento. Assim, este projeto de pesquisa propõe retratar e analisar as experiências esportivas vividas por mulheres que foram atletas de ginástica rítmica (GR). Trata-se de um estudo qualitativo ex-post-facto, cujo os dados se referem à experiências do passado. Quanto a produção de dados, pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas e grupo focal com mulheres que representaram uma equipe de GR, além de duas de suas treinadoras. Utilizaremos análise temática para tratamento dos dados. Este projeto está sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto."

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o documento "PB_Informações _Básicas", submetido em 20/04/2022, na Plataforma Brasil:

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **E-mail:** coetp@listas.ffclrp.usp.br

"Objetivo Primário:
Em relação aos objetivo primário, este estudo propõe retratar e analisar as experiências esportivas vividas por mulheres que foram atletas de ginástica rítmica.

Objetivo Secundário:
Em relação aos objetivos específicos, pretendemos descrever e analisar os aspectos relacionados aos seguintes domínios:- As características particulares das ginastas;- As memórias dos participantes sobre suas experiências na GR;- A maneira como os participantes percebem e significam suas experiências na GR."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o documento "PB_Informações _Básicas", submetido em 20/04/2022, na Plataforma Brasil:
"Riscos:
Não haverá riscos nesta pesquisa, a menos que, por se tratar de um estudo de caso retrospectivo, pode surgir lembranças delicadas e difíceis de serem narradas, podendo gerar algum desconforto no participante. Caso isso aconteça, não insistiremos e respeitaremos o direito de o participante retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, seja na entrevista individual semiestruturada ou no grupo focal, sem que isso lhe traga prejuízos. De qualquer modo, será garantida a indenização por qualquer dano causado pela participação na pesquisa conforme legislação vigente. Destacamos que seguiremos as orientações da literatura quanto a preparação e métodos de produção de dados, buscando evitar, ao máximo, desconfortos para os participantes. Caso o participante ainda sinta algum desconforto, poderemos conversar sobre o assunto de forma com que ele se sinta acolhida nesse processo.
Benefícios:
Por se tratar de um estudo com participação voluntária, não há benefício direto para os participantes. No entanto, por outro lado, esperamos que o estudo tenha potencial para contribuir com a atuação profissional de treinadores, ginastas e todos que estiverem envolvidos com o contexto esportivo da ginástica rítmica.
Entendemos que conhecer o passado de mulheres que foram atletas de uma equipe de GR, a partir de suas memórias, percepções e considerações, nos ajude a compreender melhor os processos, práticas, relações e significados sobre o passado, contribuindo para produção de conhecimentos

que beneficiem as novas gerações a melhorarem seus trabalhos e fortalecerem ambientes positivos de treinamento no presente.

Assim, pretendemos beneficiar os praticantes e as pessoas diretamente envolvidas com a modalidade, além de contribuir com a produção científica nessa área de conhecimento. Ressaltamos que não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro para o participante, pois sua participação na pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum gasto."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Doutorado, orientado pela Profa. Myriam Nunomura, da Escola de Educação Física e Esporte – USP Ribeirão Preto. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório-descritivo e ex-post facto, cujos dados se referem a experiências do passado. Não é Multicêntrico, não haverá formação de banco de dados. O cronograma está correto, as entrevistas iniciarão em 01/07/2022. Declara que participarão da pesquisa aproximadamente 10 mulheres que competiram e participaram de uma equipe de ginástica rítmica em um determinado periodo do passado, além disso duas treinadoras que acompanharam a mesma equipe.

Serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e grupo focal. Além disso, executará uma pesquisa documental composta de material publicado e não publicado (registros pessoais, códigos, fotografias, etc). Serão entrevistadas on-line, seis mulheres (ex-atletas) e suas duas treinadoras, as entrevistas serão gravadas.

Etapas: 1- Questionário para caracterização geral: documento Google formulário enviado por e-mail; 2- entrevistas semiestruturadas retrospectiva. (poderão ser uma ou duas entrevistas)As entrevistas serão realizadas pelo pesquisador e com a colaboração de um critical friend.3- Constituirão um grupo focal para coletar dados que supostamente devem ser difíceis de serem coletados individualmente. Será um grupo focal misto, que combina entrevistas individuais e documentos. Para a composição do grupo focal deverão ser convidadas aproximadamente mais quatro atletas que participaram da mesma equipe. As treinadoras não participarão do grupo focal.

No grupo focal serão realizadas entrevistas síncronas e assíncronas on-line:

Etapas: 1. Pré-debate; 2. Debate; 3. Síntese.

Haverá um fórum disponível na rede para a acessibilidade do grupo assíncrono que será composto pelos mesmos participantes do grupo síncrono. As respostas serão registradas para posterior análise de dados.

Critérios de inclusão das entrevistadas:

- Ter sido atleta de uma determinada equipe de ginástica rítmica; - Ter treinado e competido por

essa mesma equipe no periodo entre os anos de 2008 a 2013; - Ter participado de campeonatos brasileiros, torneios nacionais ou campeonato estadual de GR, organizados pela CBG ou Federação Estadual.
Critérios de exclusão adotados serão:
-Ter participado somente de campeonatos escolares estaduais; - Não aceitar ou desistir de participar da pesquisa por qualquer motivo; -Não apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.
Os roteiros das entrevistas encontram-se anexados ao projeto de pesquisa (cf, documento brochurapesquisa.docx, submetido à Plataforma Brasil em 19/04/2022)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide o campo "Conclusões e Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:
!.Quanto as recomendações sugeridas para que o pesquisador atente para os erros de digitação nos TCLEs:
1.1 Os documentos foram corrigidos parcialmente, sendo as correções realizadas somente nos exemplos apontados como:
1.1.1 "Caso você aceite A PARTICIAR da pesquisa, sua participação será feita totalmente on line, ou seja no formato VITURAL"
CORREÇÃO: Caso você aceite participar da pesquisa, sua participação será feita totalmente on line, ou seja, no formato virtual
1.1.2 "...você poderá consultar os daddos ..."
CORREÇÃO: você poderá consultar os dados
2. A recomendação sugerida é para que o pesquisador atente para os erros de digitação nos TCLEs como um todo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Trata-se de resposta ao parecer "Pendente", número 5.472.456, emitido pelo CEP em 15/06/2022,
1. Informar nos TCLES os dados corretos de endereço e e-mail do CEP da FFCLRP/USP.
RESPOSTA:" Em relação ao item 6, endereço atual e e-mail do CEP da FFCL, foi corrigido, nos próprios TCLEs, e destacado em vermelho. Os novos TCLEs atualizados serão anexados via plataforma nos documentos: TCLEtreinadorasrevisado2 e TCLEginastarevisado2. Nos outros itens as pendências foram atendidas."
ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O Pesquisador responsável deve enviar relatório final (Res. 510) ou relatórios semestrais e final (Res. 466) da pesquisa, através da Plataforma Brasil, via Notificação do tipo "Relatório".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1933290.pdf	15/06/2022 17:52:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEtreinadorasrevisado2.docx	15/06/2022 17:52:27	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEginastasrevisado2.docx	15/06/2022 17:51:58	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Outros	cartaresposta2.docx	15/06/2022 17:51:05	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoparaocepREVISADO.docx	19/05/2022 16:20:25	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEtreinadorasrevisado.docx	19/05/2022 16:13:17	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEginastasrevisado.docx	19/05/2022 16:12:41	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Outros	cartaresposta.docx	19/05/2022 16:10:56	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEtreinadorasversao1.docx	20/04/2022 18:53:20	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEginastasversao1.docx	20/04/2022 18:52:59	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito

Justificativa de Ausência	TCLEginastasversao1.docx	20/04/2022 18:52:59	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Brochura Pesquisa	brochurapesquisa.docx	19/04/2022 15:36:20	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadatuffyfelipebrant.pdf	19/04/2022 15:33:25	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoparaoCEPversao3.docx	19/04/2022 09:39:32	TUFFY FELIPE BRANT	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIBEIRAO PRETO, 20 de Julho de 2022

Assinado por:
Sylvia Domingos Barrera
(Coordenador(a))

7.5 Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você foi convidada a participar do projeto de pesquisa intitulado "retratos e experiências esportivas na ginástica rítmica: um estudo com ex-atletas" o qual tem como pesquisador responsável o Prof. Me. Tuffy Felipe Brant, aluno do programa de doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP (FFCLRP), e como orientadora a Profa. Dra. Myrian Nunomura, docente da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto/USP e em Programas de Pós Graduação da USP.

O objetivo do estudo é retratar e analisar as experiências esportivas vividas por mulheres que foram atletas de ginástica rítmica (GR). Com este estudo, pretendemos contribuir para facilitar o acesso à ciência e seu uso no ambiente prático do treinamento em GR, e assim viabilizar o alcance de melhores resultados para novas gerações de treinadores e ginastas, além de ser um norteador para futuras pesquisas na área.

O pesquisador produzirá os dados da pesquisa a partir de entrevistas individuais ou grupo focal síncrono e assíncrono. Para isso, o pesquisador poderá te convidar para participar de: a) uma entrevista individual mais grupo focal síncrono e assíncrono; b) somente o grupo focal síncrono e assíncrono. Grupo focal é um tipo de coleta de dados para pesquisa feita por meio da interação e discussão dos integrantes do grupo e do mediador, a fim de discutir um tópico sugerido pelo pesquisador.

Você poderá se recusar a participar de qualquer um deles, caso se sinta desconfortável, sem qualquer prejuízo. Caso você aceite a participar da pesquisa, você responderá um pequeno questionário sobre dados gerais da sua trajetória na Ginástica Rítmica.

Sua participação será feita totalmente *on line*, ou seja, no formato virtual. A entrevista individual e grupo focal serão gravados em vídeo e registrados na íntegra para melhor análise dos dados. Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos, a fim de garantir confiabilidade dos dados e melhor análise sobre o tema e objetivo abordado.

Em todos esses processos de produção e análise de dados serão garantidos sigilo e privacidade a todos os participantes. Todas as informações fornecidas por você serão utilizadas somente nessa pesquisa, e você poderá consultar os dados e informações coletadas a qualquer momento. Além disso, poderá pedir informações adicionais sobre riscos e benefícios da sua participação na pesquisa.

As respostas das entrevistas serão tratadas no estudo de maneira anônima, não sendo, em nenhum momento, sua identidade mencionada ou sugerida. Sua participação é voluntária e pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar, retirando o consentimento aqui expresso. Sua participação ou recusa, em qualquer parte da pesquisa, não trará nenhum prejuízo, nem mesmo riscos a sua saúde ou integridade física e moral. Durante a coleta de dados, por se tratar de entrevistas e grupo focal sobre suas experiências esportivas do passado, você poderá sentir algum desconforto ou indisposição para responder alguma questão. Caso isso aconteça, nós tentaremos minimizá-los ao máximo, e poderemos conversar particularmente sobre o assunto de forma com que você se sinta acolhida nesse sentimento. Você também terá total liberdade para se recusar a responder ou falar sobre algo do qual não se sentir bem, sem prejuízo nenhum.

A entrevista será realizada em dia e horário adequado para você, sem lhe trazer prejuízos ou incômodos. Ela será realizada com o pesquisador e um assistente de pesquisa, pessoa de total confiança do pesquisador e com experiência na área. O tempo da entrevista individual será cerca de 30 a 60 minutos, com um roteiro para orientar a conversa, sem rigidez, e você terá total liberdade para se expressar. Sua participação no grupo focal síncrono será coletiva, juntamente com outras participantes do estudo, todas ex-ginastas da sua equipe de GR, além da colaboração de um assistente de pesquisa. Você poderá participar do grupo focal síncrono se comunicando pelo microfone ou pelo chat, como melhor se sentir. Ele será desenvolvido em um ou dois encontros. O tempo do grupo focal será cerca de 45 a 80 minutos, com um roteiro para orientar as questões. O grupo focal assíncrono permanecerá aberto durante um período e você poderá participar dos fóruns de discussões no momento que for adequado para você. Você receberá, com antecedência, um roteiro com os principais tópicos que serão abordados na entrevista e grupo focal. Todos os documentos e *links* de acessos serão enviados para seu e-mail pelo pesquisador responsável.

Para diminuir os riscos associados à coleta de dados no formato digital, relacionados à garantia de sigilo e anonimato do participante, os dados serão gravados em plataformas estudadas e dominadas pelo pesquisador responsável, portanto, ficarão arquivados em um único locar acessível somente por ele. Uma vez concluída a coleta de dados, faremos *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, do pesquisador responsável, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", a fim de garantir maior segurança dos dados.

Sua participação não terá nenhum custo ou prejuízo financeiro. De qualquer modo, será garantida a indenização por qualquer dano causado pela participação na pesquisa conforme

legislação vigente. Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro, pois a sua participação na pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum gasto para você. De qualquer forma, garantiremos o ressarcimento integral por eventuais despesas que possam surgir.

Esta pesquisa conta com a participação de aproximadamente 10 mulheres que fizeram parte da sua equipe de GR, as quais receberão um termo de consentimento apropriado.

Os benefícios esperados pela sua participação são que, a partir dos relatos sobre suas experiências esportivas na GR, sejam geradas mais informações e melhor entendimento sobre o uso do conhecimento científico na prática de treinadores, ginastas e de instituições que trabalham com treinamento em Ginástica Rítmica.

Partimos do pressuposto que as experiências vividas e contextualizadas na prática esportiva são carregadas de saberes. Portanto, acreditamos que sua participação no estudo possa contribuir para compreendermos melhor a modalidade e relacionarmos a experiência prática com a produção científica.

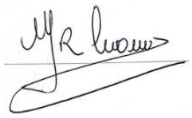
Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP Avenida Bandeirantes, 3900 - Rua Clóvis Vieira, 40. 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

Este termo é assinado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para você participante.

Eu, ...
declaro que após convenientemente esclarecido pelos pesquisadores e de ter entendido o que me foi explicado, consinto a minha participação na pesquisa.

Assinatura do participante

Local: _____ **Data: __/__/__**



Prof. Me. Tuffy Felipe Brant
Pesquisador Responsável

Profa. Dra. Myrian Nunomura
Orientadora do Projeto

CONTATOS COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Prof. Me.Tuffy Felipe Brant
E-mail: tuffy.brant@usp.br
Telefone: (17) 99172-7272

CONTATO COM A ORIENTADORA DA PESQUISA

Nome: Prof.ª Dr.ª Myrian Nunomura
E-mail: mnunomur@usp.br
Telefone: (16) 3315-0358

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP Avenida Bandeirantes, 3900 - Rua Clóvis Vieira, 40. 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

7.6 Anexo 6

FOLHA DE ROSTO – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Significado das pontuações utilizadas na transcrição das entrevistas

Símbolo	Significados
(...)	Pausas, silêncios
( )	Dúvida ou sobreposição
[...]	Supressão
(( ))	Comentário do analista
[ ]	Interpolação
sublinhado	A pessoa enfatiza o discurso

Pseudônimos utilizados na transcrição das entrevistas

Pseudônimo	Representação
Ana	Participante 1 - ex-ginasta
Ina	Participante 2 - ex-ginasta
May	Participante 3 - ex-ginasta
Mia	Participante 4 - ex-ginasta
Eva	Participante 5 - ex-ginasta
Zoe	Participante 6 - ex-ginasta
Uly	Participante 7 - ex-ginasta
John	Treinador de GR mencionado nos depoimentos
Lou	Treinadora de GR mencionado nos depoimentos
Sofy	Treinadora de GR mencionada nos depoimentos
Olga	Treinadora de GR mencionada nos depoimentos

7.7 Anexo 7

CONTATO E FUNÇÕES DOS PESQUISADORES

Pesquisador Principal: Prof. Me. Tuffy Felipe Brant

Função: Pesquisador – aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP - Ribeirão Preto

Endereço: Rua Monte Alegre, Av. Bandeirantes, 3900 - Subsetor Oeste - 11 (N-11), Ribeirão Preto - SP, 14040-900, Brasil.

Telefone para contato: +55 (17) 99172-7272.

E-mail: tuffy.brant@usp.br ou tuffy.brant@muz.ifsuldeminas.edu.br

Endereço do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6016390320492245

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Myrian Nunomura

Função: Professora do Programa de Pós-Graduação e Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da USP - Ribeirão Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP - Ribeirão Preto

Endereço: Avenida dos Bandeirantes - N. 3900 - CEP: 14040-907 - Monte Alegre, Ribeiro Preto, SP, Brasil.

E-mail: mnunomur@usp.br

Endereço do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0318875503554406