



“É JOGANDO FUTEBOL QUE VOCÊ APRENDE”: A PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA SOCIAL COMO MODO DE APRENDIZAGEM

Eliene Lopes Faria¹

RESUMO

O objeto deste texto são as práticas de aprendizagem do futebol. Elaborado a partir de uma etnografia das práticas futebolísticas de jovens em um bairro de Belo Horizonte, o trabalho aborda a aprendizagem como um aspecto inerente a toda prática social. A pesquisa — que se fundamentou na teoria da aprendizagem situada de LAVE e WENGER (1991) e na abordagem ecológica da cultura de Ingold (2000, 2001) — desvelou aspectos importantes do processo de aprendizagem dessa prática: que a aprendizagem do futebol está difusa nos diferentes modos de participação na prática social e envolve mais do que técnicas, táticas e regras; que nas práticas futebolísticas cotidianas os jovens aprendem o futebol e nele constituem identidades, significados, disposições corporais, tipos de atenção, emoções e conhecimentos que envolvem a prática.

Palavras-chave: participação, aprendizagem, cultura, futebol.

ABSTRACT

The subject of this research are the practices of the learning of soccer. Compiled from an ethnographic the soccer practices among young people from a district of Belo Horizonte, the study broaches the learning as an inherent aspect of the whole social practice. The research — which was based on situated learning theory of Lave and Wenger (1991) and the ecological approach the culture of Ingold (2000, 2001) — gave visibility to important aspects of the learning process: that the learning of soccer is diffuse in the different ways of participation in the practice social and it involves more than techniques, tactics and rules; that in the daily soccer practices the young learn soccer and in it establish identities, meanings, bodily arrangements, types of attention, emotions and knowledge that involves the practice

Keywords: participation, learning, culture, football.

RESUMEN

El objeto de este texto están las prácticas de aprendizaje de fútbol. Elaborado a partir de un estudio etnográfico de las prácticas de fútbol juvenil en Belo Horizonte, el artículo trata la aprendizaje como un

¹ Professora de Educação Física do COLTEC/UFMG. Doutora em Educação pela UFMG.



aspecto inerente a toda prática social. La investigación — que se basa en la teoría de aprendizaje situado de Lave e Wenger (1991) y el enfoque ecológico de la cultura de Ingold (2000, 2001) — dio a conocer aspectos importantes del proceso de aprendizaje de esta práctica: que el aprendizaje en el fútbol ocurre en diferentes modos de participación en la práctica social e implica más que las técnicas, tácticas y normas; que en la práctica de fútbol todos los días los niños aprenden del fútbol y hay identidades, significados, disposiciones corporales, tipos de atención, emociones y el conocimiento que implica la práctica.

Palabras claves: *la participación, el aprendizaje, la cultura, el fútbol.*

Introdução

Este trabalho aborda os modos de aprendizagem de uma prática muito popular no contexto brasileiro: o futebol. Elaborado a partir de uma incursão etnográfica em diálogo com a produção teórica da antropologia da aprendizagem — sobretudo a abordagem situada de Lave e Wenger (1991)² e abordagem ecológica da cultura de Ingold (2000, 2001)³ — o trabalho descreve os modos cotidianos de aprendizagem desse esporte.

As características do futebol (a sua produção cotidiana, a prática de ensino reduzida, a aprendizagem a partir do envolvimento crescente na prática, os diferentes níveis de participação e os aspectos identitários envolvidos) favoreceram o seu estudo a partir do conceito de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991).⁴ Operando com a mudança de foco proposta pelos autores — do indivíduo, como aprendiz, para a aprendizagem como participação no mundo social — essa perspectiva possibilitou dar relevo à dimensão social da aprendizagem destacando as interações que levam a pessoa/sujeito a aprender. Portanto, a abordagem *situada* ensejou possibilidades de análise de uma dinâmica em que a aprendizagem é inseparável da prática social cotidiana. Permitiu ainda: abordar a aprendizagem como constituição de habilidade e identidades; compreender mais sobre os processos cotidianos de aprendizagem do futebol; questionar a onipresença das relações mestre/aprendiz como traço característico da aprendizagem e explicitar outras dinâmicas sociais (invisíveis) de aprendizagem.

Para abordar o tema, contudo, foi preciso superar a idéia de aprendizagem de gestos (descontextualizados, sem significados e sem história). Parto do princípio de que as práticas esportivas não são aprendidas apenas como gestos motores, pois considero que os esportes são práticas culturais e, desse modo, cheios de significados.⁵ É preciso salientar, entretanto, que a complexidade da prática futebolística mostrou que aprender (a cultura) não se esgota na consideração de gestos motores e significados, mas que, no processo de incorporação da prática social, outros aspectos estão em jogo. Portanto esta pesquisa procurou dar relevo ao conjunto de elementos que envolvem a aprendizagem desse

² A aprendizagem como “atividade situada” é a definição central do processo que Lave & Wenger (1991) denominam *Legitimate Peripheral Participation* — processo pelo qual os aprendizes participam em comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a participação plena nas práticas socioculturais.

³ Abordagem que busca superar a oposição entre natureza e cultura.

⁴ Segundo Lave e Wenger (1991, p. 98), uma comunidade de prática “é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo” e uma condição “intrínseca para a existência do conhecimento”. Isto quer dizer que “a participação na prática cultural, na qual cada conhecimento existe é um princípio epistemológico da aprendizagem”.

⁵ Posição que partilho com outros estudiosos no campo da Educação Física.



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

esporte, ou seja, de significados, disposições corporais, tipos de atenção, identidades, emoções e conhecimentos que caracterizam a prática. Em síntese, neste trabalho tomei a experiência como percurso de aprendizagem e o conhecimento como fundado na *habilidade*. Assim, ao lado do conceito de participação (LAVE e WENGER, 1991) trouxe para o centro das análises a noção de *habilidade* de Ingold (2000, 2001) — como campo total de relações constituídas que no caso do futebol envolvem o jogador, a bola, o outro, o ambiente —, buscando descrever esse campo de relações.

O trabalho é produto de uma pesquisa etnográfica realizada com os jovens praticantes do futebol em um bairro de Belo Horizonte — contexto social em que: os recursos para a aprendizagem do futebol vinham de várias fontes (não apenas da atividade pedagógica); em que era possível observar a ocorrência de intricada estrutura de aprendizagem; em que a prática criava um currículo potencial no sentido amplo; enfim, em que o futebol fazia parte do dia-a-dia dos jovens.

É importante destacar, porém, que para o conceito de LPP de Lave e Wenger (1991), a noção de legitimidade é central. Considerada uma abertura, um modo de ganhar acesso a fontes de entendimento, ela é uma condição *sine que non* para a participação e, conseqüentemente, para o conhecimento, ou seja, a estrutura social da prática, “suas relações de poder e suas condições para a legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem”. Tomando como referencia essas reflexões dos autores (1991) busquei compreender o universo de aprendizagem do futebol como constituído por praticantes que possuem legitimidade de participação.

Desvelando os contextos de produção do futebol no bairro pesquisado, pude percebê-los, entretanto, como contextos generificados. A pesquisa de campo destacou a ampla participação masculina no futebol.⁶ Isso porque as práticas futebolísticas que ocorriam cotidianamente eram marcadas por amplo engajamento dos jovens do sexo masculino e pela ausência/exclusão das mulheres (com exceção das aulas de Educação Física). No bairro, para se tornar participante periférico do futebol o mais básico requisito era ser do sexo masculino. Essa legitimidade da participação masculina dos homens não indicava, entretanto, homogeneidade e permanência na prática: trajetórias diferentes eram constituídas nas e das práticas de futebol.

O texto que segue é uma descrição de como os jovens do sexo masculino, a partir do envolvimento na prática social, se transformam em praticantes, ou seja, como os jovens iniciantes se tornam veteranos ao engajar na produção cotidiana do futebol em diferentes contextos do bairro.⁷ Nesse cenário, os *de fora* foram tomados como a ponta do processo de aprendizagem, como um tipo de participação periférica no jogo.

“A próxima de fora é nossa”: uma ponta para o processo

No bairro pesquisado, uma maneira muito recorrente de entrada dos jovens iniciantes no futebol era a *de fora*. Esse tipo de participação (observada nos contextos de futebol com grande número de jogadores) caracterizava-se como um tipo de revezamento em que os jovens disputavam uma oportunidade de participação e de permanência no jogo. Assim, nas aulas de Educação Física e no entorno do campo de futebol, a composição dos times era feita por processos de seleção. Mas, parecia consenso que o lugar dos iniciantes era a *de fora*, exceto quando ele era amigo ou mantinha outros

⁶ Ver Faria, 2008.

⁷ Para preservar os sujeitos da pesquisa, utilizo nomes fictícios.



vínculos com aqueles que escolhiam os jogadores para compor os times ou quando a escolha era feita pelo professor de Educação Física.

Num jogo de inclusão/exclusão (*de fora* para dentro e novamente *de fora*), de hierarquias e de competição, mas também de aprendizagem, o futebol era cotidianamente produzido. Nessa forma de organização, alguns jogadores participavam do jogo o tempo todo, enquanto outros a todo o momento retornavam à participação como *de fora*. Sendo o último a ser escolhido, o último a entrar no jogo e o primeiro a sair nos momentos de revezamento de times, o desafio do iniciante era “suportar” os processos de exclusão do jogo e o fato de ser reconhecido pelos pares como aquele que conhece menos o futebol. Uma condição para a permanência no futebol era, portanto, aceitar a participação em um jogo de subjugação/hostilização: contexto em que a própria identidade estava em questão.

É importante ressaltar, entretanto, que a participação como *de fora* se constituía como um lugar de poder. No bairro os *de fora* no futebol eram os jovens do sexo masculino (participantes legítimos). As mulheres jamais ocupavam essa posição de jogo. Quando jogavam futebol nas aulas de Educação Física e no recreio, elas permaneciam em grupos fechados, do início ao fim, com as mesmas jogadoras. Só se tornava *de fora*, portanto, quem de certa forma já era de dentro, ou seja, os jogadores que participavam dos contextos de disputa, de compartilhamento de identidades, de solidariedade e de amizades gerados em torno do futebol.

O tempero dos jogos com *de fora* era a disputa, a competição. Afinal do resultado do jogo também dependia a permanência. Jogos de futebol com *de fora* exigiam participantes que suportassem as tensões e as exclusões presentes no esporte. Nem todos, pois, se submetiam a esse processo. Damo (2005, p. 158) afirma:

É pelo fato de que se naturalizou, entre nós, o futebol como prática masculina, que se espera de meninos e meninas, atitudes diferenciadas [...]. Medir-se, hostilizar-se, fazer tremer, subjugar e, sobretudo, faze-lo aberta e publicamente [...] é um arbitrário imposto aos meninos e os jogos são absorventes na medida em que suscitam tais atitudes. Todos, meninos e meninas, são hostilizados no jogo, com a diferença de que se espera dos meninos que eles permaneçam no jogo.

O paradoxo da participação como *de fora* estava no fato de que os iniciantes tinham de apresentar *habilidade* futebolística para participar, porém tinham de participar para constituir *habilidade*. Aprender a lidar com essa tensão — de fazer parte, mesmo não estando à altura dos demais praticantes, e, ao mesmo tempo, ter que participar para estar à altura — era fundamental para os iniciantes.

Como *de fora*, os iniciantes participavam momentaneamente do jogo e realizavam longos períodos de observação — momentos em que mesmo os que pareciam dispersos sabiam o resultado do jogo. Assistir aos jogos de futebol não significava, portanto, estar passivo ao que acontecia. Ao contrário, significava ocupar uma posição em que era possível perceber facetas não disponíveis aos jogadores. Como afirmou Pelé, assistindo ao jogo também se aprende a jogar: “*Eu aprendo vendo, olhando eu aprendo, [...], mas eu olho assim, eu vejo os outros jogando aí eu olho e aprendo*”. A observação era, portanto, uma prática central à participação/aprendizagem do futebol.

Era da observação conjugada à experimentação do jogo que os jovens “*de fora*” aprendiam também a compor os times. Aprender a escolher parceiros era uma estratégia imediata de participação desses jovens, pois dela também dependia a possibilidade de permanência no futebol. Geralmente os mais



experientes é que escolhiam os times. Quando um iniciante era levado a realizar esse processo — o que ocorria apenas nas aulas de Educação Física — muitas vezes, jovens mais experientes discretamente *sopravam* ao ouvido os nomes dos jogadores a serem escolhidos. Contudo, no exercício de participação e de observação do futebol, os iniciantes iam refinando o olhar sobre o jogo e sobre os parceiros que podiam permitir que obtivessem sucesso e, conseqüentemente, saíssem do revezamento. Isso porque o time que vencia permanecia inalterado. Mas as relações sociais no futebol eram complexas e outros elementos também faziam parte do processo. Assim, relações de amizade, por exemplo, podiam impedir que um *de fora* (na substituição) retirasse do jogo um amigo iniciante.

Constrangidos socialmente a participar do futebol e obter sucesso, os *de fora* não eram, contudo, homogêneos nas ações dentro e fora do jogo. Enquanto aguardavam a vez de jogar, misturavam-se aos veteranos na realização de práticas diversas: exercitavam manobras com a bola e jogadas de futebol fora do campo. Essas práticas de futebol, que ocorriam simultaneamente a todas às “modalidades” de jogo de futebol, eram fundamentais à aprendizagem.

“Igual urubu na carniça”: iniciantes no jogo

No cotidiano do bairro, a presença de iniciantes, iniciados e veteranos na mesma prática futebolística era regularidade. Na escola, nas ruas, na praça de esportes e no campo de futebol, jovens que, em um dia, *ensaiavam* e/ou assistiam ao jogo, como *de fora*, no outro já eram iniciados como jogadores de futebol. A entrada em campo era um ponto de partida para a prática: quando o grupo avaliava e re-posicionava o jogador em relação aos demais praticantes.

Uma vez dentro do jogo de futebol, os iniciantes participavam de algumas jogadas. Ficando com as “*migalhas*”, a sua tarefa parecia ser apenas “compor” numericamente o grupo e garantir a disputa entre “iguais” que o esporte prega. Assim, ficava visível em todos os jogos de futebol observados no bairro a posse de bola dos mais experientes.

Mesmo assim, os iniciantes participavam do futebol de forma intensa. Poucas vezes ficavam alheios ao que acontecia em qualquer parte do campo. Portanto ficavam aguardando, em movimento no campo, uma oportunidade para receber passe, “*tocar a bola*”, ou realizar uma jogada a gol — oportunidade em que poderiam alcançar credibilidade no grupo. Cumprindo papel pouco definido no jogo, sendo pouco requisitados pelos pares e com pouca marcação dos adversários, muitas vezes, os iniciantes pareciam perdidos, exceto quando estavam no gol. A singularidade dessa participação foi notada também pela necessidade que tinham de olhar para a bola na hora de “*tocá-la*”, na dificuldade de dosar agressividade e força, no menor controle do corpo/jogo. A dificuldade de simultaneamente abordar a bola e perceber as ações de parceiros e adversários fazia com que os iniciantes a “despachassem” rapidamente em qualquer direção e os destacava. “Tensos” e “eretos”, esses jovens preferiam os passes rápidos aos dribles, à condução de bola a outros confrontos com os adversários. “*Tocando*” a bola “*de dedão*” ou com outra parte do pé/corpo, iniciantes tinham o gol como foco. Portanto, a dificuldade de domínio fazia com que, muitas vezes, a bola tocasse o corpo e não o inverso. Era uma bola “*espirrada*” e não conduzida. Desse modo, a chance de que ela chegasse a um parceiro era menor.

Nos jogos de futebol com um grande número de iniciantes (nas aulas de Educação Física) havia uma característica básica: a centralização na bola. Como Biruga (treinador do juvenil) explicou “*no adulto, a bola é que corre mais. [...] Eles tocam mais a bola. E os meninos não, [...] eles vão onde a bola vai. Fica igual urubu na carniça*”.



Distante do futebol “verdadeiramente absorvente”⁸ (as competições), os iniciantes participavam dos jogos diários dispersos pelo bairro. Como coadjuvantes, realizavam “tarefas periféricas, menos complexas e menos vitais” para o andamento da prática (LAVE e WENGER, 1991, p. 96), ou seja, tinham pouca responsabilidade em relação ao resultado do jogo e contribuição singular no seu andamento. Assim, por exemplo, impediam que a bola chegasse ao gol por estar posicionados na trajetória ou mesmo por chutar a bola que “sobrou” na sua área de gol para o outro lado do campo. Entretanto não eram poupados de xingamentos (DAMO, 2005, p. 154) — o que levava muitos a ficarem nervosos e a chutar a bola rapidamente.

De outro modo, relações de poder e camaradagem entre jogadores de idades e *habilidade* diferentes demarcavam o quadro da aprendizagem. Assim, algumas vezes, quando os experientes percebiam que estava ao gol um jovem iniciante, chutavam a bola com menor força e determinação. O mesmo podia ocorrer em relação aos dribles. Fazer um drible bonito em um jogador *habilidoso* parecia ter mais sentido do que fazer em iniciantes (o que não significa que não ocorresse). O que fica evidente é que havia muitas formas jogar de futebol e de agir como iniciante, iniciado e veterano.

No bairro havia contextos pedagógicos de aprendizagem do futebol, que não eram hegemônicos. Portanto, a “relação específica mestre/aprendiz” não era característica “onipresente da aprendizagem” (LAVE e WENGER, 1991, p. 91). Ao contrário. Nem mesmo na escola o futebol era aprendido, predominantemente, nessas relações. Os iniciantes aprendiam nas interações com os mais experientes (também em processo de aprendizagem), numa relação circular e de reciprocidade — um jovem participando do aprendizado do outro. Conforme explicou Brunão, era ao jogar futebol com os mais velhos que se aprendia mais o jogo:

“Ah, jogando peladinha com os caras mais velhos. [...] vamos supor, você joga no ataque, eles ensinam você como que é, ensina você a tocar, ensina você a bater também, apanhar.[...] Eles falam, você olha aí e vai vendo como que é. Você observando e aprende”.

Logo os aprendizes iam alterando a participação por meio do envolvimento direto e crescente na prática (LAVE e WENGER, 1991). Não participavam, portanto, de um tipo de jogo específico, separado ou diferente. Engajados na sua produção, eles é que participavam do futebol de forma diferente. Como afirmam Lave e Wenger (1991, p. 110) tinham “amplo acesso aos ambientes de prática, mas pouca demanda de tempo, esforço e responsabilidade”, em relação aos veteranos. Contudo é importante ressaltar que o valor da participação dos iniciantes crescia na medida em que se tornavam mais aptos à prática, ou seja, quando aprendiam facetas do jogo, ampliavam possibilidades de ação e de intervenção nas práticas de outros iniciantes, servindo como modelo ou dando orientações pontuais à execução — o que não se dava de maneira mecânica.

No esporte (contexto de competição), a aprendizagem é condição de permanência, mas os fracassos consecutivos geram exclusão. Quem, durante algum tempo, apresentasse as mesmas dificuldades, ia perdendo a credibilidade e ficando cada vez mais esquecido das jogadas, até ficar à

⁸ Utilizando os temas de GEERTZ (1978), DAMO (2005, p. 154) estabelece analogia entre o jogo de futebol no Brasil e a briga de galo em Bali.



margem do jogo. Em vista disso, o engajamento na prática futebolística podia culminar em nova forma de participação (sinônimo de aprendizagem), mas também gerar exclusão.

Uma característica marcante do futebol são os mecanismos velados de exclusão. Assim, no bairro aos jovens do sexo masculino que tinham dificuldade de aprender, a participação não era negada abertamente. Mas ficavam “gelados” até que resolvessem abandonar o jogo. Para suportar tal processo era preciso desenvolver outras disposições. Conforme explicou Pelé, o importante no futebol era não perder a calma: “*Tem gente que já fica nervoso, já não quer jogar mais. Mas, ninguém vai aprender sem jogar futebol não. Você não pode ficar nervoso. Você tem que ter calma*”.

Cansados dos processos de seleção/exclusão a que eram submetidos e do que significava ser escolhido por último (inaptidão) ou mesmo do tipo de participação possibilitada aos que demoravam a constituir *habilidade*, alguns participantes iam se ausentando dos contextos de produção do futebol.⁹ Essa situação podia se tornar dolorosa e marcava profundamente os jovens que optassem pela não-participação. Mais do que o manejo da bola, o que estava em questão era a própria identidade dos aprendizes.

Muitos jovens do bairro tinham dificuldade de participação no futebol. A diferença entre eles era que, enquanto uns desistiam do jogo (e pagavam o preço da estigmatização), outros persistiam. Para esses jovens, a possibilidade de inserção no futebol estava intimamente atrelada ao conhecimento dos contextos em que podiam se produzir como jogadores. A participação nos jogos de futebol em aulas de Educação Física (com chances de participação mais evidentes), era uma estratégia usada por jovens excluídos em algum contexto. Outros intensificavam *ensaios* de futebol dispersos pelo bairro para produzir condições para o jogo. É importante dizer ainda, que não era só a *habilidade* que estava em questão. Participar das sociabilidades juvenis que se produziam no futebol era importante para a entrada e permanência na prática.

Superar o medo de errar e ganhar visibilidade no grupo/jogo era fundamental para que os iniciantes saíssem dessa condição. Mas era com a prática que os jovens que raramente recebiam/tocavam a bola passavam a ser requisitados no jogo. De “pegadores de restos” (aquele que *corre pra lá, corre pra cá* e que, mesmo estando sem marcação, quase não recebe passes) alguns jogadores passavam a participantes das situações de emergência, quando apenas eles estavam livres de marcações no jogo. Começar a se distinguir dos demais iniciantes era fundamental para ser solicitado pelos membros do grupo no jogo.

Quando os jovens conseguiam compartilhar a prática do futebol de forma mais equilibrada e competente, começavam a ser percebidos pelos pares como possíveis parceiros do jogo. Deixando para trás a condição de quase “*ornamento*” necessário à composição do time, começavam a constituir um tipo de participação mais efetiva — conseguindo se posicionar melhor no campo e aprendendo a “*tocar a bola*”. Adquiriam, pois, certa visibilidade. Com a participação crescente, os jovens que entraram no jogo para “*cobrir*” a falta do goleiro ou de outro jogador iam deixando a “*de fora*” quando melhoravam a atuação. Isso envolvia mudança no sujeito: da forma de falar, de andar, de correr, de se movimentar com e sem a bola, de se relacionar com os pares e de se situar no contexto da prática.

Desvelando e incorporando a prática, alguns iam passando a ser escolhidos, deixando para trás a posição de participantes periféricos, enquanto outros iam sendo deixados de lado nos processos de seleção dos grupos. Era, entretanto o “*investimento corporal no tempo*” que demarcava a fronteira entre

⁹ Isso não significava não-participação no universo futebolístico.



“participantes ocasionais e regulares” (WACQUANT 2002, p.164). Obstinos em participar do jogo, alguns jovens buscavam novas formas de engajamento no futebol, enquanto outros podiam demorar mais tempo ou mesmo sair da prática antes que a mudança da participação que caracterizava a aprendizagem ocorresse.

4.2.7 - “A tendência dele é melhorar”: aprendendo na prática social

Com a *habilidade* em constituição, os jovens do bairro ampliavam a participação no futebol. Buscando espaço entre jogadores mais velhos, alguns já se permitiam enfrentar as tensões do futebol no recreio escolar e em outros contextos do bairro. Esse era o caso de Pelé que jogava nas aulas de Educação Física e no recreio, na quadra e nas ruas da favela onde morava, treinava no time mirim de futebol de campo do bairro e participava de campeonatos.

Participando de forma diferente, esses jovens permaneciam mais tempo no jogo e ocupavam menos a *de fora*. A prática continuada permitia que fossem se tornando mais capazes de responder às demandas do jogo. Como afirmou Biruga, com a prática, esses jovens começavam “*a participar mais do jogo, a entrosar mais*”.

É importante salientar, entretanto, que ainda não se tratava de veteranos e que as formas de participação não eram fixas, mas negociadas continuamente nos diferentes grupos. Pelé, por exemplo, era um praticante que deslocava de posição de acordo com o contexto. Quando jogava com os colegas na Educação Física, participava das jogadas mais importantes, recebia/dava muitos passes e orientava a participação de outros jovens. Quando jogava futebol no recreio e no Projeto Social (com jogadores *habilitados*), participava mais vezes como goleiro, recebia/dava poucos passes, raramente participava de uma jogada com gol e recebia orientações constantes dos outros jogadores.

Nesses contextos futebolísticos, a comunicação era um tipo de atividade. Com gritos, palmas, gestos e outras formas de sinalização (de jogadas e de jogadores a passar a bola, por exemplo), a comunicação, no campo, era a base do jogo. Portanto, aprendê-la era fundamental. Jovens que mergulhavam na prática aprendiam uma linguagem específica e, com ela aspectos importantes do futebol. Exemplos de falas recorrentes nos contextos de jogos de futebol mostram como as orientações entre praticantes ocorriam (e eram parte) no jogo: “—*Joga que nem homem, porra*”; “—*Cruza a bola*”; “—*Lança para o gol*”; “—*Dá o sangue, caralho*”; “—*Protege a bola*”; “—*Chuta*”; “—*Aqui!*”; “—*Passa a bola*”; etc.

Aprendidas concretamente as regras também faziam parte do jogo. Jamais na forma escrita, até na escola, as regras eram tornadas públicas, aprendidas e (re)produzidas nos diferentes jogos de futebol do bairro. “—*Falta!*”, “—*A bola é nossa*”, “—*Mão*”, [...] são exemplos das ações pautadas em regras que compunham os jogos.

Mas no futebol era tão importante aprender o que era permitido falar quanto o que também era preciso silenciar. A comunicação estabelecida no campo de jogo possuía regras e preceitos morais.

[...] *Jogador tem que conversar, mesmo que fale palavrão, aqueles palavrões, por isso que eu já falo, não é igreja, mas também vamos respeitar o adversário. Evita falar o nome da mãe... Você desculpa o termo, porra, caralho, pega aqui, não sei o que... faz parte.* (Biruga)



Mais do que falar sobre a prática, a comunicação estabelecida em campo permitiam que os praticantes fossem organizando a prática social, orientando-se e aprendendo nela. Nesse processo não havia formas especiais de discurso a ser dirigidas aos aprendizes, mas uma linguagem partilhada no grupo, que Lave e Wenger (1991) denominam *falar de dentro* (que inclui as trocas de informações sobre as atividades e as histórias e tradições da comunidade). Para os iniciantes o propósito não é, portanto, aprender a falar como um substituto da participação (LAVE e WENGER, 1991). Na *participação periférica legitimada* a prática lingüística é um tipo de atividade, ou seja, iniciantes distanciam-se dessa forma de participação, quanto mais se aproximam dos modos de agir e falar dos veteranos.

Nesse processo de participação/aprendizagem do futebol, como afirmou Biruga, a atenção era fundamental:

Fundamental, demais, não é pouco não, é muito. Porque o menino que é atencioso, ele se passa ser inteligente, igual aquele ditado, toda pessoa curiosa aprende. [...] É igual o menino. O cara bateu na bola, ele [disse]: “—Bateu de três dedos, né Biruga”. Por isso é que eu falo, menino atencioso vai embora, é igual a pessoa curiosa, ele aprende rapidinho, não é isso?

O modo de compreender a relação entre atenção e aprendizagem, relatado por Biruga — em que a atenção é vista como qualidade individual que promove a aprendizagem — é recorrente na cultura. Na escola, por exemplo, vários são os mecanismos que visam o favorecimento da atenção para a aprendizagem. A colocação dos alunos em carteiras enfileiradas, as janelas acima do alcance da visão dos alunos, etc., visam favorecer o foco/atenção do aluno no professor.

A noção de educação da atenção proposta por Ingold (2001), entretanto, possibilita outra forma de abordar esse processo. Ultrapassando essas noções convencionais de atenção e de aprendizagem, Ingold (2001, p.142) afirma que a educação da atenção (ou processo de afinação do sistema perceptual) é a própria aprendizagem e que esta se situa na prática. Desse modo, a qualidade da atenção é equivalente ao que o autor (2000, p. 414) — apontando a performance musical — chama de *feeling* (“tocar é sentir”). Para Ingold (2001), agir é prestar atenção, ou seja, “a atenção do agente é totalmente absorvida na ação”. Diz o autor (2001, p. 133):

As várias capacidades dos seres humanos [...], emergem através do trabalho de maturação dentro do campo da prática constituída pela atividade de seus predecessores. Não faz sentido perguntar se a capacidade para escalar está no escalador ou na escada, ou se a capacidade para tocar piano reside no pianista ou no instrumento. Essas capacidades não existem nem dentro do corpo e cérebro do praticante nem fora no ambiente. Elas são especialmente propriedades de sistemas estendidos ambientalmente que atravessam/cruzam o corpo.

Não aceitando a atenção como capacidade previamente estabelecida, Ingold (2001, p.138, 139) considera que os movimentos/ação e seus ajustamentos às diferentes situações constituem um processo de atenção. As contribuições do autor (2001), associadas às observações de campo, permitiram-me entender a incorporação da *habilidade* futebolística — entendida como responsividade de “movimentos para as condições do entorno que nunca são as mesmas de um momento para o outro” (INGOLD, 2001, p. 21) –



como um tipo de educação da atenção, e não o contrário. Portanto, os iniciantes só se tornavam praticantes habilitados quando eram capazes de afinar continuamente seus movimentos segundo as perturbações do ambiente (INGOLD, 2000, p. 415).

Conseguir acertar o tempo da bola, aprender a cabecear, a chutar com mais precisão e força, a fazer manobras do futebol (*canetar, chapéu, pedalar*, etc.), enfim, ter melhor relação com a bola em jogo era fundamental para que os jovens se afirmassem como praticantes. Mas isso não era tudo. A *habilidade* futebolística é mais complexa e mais sutil. Ela exige a incorporação de um tipo de atenção que permite ao praticante perceber aspectos do jogo não visíveis ao iniciante/*outsider*. A amplitude e complexidade da prática social (futebol) e os muitos aspectos que os praticantes precisavam aprender podem ser observados nos implícitos dos relatos de dois praticantes:

Ah, se tiver eu e o goleiro, eu chuto pro gol. [...] Sem goleiro, eu ando até eu chegar perto, aí eu chuto, mas se tiver vindo alguém eu tento driblar, senão eu toco, nó, você não pode demorar muito com a bola, senão o cara vem fortão, e chuta a bola fortão, aí fica ruim”. (Pelé)

O jogo é coletivo, que não é individual, ele tem que ser rápido, tem que ter raciocínio rápido, [...] se chegou em você, você já sabe onde você vai jogar, você já sabe como é. (Biruga)

Constituir-se capaz de enfrentar “as divididas” e de jogar com o outro (parceiros e adversários) em diferentes contextos eram características importantes para que os jovens se tornassem veteranos. Todavia perceber os próprios movimentos, perceber os movimentos dos outros jogadores e agir (prontamente) em campo, parecia óbvio apenas para os jogadores experientes. Os iniciantes tinham dificuldade de captar os indícios do corpo dos outros praticantes e de antecipar ações. Às vezes, mesmo quando chegavam a percebê-los, não conseguiam, em tempo hábil, antecipar-se. Mas, para os praticantes veteranos/*habilitados*, a bola e o corpo dos outros praticantes eram quase uma extensão do próprio corpo. Isso porque a percepção os permitia “obter características críticas do ambiente” que os iniciantes simplesmente falhavam em notar (INGOLD, 2001, p.142). Nesse caso, o que estava em questão era aprender e aprender a partir da percepção das diferenças. Os relatos possibilitam compreender também, que não estava em jogo no futebol a assimilação passiva de um programa motor definido, mas a aprendizagem de uma relação, da qual era preciso considerar a dinâmica inteira: eu, a bola, o outro, o contexto.

Participando do futebol de forma mais qualificada e em contexto mais amplo, os jovens iam ganhando visibilidade e podiam até conseguir oportunidade de jogar em times de várzea — a primeira “peneira”. Do outro modo, a mudança no modo de participação, que significava aprendizagem, significava também maior responsabilidade: com o resultado do jogo, com o processo de colocação de outros iniciantes, com a produção da prática, etc.

Por fim, é importante ressaltar que jogar não constituía a única atividade futebolística. O futebol é plural e a *habilidade* constituída no jogo era uma dimensão da participação na prática. Portanto, no bairro, a circulação de conhecimento/*habilidade* não se restringia à participação como jogador, ainda que essa fosse a que mais dava status aos praticantes. O currículo de aprendizagem do futebol envolvia outras



formas de engajamento e a participação periférica não ocorria apenas no jogo. Aprendizagens de torcedores, de juizes, de treinadores e de auxiliares, etc. também ocorriam cotidianamente.

Considerações finais

A constituição da *habilidade* futebolística se decompõe em vários processos. Difusa, a prática do futebol é reforçada por toda a estrutura da vida dos jovens brasileiros. A sua aprendizagem não é, portanto, instrumental, consciente, individualizada e desconectada da sociabilidade. Ela é a consequência da imersão cotidiana dos jovens na prática, ou seja, os praticantes (não identificados como aprendizes) incorporam-no em seu contexto de produção. É por meio da participação nas práticas de futebol que os jovens (em relações de poder, tensões e conflitos inerentes à participação na prática social) constituem a *habilidade*.

Nos múltiplos contextos, estruturados, sobretudo, sem a participação de especialistas da Educação, o futebol é aprendido entre pares (entre praticantes de diferentes idades e domínios da prática), no formato de co-participação. Diferentes de outras modalidades esportivas — que no Brasil só se tem acesso em contextos estruturados pedagogicamente — as práticas futebolísticas juvenis no bairro pesquisado não se constituem como práticas intencionais de ensino, nem se caracterizam por relações assimétricas em que seja possível observar quem ensina e quem aprende (de forma dicotômica). Nesse tipo prática os recursos de estruturação da aprendizagem vêm de uma variedade de fontes, ou seja, relações de ensino são menos recorrentes. De outro modo, é importante salientar que esse processo de aprendizagem não é linear e que os jovens aprendem jogando, mas também assistindo, observando, torcendo, falando sobre, treinando, ensaiando [...] o futebol.

Por meio de amplo processo de participação, que envolve experimentações, repetições e orientação constante de praticantes mais experientes, os jovens constituem a *habilidade* com um tipo de "ajustamento rítmico da percepção e da ação" (INGOLD, 2001, p.135). Jogadores que iniciam a participação no futebol com poucas oportunidades de jogo, recebendo poucos passes e participando de poucas jogadas, passam, à medida que incorporam o jogo a ser requisitados para participar dele de maneira diferente. Mas a aprendizagem implica também maior responsabilidade.

A contradição básica da participação nas práticas futebolística é a necessidade que os jovens têm de aprender para participar e de participar para aprender. É a participação no futebol que permite que constituam o tipo de atenção necessário à prática futebolística (INGOLD, 2001). Apenas aqueles que nele conseguem se engajar, movendo-se e aprendendo os modos de participação possibilitados, suportando os processos de exclusão no jogo e investindo na prática, constituem habilidade futebolística. Nem todos persistem participando da prática social.

Contudo somente os jovens do sexo masculino têm amplo acesso à prática no bairro. Se o futebol é continuamente praticado sem que haja qualquer tipo de regulação da assiduidade, isso não se deve ao fato de que esses participantes escolhem livremente. Como prática cultural, o futebol no Brasil é "prescrito" historicamente para que meninos/jovens se tornem homens. Generificado, o exercício de aprendizagem do futebol se constitui também num exercício da masculinidade.

Num processo dinâmico e sutil, a aprendizagem do futebol engloba, portanto, mais que técnicas. Envolve a incorporação de formas de agir, de movimentar o corpo e com elas um conjunto de aspectos implícitos (referentes à dimensão identitária, à prática coletiva, a significados, a emoções, a certos valores e disposições).



Ao contrário do que apontam alguns estudos, isto é, que o futebol se difundiu no Brasil devido ao fato de ser um esporte mais fácil, a *habilidade* futebolística é algo extremamente difícil. Ela se constitui no sujeito a partir de intenso processo de participação/experimentação/imersão do e no futebol. Como afirma Lave (1993, p. 10), “o que as pessoas estão aprendendo a fazer é um trabalho complexo e difícil. A aprendizagem não é um processo separado, nem um fim em si mesmo. Se ela parece sem esforço é porque em algum sentido ela é invisível”.

É importante salientar, finalmente, que nas práticas cotidianas de futebol dos jovens, o objetivo central não é a aprendizagem, mas a participação (LAVE e WENGER, 1991). Ainda que os praticantes “saibam” dessa possibilidade (de aprendizagem) do jogo, jogam para ganhar, jogam pelo jogo (pelo prazer que ele proporciona), jogam para estar em forma, jogam para manter laços de sociabilidade e para afirmar identidades.

Referencias Bibliográficas

DAMO, A. S. *Do dom à profissionalização: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 2005. 435 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

FARIA, Eliene Lopes. *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 2008. 229 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.

INGOLD, T. From the transmission of representations to the education of attention. In: INGOLD, T. *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001. p. 113-153.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

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

Eliene Lopes Faria
Rua Bento Mendes Castanheira, 370/102
Dona Clara – Belo Horizonte/MG
CEP – 31 260 - 270
eliene.faria@bol.com.br

