

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**O CORDÃO DE TRÊS DOBRAS: A INFLUÊNCIA DAS INTERAÇÕES DA
CAPOEIRA NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO**

São João del-Rei

2018

LIRLAINE CRISTINA VAZ DE OLIVEIRA

**O CORDÃO DE TRÊS DOBRAS: A INFLUÊNCIA DAS INTERAÇÕES DA
CAPOEIRA NO DESENVOLVIMENTO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Psicologia
Área de concentração: Instituições, Saúde e Sociedade
Orientadora: Professora Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

**São João del-Rei
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48" Oliveira, Lirlaine Cristina Vaz de .
"O Cordão de Três Dobras": A Influência das
interações da capoeira no Desenvolvimento de
adolescentes em situação de acolhimento / Lirlaine
Cristina Vaz de Oliveira ; orientadora Larissa
Medeiros Marinho dos Santos. -- São João del-Rei,
2018.
127 p.

Dissertação (Mestrado - Psicologia) --
Universidade Federal de São João del-Rei, 2018.

1. Psicologia. 2. Modelo Bioecológico do
Desenvolvimento Humano. 3. Capoeira . 4.
Bronfenbrenner . I. Santos, Larissa Medeiros Marinho
dos , orient. II. Título.

A Dissertação ““O Cordão de Três Dobras”: A influência das interações da capoeira no desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento”

elaborada por **Lirlaine Cristina Vaz de Oliveira**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 15 de março de 2018

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos - (UFSJ)
Orientadora



Profa. Dra. Lillian Perdigão Caixeta Reis - (UFV)



Prof. Dr. Neyfsom Carlos Fernandes Matias - (UFSJ)

Agradecimentos

Sair de casa e de perto de meus familiares e amigos para estudar em uma cidade distante não foi uma tarefa fácil. Porém, a experiência de ter cursado Psicologia e ter feito Mestrado na mesma área trouxeram inúmeras contribuições em minha vida. Sou grata a Deus, meu Senhor, pela Graça que insiste em ser derramada a cada dia. Agradeço a Deus pela minha família maravilhosa, pelo amor, pelas orações, pela compreensão e por sempre encontrarem uma maneira de me ajudar a encontrar graça e luz na caminhada. Sem vocês, minha caminhada não teria significado! Agradeço ao meu namorado André, por todo apoio, amor e cuidado, com você ao meu lado a trajetória foi mais leve e mais bonita! Aos meus amigos, agradeço por todo apoio e carinho. À minha orientadora Larissa, pelo profissionalismo, paciência e parceria. À Instituição de Acolhimento que abriu as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa, muito obrigada pela confiança! Agradeço à Universidade Federal de São João del-Rei e à Capes por me permitirem desenvolver essa pesquisa. Aos professores de capoeira, obrigada por me permitirem ser parte do grupo e por me ensinarem tantas coisas através da capoeira! Por fim, agradeço a cada menino e menina que foram meus companheiros e que confiaram a mim suas histórias e experiências na capoeira, obrigada por participarem comigo dessa pesquisa, pelo carinho e pelas trocas maravilhosas! Cada dia de pesquisa foi para mim uma experiência maravilhosa! A cada momento que compartilhavam suas experiências e depois da entrevista, abaixavam *ao pé do berimbau* me chamando para o jogo, eu sentia que estava no caminho certo. Com cada um de vocês queridos adolescentes, pude ver a importância das interações para a transformação, sobretudo do ser humano.

Um agradecimento especial

Acredito que ser orientadora é uma tarefa complexa. Envolve caminhar com o outro e ajudá-lo no processo de se descobrir pesquisador. Durante meu mestrado, tive a felicidade de ter a professora Larissa Medeiros como minha orientadora. Ela nunca ofereceu soluções prontas, pelo contrário, em sua postura ética buscava me mostrar que a realidade é complexa e que na interação e no compromisso com o outro é que o trabalho ganha significado.

Apreendi com Larissa que o processo de pesquisa, apesar das dificuldades, pode ser maravilhoso. E foi, na medida em que me senti acolhida e tive como suporte uma orientadora que sempre soube ser humana e, em diferentes modos, conjugou em suas práticas o verbo “acolher”. Senti-me imensamente acolhida em momentos importantes no Mestrado.

Obrigada pela caminhada, Larissa por me ajudar a perceber que o conhecimento científico precisa ter significados que vão além de páginas escritas em dissertações ou artigos. Pesquisar é estar disposto a conhecer o mundo do outro e assumir o compromisso de ajudá-lo a repensar a sua própria realidade. Esse trabalho não teria sido possível sem o seu apoio. Obrigada por ter sido muito mais que uma orientadora, você foi a minha companheira de caminhada!

Dedico esse trabalho a cada pessoa que luta para transformar a realidade de crianças e adolescentes e oferece possibilidades para que eles se desenvolvam e encontrem sentidos para a vida.

*É melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas. Se um cair, o amigo pode ajudá-lo a levantar-se. Mas pobre do homem que cai e não tem quem o ajude a levantar-se! (...)
Um homem sozinho pode ser vencido, mas dois conseguem defender-se. Um cordão de três dobras não se rompe com facilidade*

(Eclesiastes 4: 9-10, 12).

RESUMO

A pesquisa "O Cordão de Três Dobras: A influência das interações da capoeira no desenvolvimento de adolescentes em situação de acolhimento", realizada na Universidade Federal de São João del-Rei buscou analisar as possíveis contribuições das interações na capoeira para o desenvolvimento de adolescentes. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Acolhimento de uma cidade do interior de Minas Gerais. Para isso, foram realizados acompanhamentos semanais em oficinas de capoeira que eram oferecidas dentro da instituição e foi realizada com base nos pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2002; 2011). A base metodológica utilizada para produção e análise dos dados foi a Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009). Os resultados mostram que a prática da capoeira pode contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes, sobretudo através das interações aluno – aluno; aluno – professor e aluno – símbolos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Interações; Capoeira; Bronfenbrenner.

ABSTRACT

The research "The Cord of Three Folds: The influence of the interactions of capoeira on the development of adolescents in a host situation", carried out at the Federal University of São João del-Rei, sought to analyze the possible contributions of interactions in capoeira for the development of adolescents . The research was carried out in a Reception Institution of a city in the interior of Minas Gerais. For this, the weekly follow-up of the capoeira workshops offered at the institution was carried out based on the assumptions of the Bioecological Model of Human Development (Bronfenbrenner, 2002; 2011). The methodological basis used for data production and analysis was Grounded Theory (Charmaz, 2009). The results show that the practice of capoeira can contribute to the development of adolescents, especially through student - student, student - teacher and student - symbols interactions.

Keywords: Human Development; Interactions; Capoeira; Bronfenbrenner.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Introdução	12
Capítulo 1: O Desenvolvimento Humano e o Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner	15
Capítulo 2: Entre Gingas e Canções: O “Diálogo de Corpos” e a musicalidade na capoeira	31
Capítulo 3: O Adolescente no contexto de uma Instituição de Acolhimento	37
Capítulo 4: Metodologia	45
Capítulo 5: Resultados e Discussão	51
O respeito na capoeira como caminho para a interação.....	54
O processo de interação na capoeira.....	60
O aprendizado do novo movimento.....	68
Forças disruptivas e forças generativas no contexto da capoeira.....	69
O processo proximal e os Direitos Humanos.....	73
A Roda na capoeira.....	76
Gingando na capoeira: Uma experiência corporal.....	80
Capoeira e Desenvolvimento Humano.....	83
Considerações finais sobre a pesquisa	94
Reflexões de uma mestrandia: A importância do saber que vem do outro	98
Referências	102
Glossário	108
Apêndices	111

APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa teve início nas experiências da iniciação científica que também trabalhava com o tema “capoeira”. A partir da perspectiva de Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1999, 2002), o objetivo do estudo anterior era entender o sentido da música na capoeira e se essa afetava a vida dos capoeiristas fora do ambiente de prática.

Por meio deste trabalho, buscamos dar continuidade aos estudos, tentando compreender as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento de crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento em uma instituição de acolhimento que funciona como Casa Lar. Comprometemo-nos a continuar estudos sobre desenvolvimento a partir da prática da capoeira por acreditar que existem questões mais profundas que precisavam ser pensadas com todo o cuidado e dedicação necessários para produzir conhecimento científico sobre o assunto, que, por sua vez, possa repercutir na vivência dos participantes.

A capoeira é um jogo de corpos (Silva & Ferreira, 2012; Cunha, Vieira, Tavares, & Sampaio, 2014). Esse jogo é exibido no contexto de uma roda (Campos, 2009; Valério & Barreira, 2016). Por trás da exibição dos movimentos, estão presentes dias e dias de treinos, de aprendizagem (Alves, 2013) e contatos com os símbolos presentes na prática (Oliveira, 2013), para que na roda, esse jogo de capoeira possa acontecer. E, muito mais do que um jogo de corpos, a capoeira é um jogo de interação: da pessoa com suas próprias características, com o outro capoeirista e dos capoeiristas com a capoeira (Silva & Ferreira, 2012).

Uma instituição de acolhimento de uma cidade do interior de Minas Gerais foi o local escolhido para esta pesquisa. No contexto da instituição, eram oferecidas semanalmente aulas de capoeira para as crianças e adolescentes. Nosso problema de pesquisa partiu justamente desse ponto: Quais contribuições a prática pode oferecer a eles?

Lançando luz sobre o que foi apresentado acima, propusemos esta pesquisa, que só foi possível de ser realizada a partir do vínculo. A base teórica que nos guiou foi o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner 1974; Bronfenbrenner & Morris, 1998), que tem por objetivo o estudo científico dos processos relacionados ao Desenvolvimento Humano. Entendemos nessa perspectiva, que esse é influenciado pelas relações estabelecidas, pelos diferentes contextos, bem como pelas características pessoais e ambientais (Bronfenbrenner, 1974; 2011). Em vista

disso, acreditamos que a proposta de Bronfenbrenner tem muito a contribuir para a compreensão do tema em questão.

Nosso papel foi o de imergir nesse contexto para conhecermos de perto os símbolos, valores e as formas de relacionar. Tentamos conhecer o contexto e vivenciar a capoeira, para, a partir dessa vivência, sermos capazes de problematizar os fenômenos observados. Realizamos entrevistas, com o objetivo de conhecer aquela realidade por meio daqueles que realmente tinham condições de falar dela. Nesse sentido, uma entrevista apenas não seria suficiente. Durante o processo retornamos aos sujeitos muitas vezes para focarmos em questões cada vez mais específicas, com base nas próprias falas, nas observações dos comportamentos e no estudo teórico de temas relacionados à capoeira e ao desenvolvimento humano.

Não seria possível nos colocarmos como pesquisadoras dentro de uma realidade tão complexa sem o estabelecimento do vínculo. E como estabelecer realmente uma relação na qual o capoeirista é parceiro na construção desse conhecimento, senão pela via da própria capoeira e da realização conjunta de atividades? Por esse motivo escolhemos ser pesquisadoras e participantes e aprender com dedicação e humildade as bases que pretendíamos investigar. Este foi o caminho escolhido nesta pesquisa: aprender de capoeira *fazendo capoeira*. À medida que tivemos os participantes como coautores dessa produção de conhecimento, caminhamos juntos entre gingas e canções, buscando pensar o desenvolvimento humano, tendo como foco as interações estabelecidas.

Nosso desafio foi o de adentrar no grupo, mas a cada dia de pesquisa nos distanciar para pensar o que foi vivido e retornar no outro dia, dispostas a conhecer mais, a interagir e a pesquisar o acontecido, buscando nos familiarizar com esse campo, e a partir disso, estranhar o familiar. A partir desse processo, tentamos responder ao nosso objetivo de pesquisa e compreender o papel das interações da capoeira no desenvolvimento desses de cada um desses adolescentes.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi produzida ao longo do período de mestrado. O objetivo desta é lançar luz sobre os processos de interação dos adolescentes com a capoeira em uma instituição de acolhimento. Essa prática foi oferecida semanalmente por dois professores que tinham como objetivo principal compartilhar experiências que pudessem trazer contribuições para a vida dos participantes. A participação nas aulas acontecia de forma voluntária. Porém, para que os alunos pudessem participar de ritos próprios da capoeira, como o batizado e troca de cordas, precisavam praticar capoeira com regularidade, evitando faltas desnecessárias.

Este texto foi estruturado pensando em facilitar o entendimento dos resultados obtidos com esta pesquisa. Dessa maneira, o caminho a ser trilhado pelo leitor envolverá a explicação sobre nossa visão de Desenvolvimento Humano, seguido de um capítulo sobre capoeira e uma breve reflexão sobre instituição de acolhimento. A partir disso, o leitor caminhará conosco para compreender como foi o processo de pesquisa, nossos objetivos, os passos trilhados e os resultados obtidos ao longo do tempo de pesquisa.

A capoeira é uma prática que envolve luta, dança (Cortez, Bonomo, Meneandro, & Trindade, 2008; Pospichil, Lima, Lemos, Miranda, & Barbosa, 2012), interação social (Silva & Ferreira, 2012) e aprendizados culturais (Abib, 2006; Cunha et al., 2014). É uma atividade que trabalha aspectos físicos (Alves, 2013), emocionais e interacionais do praticante (Oliveira, 2013). Diversas pesquisas têm sido realizadas tendo como foco a capoeira. Pesquisas que fazem referência a musicalidade (Cortez et al., 2008; Cabral, 2010; 2013; Real, 2014), ao *jogo de corpos* (Silva & Ferreira, 2012; Pospichil et al., 2012; Oliveira, 2013), e aos diferentes símbolos presentes na prática (Oliveira, 2013). Essas pesquisas têm demonstrado as contribuições da capoeira para a socialização (Cleves, 2012; Oliveira, 2013), para se trabalhar a disciplina e respeito (Oliveira, 2013); para o resgate histórico (Real, 2014) e para que a criatividade (Alves, 2013) e a capacidade estratégica (Silva & Ferreira, 2012) do participante sejam desenvolvidas.

Além desses benefícios, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011) a prática regular de alguma atividade física contribui para a prevenção de doenças cardiovasculares, respiratórias, diabetes e osteoporose e para a manutenção de um peso corporal saudável. Em adolescentes, os benefícios da prática de atividade física também incluem desenvolvimento social, e a possibilidade de autoexpressão (OMS, 2011).

No Brasil, os custos destinados a promoção de saúde são muito menores do que com hospitalizações e outros custeios relacionados à saúde. Segundo o Relatório de Análise

Econômica dos Gastos Públicos Federais (Ministério da Fazenda, 2016) referente ao ano de 2015, o repasse para promoção de saúde foi equivalente a 0,1% do PIB do Brasil, e em comparação, os custeios com a saúde foram de 1,4% do PIB, (considerando o PIB de 5, 904 bilhões de reais). Percebe-se que o investimento com a saúde da população brasileira é extremamente baixo, considerando o PIB do país e que a promoção de saúde recebe pouca atenção, o que precisa ser problematizado.

Considerando que a prática de atividades físicas pode contribuir para o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner considera que o estudo dessas é fundamental (Bronfenbrenner, 1994; Morais & Koller, 2004). Para o Modelo Bioecológico, pesquisar desenvolvimento é uma tarefa complexa e implica na necessidade do pesquisador conhecer os contextos nos quais as pessoas participam e buscar compreender a maneira da pessoa interagir com o ambiente (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por esse motivo, Bronfenbrenner (1996) enfatiza a necessidade de adentrar nos contextos e de realizar estudos com foco na promoção de saúde e na qualidade de vida das pessoas.

Para Bronfenbrenner, são nos ambientes imediatos (microsistemas) que as crianças e adolescentes aprendem os valores, estilos de vida e formas de conduta do contexto, etc. Assim, uma justificativa para a análise científica desses ambientes é o de compreender como a participação em diferentes ambientes podem afetar o desenvolvimento dos mesmos (Sartori & Nasser, 2004, p. 387).

Reconhecendo esse campo de estudo que já existe sobre a capoeira, o objetivo da presente pesquisa é avançar na compreensão das relações sociais que ocorrem no contexto de prática de atividade física que é oferecida a crianças e adolescentes que se encontram em situação de acolhimento. As aulas de capoeira são oferecidas semanalmente. O que nos interessa é entender se essas interações na capoeira podem de fato promover desenvolvimento. O acréscimo em relação a essas pesquisas é justamente pensar nos processos de desenvolvimento por trás da prática da capoeira. Três justificativas são apresentadas para o desenvolvimento desta pesquisa:

A primeira justificativa é a de que se torna possível pensar o desenvolvimento a partir de uma atividade oferecida para crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Se um dos objetivos do acolhimento é proporcionar um ambiente favorável para que a criança ou adolescente possa se desenvolver durante o período que permanecer na instituição (Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), 2009), a Ciência do Desenvolvimento, na perspectiva do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1999) pode ajudar a entender os processos que ocorrem no grupo e pensar o desenvolvimento dessas

crianças e adolescentes a partir da atividade oferecida, levando em consideração o contexto, os processos interacionais e as características e sentidos atribuídos por cada um dos participantes às suas vivências com os outros e com a capoeira.

A segunda justificativa para o estudo das interações sociais é capacidade de uma díade (por exemplo, relação aluno-aluno; aluno-professor) servir como um “contexto efetivo de desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 7). Por isso, entender como ocorrem essas interações se torna muito importante. Desse modo, uma contribuição possível com a realização de pesquisas como esta é a de pensar no que pode ser feito para que cada vez mais as atividades direcionadas a populações em situação de vulnerabilidade social sejam capazes de promover desenvolvimento. Por esse motivo, torna-se importante lançar luz sobre o papel das interações. É pesquisando de perto que essa dimensão pode ser vista, problematizada e pensada para cada vez mais produzir autonomia e qualidade de vida para os participantes.

Em concordância com Sartori e Nasser (2004) a terceira justificativa está na possibilidade de entender “até que ponto essas oportunidades, como as atividades realizadas e as relações interpessoais vivenciadas em um projeto social podem passar a ser parte de um estilo de vida, por meio das crenças e valores aprendidos nesse contexto” (p. 393). Desse modo, ao buscar compreender o papel das atividades, será possível “compreender realmente o potencial de desenvolvimento que uma política pública de lazer pode gerar nas características biopsicológicas de seus participantes” (Sartori & Nasser, 2004, p. 393) e refletir se esses sentidos atribuídos à atividade têm potencial para transcender o momento de prática.

A visão que prevalece é a de que as políticas públicas precisam se fundamentar na Ciência. Mas isso só fará sentido se de fato essa ciência estiver fundamentada na vivência e no contexto das pessoas para as quais se buscam direcionar algum serviço. Desse modo, em concordância com Bronfenbrenner (1996), “a ciência básica precisa das políticas públicas mais do que as políticas públicas precisam da ciência básica” (Bronfenbrenner, 1996, 90-91). É nessa busca por conhecer a realidade e a partir disso construir conhecimento científico que possa contribuir para a transformação social, que partiremos nessa jornada.

CAPÍTULO 1: O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O MODELO BIOECOLÓGICO DE URIE BRONFENBRENNER

1.1. O encontro na diferenciação: a Ciência do Desenvolvimento

Diversas são as perspectivas assumidas para se pensar o Desenvolvimento Humano. Os pesquisadores do desenvolvimento focam em aspectos variados e assumem diferentes epistemologias para o estudo e análise dos processos relacionados ao mesmo. Nesse cenário, um grupo específico de pesquisadores oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, Genética, Bioecologia criaram um grupo de pesquisa denominado Ciência do Desenvolvimento.

Os cientistas desse grupo buscam trazer uma nova forma de pensar e de estudar os fenômenos relacionados ao desenvolvimento (Dessen & Guedea, 2005). Entre seus representantes, estão Lerner, Baltes, Magnusson (Bronfenbrenner & Morris, 1998) além do autor que será a principal base teórica para esta dissertação, Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Dentro dessa ciência, diferentes focos de análise são encontrados. Alguns se dedicam ao estudo da genética, outros aos processos culturais. Há aqueles que buscam compreender os fenômenos fisiológicos outros, as interações sociais (Dessen & Guedea, 2005). Os cientistas desse grupo acreditam que o estudo do desenvolvimento se amplia a partir dessa troca de saberes e de olhares. Contudo, surge então uma questão: Como é possível pensar em uma ciência que une os vários “olhares”, sem que o estudo do desenvolvimento se torne fragmentado? A explicação para esse questionamento se encontra nas próprias produções desses cientistas nas quais há uma certa concordância em relação a algumas características do conceito.

A começar, todos assumem a complexidade de realizar pesquisa em desenvolvimento e a necessidade de considerá-lo de forma contextualizada (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010). Independente do recorte feito, todos estão lidando com uma pessoa, que está situada dentro de um contexto específico e que sofre influências do meio onde vive, não podendo, desse modo, ser separada desse meio (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Esta pessoa passa por processos de desenvolvimento em diferentes sentidos: biológico, físico, psicológico, social. Por estar em interação, o ambiente tem potencial para afetar seu desenvolvimento (Dessen & Guedea, 2005). Por exemplo: a prática de uma atividade física pode afetar a disposição da pessoa para realizar outras atividades. Outrossim, um evento

traumático pode afetar o psicológico da pessoa e este, a forma desta se relacionar com os outros, etc. Por isso, ainda que cada um estude em sua área, todos tem em vista que essa pessoa faz parte de um contexto histórico, está inserida no tempo e no espaço e se relaciona com o ambiente, afetando e sendo afetado por ele.

Para os pesquisadores desse grupo, desenvolvimento faz referência a períodos de *estabilidade* e de *mudança* (Bronfenbrenner, 1996, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Dessen & Guedea, 2005; Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010). Estabilidade diz respeito ao tempo de permanência de determinadas características. É o momento de equilíbrio do ser. Como parte natural do processo de se desenvolver, esse equilíbrio é interferido por momentos de instabilidade, de mudança. Porém, para que essa seja considerada desenvolvimento, precisa apresentar caráter sucessivo, o que significa dizer que a mudança ocorrida em determinado momento influenciará o processo posterior, e assim por diante (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para exemplificar, podemos pensar na prática da capoeira. Ao iniciar, a pessoa aprenderá um movimento corporal que é a base para que o jogo aconteça: o movimento da ginga. A mudança ocorrida (aprendizado da ginga) apresentará caráter sucessivo se, por exemplo, ela incorporar esse aprendizado em suas práticas e utilizar desse conhecimento para aprender outros movimentos corporais na capoeira que utilizam a ginga como suporte.

Outra característica do desenvolvimento é a *plasticidade* que diz respeito ao potencial que o ser humano apresenta para que a mudança aconteça. Desse modo, é possível pensar em potencial psíquico, biológico, social, físico, etc. (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao assumir essa característica, a Ciência do Desenvolvimento Humano se coloca no sentido oposto à visão determinista de características do ser humano em que essas são vistas como imutáveis e o desenvolvimento é considerado de certo modo como restrito (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Pensar em plasticidade, desse modo, é levar em consideração que pelo fato da pessoa ser um organismo integrado em que o biológico, psicológico, social funcionam de forma dinâmica e, além disso, se relaciona com o ambiente (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Bronfenbrenner & Morris, 1998), existe o potencial para que a pessoa passe por mudanças biológicas, físicas, sociais, psicológicas, culturais ao longo de seu ciclo de vida (Dessen & Guedea, 2005).

Pensando na proposta de realizar o estudo sobre o desenvolvimento humano, é importante um esclarecimento: Dentro dessa ciência, entende-se que não é possível ter uma compreensão completa do mesmo, tampouco reduzi-lo ao que é estudado em uma pesquisa (Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Bronfenbrenner, 1999; 2011). Apesar disso, é importante considerar diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento a partir do recorte de algum fenômeno para investigar (Koller, 2004). Tendo em vista os aspectos supracitados em relação aos pontos de encontro sobre o conceito, os resultados se complementam e desse modo, o estudo sobre o desenvolvimento torna-se mais amplo.

A perspectiva em questão, que é assumida nessa dissertação, é a de que toda e qualquer intervenção que tenha como objeto de estudo o desenvolvimento precisa reconhecer-se situada dentro de um contexto histórico específico, no qual as pessoas apresentam sua própria maneira de se relacionar com o ambiente (valores, expectativas, medos, etc.), afetando e sendo afetadas pelo contexto.

Por fim, ao considerar que o desenvolvimento é influenciado por diversos fatores e que as condições de vida de uma pessoa estão relacionadas com as interações entre essa e seu ambiente, uma ciência que se propõe a melhorar as condições de vida das pessoas, tem muito a contribuir na compreensão e melhoria dessa situação (Bronfenbrenner, 1994; Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010). Na visão de Bronfenbrenner (1994), isso se torna possível ao buscar compreender o sujeito em sua totalidade e em sua singularidade, sem perder de vista a complexidade do estudo do Desenvolvimento e a possibilidade de mudanças em qualquer momento da vida.

1.2. Uma teoria para a transformação: A perspectiva de Urie Bronfenbrenner

Nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento a outros seres humanos (Bronfenbrenner, 1996, p. 43).

Urie Bronfenbrenner, psicólogo e cientista, formulou o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) (1994, 1996, 1999, 2011). O contexto no qual sua teoria começou a se desenvolver estava marcado por uma perspectiva de estudo do desenvolvimento humano em modificação. A Ciência do Desenvolvimento Humano, que antes se estruturava em uma proposta descritiva, com foco em condições experimentais estava gradualmente abrindo espaço para uma preocupação sobre os processos e contextos que afetavam o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

O autor estava de acordo com o pensamento dos estudiosos do seu grupo (Lerner et al., 2010), a saber, a ideia de que o desenvolvimento ocorre de maneira processual, influenciado pelo contexto (cultura, pessoas) e marcado pela plasticidade. Porém, em sua proposta, foi adiante pensando no desenvolvimento em relação aos seus contextos e esses em termos de sistemas, como será abordado posteriormente. Bronfenbrenner acreditava que apesar do avanço ao considerar o desenvolvimento de forma contextualizada, muitos cientistas perdiam de vista a complexidade e o dinamismo do desenvolvimento no estudo do contexto (Bronfenbrenner, 2011). Assim, em sua teoria, buscou uma sistematização.

Urie Bronfenbrenner desde o início de suas pesquisas tinha como ideal conseguir pensar em maneiras de produzir conhecimentos que pudessem contribuir para um desenvolvimento positivo do ser humano. Ele acreditava que apesar das diversas situações pelas quais a pessoa passasse, existiam possibilidades para que melhorassem a maneira de lidar com a vida e contribuíssem para a melhoria da de outros. Na visão de Bronfenbrenner, cabia ao cientista pesquisar e ajudar a transformar a vida dos seres humanos (Bronfenbrenner, 1974, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

1.2.1. As influências para a constituição do modelo

O interesse de Urie Bronfenbrenner pelo estudo do desenvolvimento começou a ganhar forma em um grupo semanal da faculdade que durou um ano, no qual teve a oportunidade de estudar o desenvolvimento humano. Foi nesse seminário, com a ajuda de pessoas como Robert Mac Leod, Robin Williams e Edward C. Devereux que ele viu a possibilidade de fazer pesquisa fora do rigor dos laboratórios, considerando o poder dos contextos para a construção de conhecimento (Bronfenbrenner, 1996).

Em seu caminho como cientista, diversos estudiosos foram importantes. Entre esses se encontram Baltes, Elder, e principalmente, Kurt Lewin. As pesquisas desses e de outros autores contribuíram para que cada vez mais sua teoria ganhasse forma (Bronfenbrenner, 2011). Em relação à Lewin, o primeiro contato com suas ideias ocorreu ainda na graduação em Psicologia, por volta de 1930. Porém seu pensamento começou a fazer sentido para ele após a conclusão de seu doutorado, em 1942, quando se tornou soldado do Exército nos Estados Unidos e teve a oportunidade de conviver com ele (Bronfenbrenner, 2011).

Nessa ocasião, conversavam com muita frequência sobre comportamento e desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011). As ideias de Lewin foram de grande

importância, sobretudo para que Bronfenbrenner pensasse em considerar que as influências históricas e ambientais afetavam a maneira que as pessoas se relacionavam com as outras no contexto (Bronfenbrenner, 2011). Bronfenbrenner vai além das ideias deste, focando nas interações e nos processos que ocorrem dentro dos diferentes ambientes.

Em suas produções, Bronfenbrenner utilizou da experiência de diversos cientistas a partir de uma revisão crítica de literatura e com base nestas, explicava sua teoria, analisando diferentes pesquisas e apontando aspectos do desenvolvimento estavam sendo analisados ou negligenciados (Tugde, 2000). Assim, no MBDH, tanto suas experiências como cientista, como a de outros foram importantes para estruturar e aprimorar o MBDH.

Em relação a esse aprimoramento, torna-se importante destacar que o próprio modelo formulado por Bronfenbrenner passou por diferentes transformações ao longo do tempo. De uma ecologia à bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011), o referido autor fez questão de deixar claro que estas transformações faziam parte do processo. A partir da complementaridade de ideias, a tentativa buscou tornar seu modelo cada vez mais apropriado para o estudo do desenvolvimento humano em sua complexidade.

1.3. Da ecologia à bioecologia do desenvolvimento: A compreensão do modelo

No MBDH, o desenvolvimento é entendido como “fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, tradução nossa, p. 793). Desse modo, entende-se que este ocorre durante toda a vida, sendo que, ao longo do tempo, a pessoa vai se modificando por meio de processos de interação que estabelece com o ambiente (Bronfenbrenner, 1996, 1999, 2011; Silva, 2013; Dessen & Senna, 2014). Além disso, desenvolver-se diz respeito “a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades” (Bronfenbrenner, 2011, p. 91).

Para Bronfenbrenner, desenvolvimento é processo (Tugde, 2000; Bronfenbrenner, 1999; 2002). Entretanto, esse não pode ser considerado de forma isolada. É um processo situado, que precisa ser compreendido em um contexto histórico e social, no qual estão presentes as relações entre as pessoas e os ambientes (Tugde, 2000; Pereira & Reis, 2017).

Nesse sentido, o MBDH, amparado na Ciência do Desenvolvimento, se ocupa de estudar de forma científica os processos e as condições que afetam as características biopsicológicas das pessoas ao longo da vida e das gerações (Bronfenbrenner, 1999). Esta

precisa ser vista como uma ciência do descobrimento, de forma que o pesquisador se dedicará a conhecer as modificações que ocorrem ao longo do tempo com relação a algum fenômeno, buscando compreender e produzir conhecimento sobre essas mudanças (Bronfenbrenner, 1999).

Ao longo dos anos, o autor foi reformulando sua teoria, fazendo acréscimos nas ideias (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Lerner, Lewin-Bizan, & Warren, 2010; Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Porém ele mesmo indicava para que até essas próprias mudanças fossem vistas com certa linearidade. Para Bronfenbrenner, não se tratava de uma mudança paradigmática, mas mudanças para melhoria do próprio modelo, no qual suas características eram posta em análise e em um segundo momento, unia-se novamente ao modelo, de forma mais completa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De uma visão focada no ambiente, o modelo foi se modificando até focar em processos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No MBDH, para o estudo e compreensão do desenvolvimento humano torna-se fundamental considerar quatro elementos: O Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Bronfenbrenner, 1999; 2011; Polleto & Koller, 2008; Silva, 2013; Dessen & Senna, 2014). A título de entendimento, cada um destes será visto separadamente, porém é importante salientar que precisam ser compreendidos em sua interdependência.

1.3.1. O processo proximal

O tópico que será abordado a seguir é fundamental para a compreensão dos resultados dessa pesquisa que se propõe a analisar os indícios de desenvolvimento a partir das interações. Por esse motivo, ao longo da dissertação serão retomados alguns elementos que fazem referência aos processos proximais.

O primeiro componente do Modelo é destacado como um mecanismo importante e responsável pelo desenvolvimento, sendo constituído pelas formas de interação entre pessoa e o ambiente. Essas formas duradouras de interação são chamadas de processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999, 2002, 2011; Silva, 2013; Dessen & Senna, 2014) Na visão de Bronfenbrenner, para que os processos de interação sejam eficazes e o desenvolvimento possa ocorrer por meio deles, esses devem ocorrer em uma base regular de tempo, assim como por períodos prolongados (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2002, 2011).

Por conseguinte, para facilitar a análise desse processo, torna-se importante considerar a presença dos aspectos que serão abordados nesse instante: (a) a pessoa deve se envolver em uma atividade; (b) essa atividade deve ocorrer com certa regularidade e durante um período prolongado de tempo (por exemplo, ocorrer semanalmente, duas vezes por semana); (c) além disso, esta precisa ser capaz de aumentar em complexidade ao longo do tempo. Sendo assim, é importante que a atividade vá além do nível de repetição; (d) para que se estabeleça um processo proximal, é importante que haja a influência bidirecional, isto é, as pessoas engajadas nesse processo se afetam mutuamente, havendo reciprocidade; (e) esses processos não se limitam apenas a interações com pessoas, podendo estar relacionados também com objetos e símbolos. Assim sendo, é considerada uma relação recíproca aquela em que os objetos e símbolos despertem a curiosidade, imaginação e a capacidade de manipulação e exploração da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Além disso, o poder desses processos proximais afetarem o desenvolvimento e se relacionam com as características da pessoa (que serão abordadas no tópico subsequente), contextos nos quais essa interação ocorre, e os processos temporais (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Isso porque é necessário estabelecer relações duradouras, nas quais a complexidade será ampliada ao longo do tempo. Assim, é mais difícil que processos proximais ocorram em ambientes instáveis e com tempos imprevisíveis (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2002).

1.3.2. A Pessoa

Nessa proposta, a pessoa é analisada com base tanto nas suas características biológicas e psicológicas, como também nas características construídas na interação com o ambiente. Assim sendo, três características da pessoa têm potencial para afetar a forma e direção dos processos proximais, e conseqüentemente o desenvolvimento, sendo essas: disposição, recursos e demandas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A disposição diz respeito às características da própria pessoa que podem tanto contribuir para o desenvolvimento, como dificultá-lo ou impedi-lo. Nessa perspectiva, existem dois tipos de forças relacionadas às disposições da pessoa: as forças disruptivas que dificultam o desenvolvimento, colocando barreiras para que esse aconteça (por exemplo, distração, falta de motivação) e as forças generativas, que contribuem para que o indivíduo se

empenhe em atividades que contribua para seu desenvolvimento (por exemplo a criatividade, autoeficácia elevada, etc.) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

São exemplos de forças disruptivas: impulsividade, explosão e, no polo oposto, apatia, desmotivação, timidez, insegurança. Pessoas com essas características poderão ter dificuldade de desenvolver processos proximais (que são os que exigem interação cada vez mais complexas ao longo do tempo) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por outro lado, outros exemplos de forças generativas são: capacidade de se envolver em atividades sozinho e de ficar motivado por atividades que terão resultado a longo prazo. Bronfenbrenner dizia haver poucas pesquisas focando tanto nas características disruptivas, bem como generativas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Compreender essas características da pessoa, como sentimentos, crenças, esperanças, são importantes de serem analisadas porque podem estar relacionados com processos de continuidade e de mudança. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), torna-se importante ter um olhar para as políticas públicas e sobre que medidas eficazes poderiam ser tomadas para diminuir as influências das forças disruptivas no desenvolvimento humano.

Os recursos bioecológicos são entendidos no MBDH como as características biopsicológicas da pessoa, isto é, aquelas que a pessoa já possui (questões genéticas, biológicas) e, também, aquelas que foram aprendidas ao longo do desenvolvimento (conhecimentos, experiência, habilidades). Esses recursos podem auxiliar ou dificultar o engajamento da pessoa nos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Exemplos de recursos: condição física da pessoa, presença de alguma doença persistente. Esses recursos também dizem respeito às experiências adquiridas ao longo da vida.

As características de demanda dizem respeito às características pessoais que tem capacidade de influenciar as “reações” no ambiente social, tanto estimulando uma reação, como também podendo desencorajar essas reações (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por exemplo, se a pessoa tem o hábito de falar alto, em determinados ambientes, essa característica poderá ser desencorajada.

Assim, essa forma de pensamento em relação às características da pessoa é fundamental no processo de pesquisa, uma vez que, como foi proposto pelos autores, tanto as características herdadas, quanto aquelas que a pessoa desenvolveu no curso de sua vida a partir das interações estabelecidas afetam o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Morais & Koller, 2004). Para Bronfenbrenner, essas características influenciam a

forma, força e direção dos processos proximais (Polleto & Koller, 2008; Bronfenbrenner, 2011; Dessen & Senna, 2014).

Uma crítica feita pelo autor nos estudos que abordam a Pessoa é que na maioria deles, esta é vista como variável dependente, isto é, “como medidas de resultados de desenvolvimento”, não considerando o processo de interação que ocorre e a dialética presente nessa interação. Em relação a sua própria teoria, no texto publicado em 1998 (Bronfenbrenner & Morris, 1998), Bronfenbrenner assume a responsabilidade porque em nenhum dos escritos anteriores, essas características da pessoa foram enfatizadas e estudadas com destaque.

A crítica que o autor faz aos estudos da época, incluindo as versões anteriores de sua teoria é que no estudo do desenvolvimento foram produzidos conhecimentos sobre ambientes relevantes e poucos sobre as características dessa pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por fim, salienta-se a importância de considerar que a Pessoa interage com o ambiente e nessa interação, suas características afetam de forma significativa os processos proximais que poderão ser formados e conseqüentemente o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

1.3.3. O Contexto

O terceiro componente do MBDH é o contexto, entendido como os ambientes que têm potencial de influenciar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994; 2011; Morais & Koller, 2004; Fontes & Brandão, 2013). Portanto, é no contexto que ocorrem os processos proximais e estes são definidos em quatro níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, estando em constante interação (Polleto & Koller, 2008; Bronfenbrenner, 2011; Dessen & Senna, 2014). Para Bronfenbrenner, é fundamental no estudo do desenvolvimento humano considerá-los, sobretudo de modo integrado (Morais & Koller, 2004; Bronfenbrenner, 1996; 2002; 2011).

O microssistema diz respeito a um padrão de atividades e papéis, vivenciados pela pessoa. Nesses contextos estão incluídos casa, grupos em que a pessoa participa, etc. (Bronfenbrenner, 1996; 2011). Por exemplo, com relação a um capoeirista, o lugar onde pratica a capoeira é para ele um microssistema.

O mesossistema, por sua vez, compreende as relações estabelecidas entre dois ou mais ambientes nos quais está presente a pessoa em desenvolvimento e é formado por vários microssistemas no qual participa de maneira ativa (Bronfenbrenner, 1994, 2011). O

mesossistema é aumentado sempre que a pessoa passa a frequentar novos ambientes, de forma que os diferentes contextos vão se tornando interdependentes e se operam mutuamente (Polleto & Koller, 2008). Por exemplo, para uma criança que pratica algum esporte, pode ser considerado um mesossistema a relação casa-escola; casa-grupo de capoeira, etc. Em suma, mesossistema é a relação de dois ou mais microssistemas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Em relação ao estudo dos contextos, Bronfenbrenner levantou ainda a hipótese da criação de um mesossistema mental:

Assim, é possível falar de uma “ecologia da vida mental” como uma estrutura potencial isomórfica à do ambiente ecológico. Se uma pessoa num dado ambiente fala sobre suas atividades em algum outro ambiente, quer no passado, quer no futuro, ela está manifestando a capacidade de criar um mesossistema mental (Bronfenbrenner, 1996, p. 38-39).

O exossistema abarca as relações e processos que ocorrem entre os diferentes contextos, porém um deles não está diretamente relacionado à pessoa em desenvolvimento, mas contém elementos que influenciam seu ambiente imediato (Bronfenbrenner, 1994, 2011). Por fim, o macrosistema compreende o contexto mais amplo, que abrange os valores, crenças, os padrões institucionais, as tradições que giram em torno das diversas culturas. Esses aspectos são vividos e assimilados pelas pessoas ao longo do seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1994; Alves, 1997; Bronfenbrenner, 2011; Dessen & Senna, 2014).

Para elucidar o que foi supracitado, pode-se tomar como base a capoeira. O microssistema diz respeito ao espaço no qual as aulas ocorrem, sendo que nessas, os participantes têm a possibilidade de se relacionar e desempenhar papéis. Esse microssistema, apesar de apresentar características particulares em relação a outros grupos de capoeira, é permeado por valores e crenças que dizem respeito ao macrosistema e que por sua vez, está presente nos diferentes grupos. A criança ou adolescente precisa conciliar as aulas da escola, com outras atividades, como aula de dança, aulas de música, etc., de forma que esses microssistemas em interação podem ser vistos como mesossistema. De acordo com Sartori & Nasser (2004),

São nos ambientes imediatos (microssistemas) que as crianças aprendem os valores, estilos de vida e formas de conduta daquele contexto, as crenças, etc. Assim, “uma razão para a introdução da análise dos fatores ambientais na pesquisa em desenvolvimento consiste no potencial deste delineamento para ressaltar as forças que afetam o desenvolvimento das crianças, como por exemplo, a participação em projetos sociais (p. 387).

Essa visão de que o ambiente no qual a pessoa se relaciona com frequência tem potencial para afetar o comportamento da pessoa é compartilhada por Pereira e Reis (2017) que destacam ainda a importância de se considerar no estudo do contexto as experiências, valores dos envolvidos, como também as particularidades do ambiente. Para as autoras, em concordância com Bronfenbrenner (2002), não apenas a pessoa influencia o ambiente, como o próprio ambiente é influenciado pelo comportamento da pessoa.

Para Bronfenbrenner (2011), crianças e adolescentes podem se desenvolver de maneiras diferentes levando em conta os diferentes microsistemas em que participam. Além disso, essa diferença também se relaciona as características dos outros contextos: meso, exo e macrosistema que “são operativos para aquela subcultura em particular” (p. 84). Assim, torna-se fundamental ao se estudar um determinado microsistema tomar o cuidado de não ignorar aspectos que dizem respeito aos demais contextos que podem de alguma forma influenciar o que se deseja estudar (Alves, 1997; Bronfenbrenner, 2011).

É importante esclarecer que um mesmo ambiente pode assumir diferentes significados para as pessoas e, para uma mesma pessoa, a forma como ela vê esse ambiente pode ser modificada em função do tempo, de suas vivências, entre outros (Pereira & Reis, 2017). Desse modo, ainda que para uma compreensão do MBDH os contextos foram apresentados nessa pesquisa de forma separada, a análise destes precisa levar em conta: de qual pessoa se fala; bem como o processo de interação (com pessoas, objetos e símbolos) e o tempo.

1.3.4. Tempo

Por fim, a dimensão tempo considera tanto o processo histórico que se refere à pessoa e sua relação com o ambiente (acontecimentos passados, expectativas, etc.), quanto os processos proximais que determinam o desenvolvimento ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2011; Fontes & Brandão, 2013).

Para uma melhor compreensão, torna-se possível pensar em tempo a partir de três níveis: O *microtempo*, que se refere aos episódios de continuidades e discontinuidades dos processos proximais (interações no ambiente imediato); o *mesotempo*, referindo-se a episódios de tempos maiores, como dias ou semanas e o *macrotempo*, no qual a questão temporal é mais ampla e diz respeito a mudanças entre gerações ou na própria sociedade (mudanças históricas) que refletem no curso do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

1.4. O papel das atividades Molares e Moleculares

Tomando como base a definição de microssistema, Bronfenbrenner (1996) traz o conceito de atividades molares e sua importância para o estudo do desenvolvimento. Por “molares”, entende-se uma atividade que é desenvolvida pela pessoa e percebida por ela como tendo significado ou um sentido próprio. Assim, uma atividade molar apresenta caráter intencional, sendo colocada em prática por meio de um comportamento que possui tempo próprio e significação.

Atividades molares dizem respeito a comportamentos mais complexos, com objetivos. Isso significa que a atividade diz respeito a um processo contínuo. É um ato que tem significado para a pessoa que está fazendo. Envolve resistência a distração, capacidade de retomar a atividade após uma pausa, engajamento na atividade. Para ele, quanto mais a pessoa se envolve, mais ela se desenvolve (Bronfenbrenner, 1996).

Outra particularidade é que essas atividades são caracterizadas por uma “tensão” e é isso faz com que a pessoa persista na atividade ao longo do tempo até que seja realizada por completo. Existe uma intenção, isto é, uma vontade da pessoa realizar o que está realizando. Um exemplo de uma atividade molar é a pessoa ter um objetivo relacionado à realização da atividade (Bronfenbrenner, 1996), possibilitando pensar em um fim para a mesma, estando relacionado à perseverança (Bronfenbrenner, 1996). Porém, algumas atividades demandam longos períodos para serem concretizadas, sendo relacionadas a processos (estágios) que precisam ser vivenciados. Essas atividades variam em tempo e complexidade.

Desse modo, uma atividade molar é contextualizada, isso é, ocorre em determinado lugar e apresenta um significado próprio para a pessoa que a realiza. Esse significado vai de encontro às características da própria pessoa (disposição, recursos e demanda), referindo-se ao mundo particular dessa. Essas atividades impulsionam o desenvolvimento.

Além disso, apesar das atividades muitas vezes serem realizadas de forma solitária, muitas delas envolvem interações com outras pessoas, sejam elas adultos, colegas de escola, etc. Quanto mais o tempo passa, mais a criança adquire a capacidade de se relacionar e realizar atividades em conjunto com mais pessoas, sendo cada vez mais capaz de participar ativamente do ambiente, afetando e sendo afetada por ele. Isso que Bronfenbrenner chama de sistemas N+2 (Bronfenbrenner, 1996).

Quando essas pessoas apresentam para as crianças atividades molares, “elas constituem a fonte principal de efeitos diretos do meio ambiente imediato sobre o crescimento psicológico” destas (Bronfenbrenner, 1996, p. 39). Essas pessoas serão fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida que podem ajudá-la a se envolver e ver sentido em alguma atividade que contribuirá para seu crescimento e desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

1.5. Entre processos nos microssistemas: A importância das interações no desenvolvimento da Pessoa

Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa ou delas participa, existe uma relação (Bronfenbrenner, 1996, p. 46).

Bronfenbrenner salienta a importância da formação de díade para o desenvolvimento, uma vez que essa atua “como bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores - tríades, tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 46). Segundo ele, a díade pode assumir três formas diferentes, a saber:

1.5.1. Díade Observacional:

Ocorre quando um membro está prestando uma atenção cuidadosa e continuada à atividade do outro que, por sua vez, pelo menos reconhece o interesse sendo demonstrado. Por exemplo: Na capoeira quando o professor ensina o movimento e os alunos se concentram para poder aprender e serem capazes de reproduzir. É a partir da observação que se torna possível esse aprendizado. Para que essa díade realmente seja efetiva, é necessário que não apenas aquele que observa esteja atento ao movimento do outro, mas o que realiza também precisa dar uma resposta a essa atenção, isto é, percebendo que a pessoa está atenta a ela.

1.5.2. Díade de atividade conjunta:

Na díade de atividade conjunta, como o próprio nome já diz, os dois realizam algo juntos e tem consciência dessa realização. Ainda que cada um esteja realizando algo diferente,

nessa diferenciação as atividades se completam. Para que seja efetiva é necessário haver reciprocidade, de forma que o que um faz influencia o que o outro faz (exemplo, o que o professor vai ensinar depende de como os alunos aprenderam o movimento anterior, havendo uma interdependência entre a ação do aluno e do professor). Além disso, na díade de atividade conjunta, a relação afetiva positiva contribui para que as pessoas se engajem em processos de interação cada vez mais complexos, tornando possível o desenvolvimento.

1.5.3. Díade primária

Uma díade que aquela que, mesmo se as pessoas estiverem distantes fisicamente, continuam presentes e afetam o comportamento da outra pessoa, além de ser marcada por fortes relações afetivas. Um exemplo que pode ser citado diz respeito à relação entre aluno e professor de capoeira. Após a aula, na própria instituição de acolhimento, uma criança se lembra do professor mostrar a importância de treinar em casa. Com base na lembrança da fala, a criança treina e nos próprios movimentos de capoeira se lembra das instruções do professor. Assim, seu comportamento é influenciado. Essas três díades podem ocorrer simultaneamente (Bronfenbrenner, 1996).

Outro ponto que merece destaque e que foi apontado por Bronfenbrenner como uma de suas proposições do início de sua teoria é a ideia de que nessa relação diádica, quando uma pessoa dessa díade “sofre alguma mudança desenvolvimental, é provável que o outro também mude” (Bronfenbrenner, 1996, p. 53). Assim, “uma análise do microsistema deve levar em conta o sistema interpessoal total operando num dado ambiente. Esse sistema incluirá tipicamente todos os participantes presentes (não excluindo o investigador) e envolverá relações recíprocas entre eles” (Bronfenbrenner, 1996, p. 54).

1.6. A importância das Políticas Públicas para a pesquisa em desenvolvimento

Em seus estudos, Bronfenbrenner focava na importância de políticas públicas tendo em vista a possibilidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Isso porque para ele, como o desenvolvimento é influenciado pelo contexto, pelas relações, pela temporalidade e pelas características da pessoa, ao se pensar em políticas públicas voltadas para modificações nesses contextos e nas possibilidades, torna-se possível contribuir para o desenvolvimento saudável (Bronfenbrenner, 1974; Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Dentro dessa perspectiva, ao propor a realização de uma pesquisa, é de extrema importância considerar a singularidade da pessoa, as formas de interação com o ambiente e o contexto em questão. Desse modo, a visão em relação ao ser humano necessita ser uma visão que abarque essa complexidade. Ainda segundo os autores, ao se pensar em políticas públicas, essa complexidade precisa ser considerada, ao ter claro que desenvolvimento humano ocorre influenciado por diferentes fatores e contextos (Lerner et al., 2010).

Seus estudos foram pautados pela responsabilidade para com o indivíduo e a comunidade, em seus contextos diversos, e jamais entraram em conflito com a fidelidade e o dever dedicado a ciência. Ao contrário, seus pressupostos teóricos buscaram reafirmar o envolvimento do conhecimento em prol da visão integrada da pessoa com seu contexto, e ele advogou que esse procedimento deveria fazer parte do repertório de todo o cientista em prol de políticas públicas mais adequadas, promotoras de desenvolvimento humano. (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013).

Bronfenbrenner (1974) dedicava atenção especial as relações que ocorrem nos diferentes contextos. Para ele, estas têm tanto impacto no desenvolvimento, quanto as situações que ocorrem no ambiente. Na visão de Pereira e Reis (2017), os processos de interação que ocorrem, por exemplo, com “amigos, grupos de referência ou de afinidade – ou ainda, o conhecimento adquirido nas instituições de ensino e/ou através da mídia” (p. 120) são importantes em seu processo de socialização e, além disso, tem potencial para afetar o comportamento ecológico da pessoa (Pereira & Reis, 2017).

Ao longo de seus artigos, Bronfenbrenner focava muito na questão de políticas públicas que pudessem melhorar a qualidade de vida das pessoas. Isso porque para ele, como o desenvolvimento é influenciado pelo contexto, pelas relações, pela temporalidade e pelas características da pessoa, pensar em políticas públicas voltadas para modificações nesses contextos e nas possibilidades, torna-se possível pensar em um desenvolvimento saudável.

A compreensão e análise dos processos de envolvimento de crianças e adolescentes em políticas públicas e projetos sociais (relacionadas a lazer, esportes, etc.) tem sido vista como relevante para a compreensão do desenvolvimento humano. Assim, compreender a relação entre essas atividades e a qualidade de vida é essencial por diferentes motivos, entre eles: como essas atividades afetam o desenvolvimento e se essas atendem as necessidades das crianças e adolescentes no que diz respeito ao seu desenvolvimento saudável (Sartori & Nasser, 2004).

Colaborando com a ideia, os autores Sartori e Nasser, salientam que “o entendimento dos processos relacionados à área do desenvolvimento infantil por meio de programas de lazer e esporte deve ser investigado, através de uma abordagem que compreenda uma ampla gama de fatores que podem estar produzindo influências no desenvolvimento” (Sartori & Nasser, 2004, p. 392). Assim, ao avaliar o impacto de alguma política pública, não se pode perder de vista o macrossistema no qual esse espaço de prática (visto como microssistema) está inserida, bem como os demais microssistemas, entre eles o familiar. Assim, busca-se uma compreensão a partir de uma visão abrangente de homem, de desenvolvimento, considerando as interações entre diferentes ambientes, as características dos participantes, bem como a temporalidade (Sartori & Nasser, 2004).

Ao realizar um estudo para compreender como uma política pública de lazer afeta o desenvolvimento dos participantes, torna-se possível pensar: (a) como determinada atividade torna-se parte de um estilo de vida por meio dos valores aprendidos, das interações estabelecidas e (b) se essa atividade tem potencial de alcance, isto é, se ao voltar para seus lares ou outros microssistemas aquela política pública ainda que indiretamente continue a afetar o desenvolvimento da pessoa, atingindo outros contextos. Desse modo, levar em conta esses fatores permite compreender o impacto dessa atividade no desenvolvimento da pessoa em suas características, expectativas, formas de pensar e agir, nas suas relações com os outros e com o ambiente (Sartori & Nasser, 2004).

Sobre as pesquisas que se espelham no MBDH, Bronfenbrenner salienta a necessidade dessas fornecerem seus resultados de uma forma estruturada e precisa, focando principalmente nas interdependências que aparecem nos dados obtidos, e por meio dessas interdependências, a pessoa ser capaz de chegar a formulações teóricas cada vez mais precisas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Diante disso, salienta-se a necessidade de confrontar a própria teoria ao fazer o retorno aos dados, estando sempre abertos para descobertas, muito mais do que para a verificação de hipóteses previamente formuladas. Tomar sempre o cuidado para não deixar que “expectativas teóricas” impeçam de realmente estar aberto para conhecer a realidade.

CAPÍTULO 2: ENTRE GINGAS E CANÇÕES: O DIÁLOGO DE CORPOS E A MUSICALIDADE NA CAPOEIRA

Imagine você estar andando tranquilamente pelas ruas de sua cidade e logo a frente, em um lugar público e movimentado, um grupo de pessoas se reúne em uma roda. Você provavelmente associará que se trata da capoeira: a começar pelo som característico, o toque do berimbau, acompanhado por cantos e palmas. Você decide chegar mais perto. Lá no centro, pessoas saltando, cantando, sorrindo, tentando mostrar para os que ainda se sentem receosos com a prática, que essa se trata de uma luta de paz, de gente preocupada com o crescimento pessoal e a transformação social, por meio de um jogo de criatividade, respeito e brincadeira.

A capoeira é uma prática cultural bastante característica no Brasil e que cada vez mais vem ganhando destaque no cenário internacional (Campos, 2009). Trata-se de um jogo no qual dois participantes interagem, realizando movimentos corporais de ataque e de defesa, embalados pela musicalidade, que é própria da capoeira (Barbosa, 2005; Valério & Barreira, 2016). Essa interação ocorre sob a forma de uma dança, na qual o movimento básico de deslocamento – a ginga – acompanha o ritmo tocado. E o corpo responde ao toque do instrumento com movimentos corporais específicos (Campos, 2009). É o berimbau quem dita o ritmo do jogo (Souza, 2015)

É *dança*, mas que ao mesmo tempo é *luta e jogo*. Dança como forma de proteção, para que fosse vista como inocente. De gente que sabe que o movimento marcado pode ser um golpe certo de um corpo que gradativamente vai se construindo, aprendendo a ter malícia. É luta, porque não se desvencilha da característica de ataque, que remonta aos primeiros jogadores, os escravos, e à sua busca por respeito e liberdade.

A interação e o desenvolvimento do jogo acontecem na roda de capoeira (Viana, 1986; Barbosa, 2005; Silva & Ferreira, 2012; Valério & Barreira, 2016). Esta é constituída pelos jogadores, pelos tocadores de instrumentos e por aqueles que observam o jogo e contribuem com seu canto e palmas (Barbosa, 2005; Valério & Barreira, 2016). Trazendo o MBDH, podemos pensar que as interações ocorrem em um microsistema específico, no qual os participantes utilizam de símbolos próprios da capoeira (movimentos corporais, canções, entre outros) para interagirem nos momentos de treino e de roda.

É na roda que o ritual da capoeira acontece e que os movimentos ganham sentido (Silva & Ferreira, 2012; Valério & Barreira, 2016), em um jogo corporal de “pergunta e

resposta”, no qual ocorre de maneira dialógica a interação. Para que esse jogo aconteça, a compreensão dos símbolos presentes na capoeira é fundamental.

Nesse contexto, o berimbau também ganha destaque. Trata-se de um instrumento musical composto por um pedaço de madeira no qual um fio de aço é preso em suas extremidades e na base é fixada uma cabaça com função de caixa de ressonância (Souza, 2015). Para produzir o som, o tocador provoca o atrito de uma vareta nesse fio de aço esticado e utiliza uma pedra que ora se aproxima do fio de aço e ora se afasta para que os diferentes sons sejam produzidos.

É o berimbau quem dita o ritmo a ser seguido na roda e esse ritmo precisa ser respeitado. Dependendo do toque do berimbau, a forma de movimentação na roda se modifica, isto é, cada estilo musical apresentado pelo berimbau traz consigo diversos símbolos que precisam ser respeitados durante o jogo. Assim, se o tocador toca São Bento, a forma de jogar será mais rápida, com golpes explosivos, ao passo que se o som produzido pelo berimbau for o do toque de Benguela, por exemplo, o jogo será mais lento, com movimentos no chão em forma de brincadeira. É preciso jogar conforme a música, ou, para ser mais preciso, é fundamental jogar conforme os símbolos presentes na capoeira.

É juntamente com o outro que a pessoa aprende a ser capoeirista. Nesse processo de relacionar, ocorre a interpretação do movimento do outro. De modo análogo ao que ocorre em um diálogo do cotidiano no qual você pode apresentar sua ideia e essa ser aceita ou não, assim também na capoeira, o diálogo de corpos acontece (Silva & Ferreira, 2012). Diante disso, os mestres incentivam seus alunos a jogarem muitas vezes na roda para trocar experiências (Barbosa, 2005) e aprenderem cada vez mais a lidar com o novo, a respeitar o diferente e aceitarem o desafio de criar.

Nesse ínterim, o capoeirista se apresenta marcado por diferentes significados (Guizardi, 2013; Silva, & Ferreira, 2013). No corpo em ação, a estética dos movimentos, a ética do jogador, o prazer na troca de experiências (Barbosa, 2005). É um corpo simbólico, dinâmico, relacional (Barbosa, 2005; Valério & Barreira, 2016), no qual o capoeirista tem consistência de que a roda ocorre a partir da interação (Barbosa, 2005; Silva & Ferreira, 2013), de forma que o reconhecimento do outro como parceiro e o respeito pelo diferente são fundamentais.

Desse modo, ainda que a base seja a mesma para todos de um determinado grupo, cada pessoa vai se diferenciando e dando sentidos próprios para os símbolos com os quais interage. Nesse processo de atribuir sentidos particulares ao que vivencia em um

microsistema específico, a pessoa constrói sua identidade pessoal dentro de uma identidade grupal. Essa forma particular de *ser capoeira* está relacionada com as características próprias da pessoa, suas experiências pessoais com a prática, suas motivações, medos, expectativas, etc.

Da musicalidade que embala e atua como mediadora no processo de relacionar-se (Barbosa, 2005; Valério & Barreira, 2016), ao movimento corporal realizado pelos participantes, cada detalhe (letras de música, o movimento de defesa ou ataque) traz em si a história dessa arte que é ao mesmo tempo luta e dança (Oliveira, 2013). Uma história que atravessa o cenário da capoeira, que se perpetua por meio da oralidade em que os jogadores mais experientes se encarregam de transmiti-la (Castro, Abib, & Sobrinho, 2000; Campos, 2009; Cabral, 2010), mantendo viva na memória a coragem, persistência e superação que representam a base da capoeira.

2.1. Algumas considerações sobre a “capoeira proibida”

Considerando a importância histórica que a capoeira representa, será realizada uma breve contextualização, levando em consideração a importância dessa história. Isso porque a capoeira que temos hoje (repleta de golpes, de movimentos acrobáticos) apesar de estar ganhando novas formas de expressão está fundamentada na no próprio sentido que levou ao surgimento da mesma. Para isso, precisaremos fazer um pequeno retorno ao período de escravidão (Cortez, et al., 2008; Castro, et al., 2000; Campos, 2009).

Numa época em que os escravos tinham poucas possibilidades de se expressar e eram constantemente maltratados, sem grandes possibilidades de se defender, a capoeira começava a aparecer; entendida como uma tentativa de lidar com toda a opressão e violência que sofriam, precisava ser realizada longe da vista dos senhores dos escravos, sendo mantida em segredo. Desse modo, muitos estudiosos apontam que a capoeira surgiu como uma forma de resistência à humilhação e dor que sofriam no período de escravidão (Cortez, et al., 2008; Castro, et al., 2000; Campos, 2009).

Para disfarçar o caráter de luta, a música se fazia presente. Para os olhares distantes, poderia ser vista como uma brincadeira, como uma dança que ocorria dentro de uma roda, na qual as pessoas cantavam e batiam palmas. E essa roda protegia, tentava manter em segredo a riqueza do movimento e a precisão de um golpe quando este era executado. E era o som do

berimbau que dava o toque ao disfarce de dança. Seu próprio som era uma forma de comunicação.

Em 1888, ano da abolição da escravatura no Brasil, a capoeira era uma prática realizada entre os negros, contudo, em 1890, foi proibida de acordo com o Código Penal Brasileiro, por meio do Decreto 487 de 11 de outubro de 1890, o que implicava em pena de reclusão àqueles que a praticassem (Adorno, 1999; Cortez et al., 2008; Fonseca, 2008; Campos, 2009, Júnior, 2009). Apesar das duras penas que poderiam sofrer por serem praticantes de “capoeiragem”, alguns jogadores não abriam mão da liberdade de jogar e por isso, precisaram tomar algumas estratégias para não serem descobertos e conseqüentemente punidos. Entre algumas estratégias, encontram-se: a mudança de nome e a utilização de toques específicos do berimbau, como o toque de cavalaria como uma forma de aviso (Campos, 2009; Souza, 2015).

Na roda, o jogador ganhava um nome novo, um apelido que só poderia ser reconhecido pelos outros membros desse grupo. Era uma forma de proteção para que eles não pudessem ser reconhecidos (Pospichil et al., 2012). Ali, o compromisso: ainda que fosse pego, não poderia revelar o nome de seus parceiros. Esse apelido se originava de diversas maneiras, seja por uma habilidade da pessoa, ou por alguma característica, ou mesmo algum nome com o qual a ela se identificava (Dias, 2010). Como exemplos, podem ser citados os grandes mestres da história capoeira, tendo como apelidos: Mestre Bimba, Mestre Pastinha (Campos, 2009).

Nos toques de berimbau, uma intenção se fazia presente. Por exemplo, um dos ritmos musicais transmitia algo semelhante ao trote de um cavalo. Esse ritmo era chamado na capoeira de cavalaria e era tocado no momento em que os escravos percebiam que alguém (por exemplo, a polícia montada, ou seja, a cavalaria) estava se aproximando. Era um sinal de alerta para os capoeiristas se dispersarem (Campos, 2009).

No período de proibição da capoeira, os praticantes eram vistos com maus olhos, como se fossem bandidos que precisavam ser capturados pelo bem da sociedade. Essa passagem da história continua a refletir nos dias de hoje. Apesar do crescimento da capoeira enquanto prática, ela ainda se vê marcada pelo preconceito (Medeiros, 2016).

Colaborando com esta reflexão, diversos autores apontam que a capoeira tem resistido a esse preconceito com o passar dos anos, bem como ganhado espaço tanto nacionalmente, quanto internacionalmente (Fonseca, 2008; Campos, 2009; Castro et al., 2000; Heine, Carbinatto & Nunomura, 2011; Silva, 2013). Esse processo de expansão dessa prática tem

atingido diversas instituições da sociedade, a saber: escolas e universidades, academias, clubes (Castro et al, 2000; Fonseca, 2008 & Heine et al., 2011), Centros de Referência de Assistência Social (Andrade & Romagnoli, 2010), entre outras.

Somente no ano de 1934, no governo de Getúlio Vargas, a capoeira foi instituída como prática livre, porém estava limitada a locais fechados e registrados (Cortez et al., 2008; Fonseca, 2008). Nesse momento, Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba inicia em Salvador o ensino da capoeira de modo oficial, em uma prática denominada por ele de Capoeira Regional (Gonçalves, 2009).

2.2. Mestre Bimba e a Capoeira Regional

O grupo em que essa pesquisa foi realizada segue a linha de Mestre Bimba, isto é, a Capoeira Regional. A seguir, apresentaremos brevemente alguns aspectos dessa escola para compreender o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu.

A Capoeira Regional foi criada no final de 1920 por Manoel dos Reis Machado, mais conhecido como Mestre Bimba e teve origem a partir da capoeira Angola, recebendo também influências de uma luta chamada “batuque”, que consistia em derrubar o oponente utilizando apenas os movimentos de perna (Campos, 2009). De acordo com Campos (2009), Bimba se mostrava insatisfeito com a forma que a capoeira estava sendo transmitida:

Seu desagrado residia principalmente no modo como os capoeiristas estavam praticando a capoeira na rua, mostrando um lado folclórico, com intuito comercial, e fugindo da sua essência, distanciando-se da arte guerreira, eliminando os principais golpes e os movimentos tidos como decisórios e até mortais (Campos, 2009, p. 53).

A preocupação era em manter viva a essência da capoeira, isto é, uma luta de resistência e que por assumir essa característica, era um a luta que envolvia força e que mostrasse que tinha valor independente da situação, seja em algum confronto com a política, em um ringue ou mesmo em um jogo de rua (Campos, 2009). Na capoeira Regional, Bimba sistematizou o ensino (sistematização dos movimentos), para que os praticantes fossem capazes de aprender e posteriormente, de ensinar. Além disso, acrescentou golpes provenientes de outras lutas, como *jiu jitsu* e boxe (Gonçalves, 2009). Com Bimba, também o batizado de capoeira passou a acontecer, sendo caracterizado por ritual no qual uma pessoa é aceita como parte de um grupo (Barbosa, 2005). O nome de Bimba é lembrado em todos os espaços onde a capoeira se faz presente (Gonçalves, 2009).

O Batizado da Capoeira Regional é marcado por uma grande festa, na qual jogadores de diferentes graduações se encontram e compartilham suas experiências em rodas de capoeira, cursos voltados para o aperfeiçoamento e aprendizado de golpes e musicalidade. O batizado é um ritual marcado pelo jogo com amizade e afetividade (Campos, 2009), no qual o aluno receberá uma corda que marca determinada graduação na capoeira. Esse ritual é realizado anualmente para avaliar o desenvolvimento dos alunos e festejar o aprendizado obtido durante o ano de treino e prática.

Na Capoeira Regional, a principal forma de transmissão do conhecimento ocorre pela oralidade:

Bimba deixou um legado impressionante de saberes que se perpetua até os dias de hoje através dos seus ex-alunos, mestres de capoeira que pela oralidade e outras maneiras de comunicação têm passado esses ensinamentos para outras gerações. Vale ressaltar que são conhecimentos baseados na educação, cultura e filosofia de vida, os quais foram incorporados de maneira marcante no modo de ser e sentir de cada pessoa, com uma utilização prática na sociedade em que cada um vive (Campos, 2009, p. 90).

Nesse microsistema, percebe-se que cada pessoa atribui sentidos próprios à interação que estabelece com a capoeira (Valério & Barreira, 2016). Não poderia ser de outra maneira, haja vista que cada pessoa ali apresenta uma história de vida própria e interação com o mundo a partir de si, de suas características, de sua história pessoal (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

CAPÍTULO 3: O ADOLESCENTE NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

3.1. 1. Repensando o Adolescer

A Lei nº 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente estabelece que o período da adolescência ocorre dos 12 aos 18 anos de idade (Lei nº 8.069 de 1990). Trata-se de um período de transição, sendo marcado não apenas pelas modificações corporais, como também psicológicas e relacionais (Rappaport, 2000). “Ela contém, nas suas manifestações, a síntese das conquistas e vicissitudes da infância e as reformulações de caráter social, sexual, ideológico e vocacional” (Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais, 2006, p. 80).

Na adolescência, a pessoa começa lidar com a busca por uma identidade pessoal e grupal, sendo este processo marcado por sentimentos diversos, questionamentos e mudanças (Rappaport, 2000). As relações sociais e contexto no qual o adolescente está inserido estão relacionados com o processo de adolescer, sendo que nesta etapa, tanto o ambiente, quanto as interações contribuem para a formação de valores, sentidos e para que o adolescente possa construir projetos de vida e se desenvolver (Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais, 2006). Nesse sentido, em concordância com Rappaport (2000), a identidade do adolescente gradativamente é construída a partir da interação com os outros e com o mundo.

A Lei nº 8.069 foi criada com o propósito de assegurar condições para que a criança e o adolescente sejam vistos como sujeitos em desenvolvimento cujos direitos precisam ser respeitados. Nesse sentido, a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Art. 15), sendo também seu direito poder se expressar livremente, bem como brincar, participar da vida comunitária, familiar e política e buscar orientação e auxílio quando considerar necessário (Art.16).

O artigo 19 assegura que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária” (Lei 8.069/1990). Quando este se encontra diante de alguma situação que pode colocá-lo em risco, torna-se necessário realizar medidas visando garantir que seus direitos sejam respeitados. Entre as medidas, o afastamento do convívio familiar e acolhimento institucional, como medida provisória até que possa ser reintegrada à família ou encaminhada para a adoção (Lei nº 8.069 de 1990). Por diversos motivos, a criança ou o adolescente precisa ser retirado do seio familiar quando seus direitos são violados ou quando

há descumprimento das responsabilidades por parte da família (Lei 8.069/1990; Vectore & Carvalho, 2008). No caso do acolhimento institucional ser necessário, o objetivo do trabalho com a família está em ajudá-las para o momento em que essa criança ou adolescente sair da instituição (CONANDA, 2009).

Com relação ao serviço de acolhimento, este passou a ser concebido como uma medida de proteção, sendo de caráter provisório e excepcional (Art. 101, Lei 8.069/1990). Entre os principais motivos para o acolhimento, encontram-se: negligência dos pais ou responsáveis, dependência química ou alcoolismo, violência doméstica, abuso sexual, entre outros (Resolução 71/2011). Nesse sentido, entende-se que retirar a criança ou adolescente da sua família é uma medida de proteção tomada quando todas as outras possibilidades não se tornam possíveis (Conselho Nacional dos direitos da Criança e do adolescente [CONANDA], 2009).

Quando o afastamento do convívio familiar se tornar necessário, o acolhimento institucional, apesar de seu caráter provisório precisa ser pensado de modo que as condições do acolhimento se tornem favoráveis para que o desenvolvimento da criança ou adolescente aconteçam e seus direitos sejam respeitados (CONANDA, 2009, Sequeira, 2009; Ayres, 2010). O período de estadia nessas instituições pode variar de acordo com o tempo necessário para que a família recupere as condições de cuidar ou até que este seja encaminhado para a adoção (Lei 8.069/1990).

No Brasil são encontradas 2.754 casas de acolhimento (Resolução 71/2011). De acordo com um levantamento realizado em 2.370 dessas unidades pelo Ministério Público, em 2012, o número de instituições de acolhimento no Brasil era de 1691, sendo que as Casas Lares correspondiam a 24,4% desse total (414) e os abrigos a 75,5%. Em 2013, o número de instituições era de 2.247, sendo 511 o número de Casas Lares (22,7%) e 1.736 o número de abrigos (Ministério do Desenvolvimento Social [MDS], 2004, Resolução 71/2011). Em uma inspeção realizada por promotores da infância pelo Ministério Público em 86,5% das instituições de acolhimento institucional no Brasil, percebe-se que o número de crianças e adolescentes em abrigos e casas lares é elevado. Desse modo, são “mais de 30.000 crianças e adolescentes afastados do convívio com seus pais ou responsáveis, vítimas da negligência, do abandono ou da impossibilidade, pelas razões as mais diversas, tratadas adiante, de permanecerem em companhia de sua família biológica” (p. 33). Além disso, apesar do acolhimento familiar ser uma medida assegurada por lei, seu número é significativamente menor com relação ao acolhimento institucional (Resolução 71/2011).

Com a promulgação do ECA, o foco tem sido dado à realização de um trabalho com a família, visando contribuir para a inclusão, fortalecimento e emancipação das mesmas por meio do acesso aos serviços socioassistenciais, para que essas tenham condições de oferecer um ambiente seguro para a criança ou adolescente, tentando garantir as condições para que evitar que esse afastamento familiar aconteça.

Assim, de acordo com a lei em questão (Lei 8.069/1990), precisam ser asseguradas as condições para que a criança ou adolescente em situação de acolhimento tenham sua integridade física, psíquica e moral preservada, incluindo preservação da sua autonomia, da sua imagem e identidade (Art. 17), entre outros fatores. Apesar da cultura da institucionalização ainda ser muito forte no Brasil, mudanças têm sido registradas no que diz respeito a se pensar no direito à convivência familiar e comunitária e ao instituir parâmetros com o objetivo de garantir os direitos e melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes em situação de acolhimento (Assis & Farias, 2013).

A realidade é que muitas vezes ao serem por um lado acolhidos pela instituição, relatam viverem situações de preconceito em relação aos demais adolescentes de seu convívio social, sendo muitas vezes marcados por serem “diferentes” (Rodrigues et. al., 2014). A realidade que se apresenta indica que apesar dos avanços com o ECA para que essas crianças e adolescentes sejam vistos como sujeitos de direitos, ainda há muitas limitações, como por exemplo o baixo incentivo e investimento para que as crianças e adolescentes possam construir e vivenciar sua subjetividade (Ayres et. al., 2010).

A criança ou adolescente em situação de acolhimento precisa lidar não apenas com os problemas vindos de sua história pessoal, como também com o tempo de permanência na instituição, que muitas vezes é demorado e faz com que o período na instituição se prolongue (Vectore & Carvalho, 2008). Esse prolongamento pode gerar prejuízos como a quebra de vínculos, uma vez que o incentivo à convivência comunitária é realizado por poucas instituições, sendo que a maioria oferece os serviços (lazer, atividades culturais) no contexto da própria instituição (Assis & Farias, 2013).

Além disso, muitas vezes não é oferecido à criança ou adolescente um espaço onde suas necessidades e sentimentos possam ser ouvidos, estando muitas vezes diante de situações e rotinas rígidas que dificultam o processo de produção de sentidos e de subjetividades (Vectore & Carvalho, 2008, Sequeira, 2009).

Outro problema que se apresenta está na visão errada sobre as possibilidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de acolhimento. É possível perceber

a reprodução de um discurso no qual estes são vistos em desvantagem de possibilidades em relação aos demais. Esse discurso facilita a reprodução de práticas excludentes e limitantes, nas quais o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos é pouco pensado, mantendo-as na posição de vítimas. Dessa maneira, um dos grandes problemas é quando esses adolescentes não são vistos como pessoas de direitos capazes de construir sua história (Ayres et. al., 2010).

Se, por um lado o tempo longo de permanência pode gerar prejuízos, do outro lado está a grande rotatividade de adolescentes no contexto de acolhimento e o próprio lugar onde a instituição se encontra, muitas vezes distantes e afastados do convívio social, dificultando os processos de interação duradouros, tornando-se prejudicial para o desenvolvimento social e afetivo dos adolescentes (Siqueira & Dell’Aglia, 2006).

O que se percebe, muitas vezes, é a produção e reprodução de um saber endurecido sobre as crianças e adolescentes abrigados, o que dificulta pensar no próprio desenvolvimento dos mesmos (Silva, 2010). Além disso, Silva (2010) aponta que ainda é um problema a maneira como as instituições lidam com o fortalecimento da autonomia e projeto de vida dos acolhidos. Torna-se fundamental pensar em estratégias para que o ambiente traga benefícios que ajudem esse jovem após o desligamento institucional (Silva, 2010).

Dessa maneira, não se pode desconsiderar a importância de criar oportunidades para que o adolescente possa ter espaço para construir projetos de vida e buscar sua realização, independente de suas condições sociais, uma vez que a ausência de oportunidades para que seu desenvolvimento aconteça pode colocar o adolescente diante de diferentes vulnerabilidades (Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais, 2006).

Vínculo, afeto e resiliência

Pensar na questão do vínculo torna-se essencial, principalmente para aqueles cujo abrigo ou Casa Lar é a moradia possível quando a reinserção ou adoção não acontece (Vectore & Carvalho, 2008).

Nesse cenário, se fazem presente os cuidadores (CONANDA, 2009), que tem por função cuidar de maneira individualizada das crianças e adolescentes da instituição. Cada cuidador se responsabiliza por um grupo de crianças e adolescentes, buscando oferecer um ambiente “familiar” dentro da instituição e cuidar da saúde, higiene, alimentação, educação (Vectore & Carvalho, 2008), além de oferecer o afeto (Teixeira & Villachan-Lyra, 2015).

Outrossim, esses profissionais precisam tomar o cuidado para não expor a criança ou adolescente a situações nas quais seus direitos sejam desrespeitados (Sequeira, 2009). Nesse sentido, merece destaque a relevância do acolher, sendo que a forma como esse acolhimento é realizado pode influenciar a adaptação dessa criança ou adolescente e até mesmo as relações que serão estabelecidas nesse contexto (Faria, Salgueiro, Trigo, & Alberto, 2008; Teixeira & Villachan-Lya, 2015).

De acordo com Faria et al. (2008), muitas vezes as relações estabelecidas na instituição, seja com os cuidadores ou com outras crianças e adolescentes se constituem como o suporte que elas dispõem para lidar com as experiências da vida, sendo que em sua história antes da institucionalização, podem ter vivenciado diversos fracassos nas relações interpessoais, provenientes maus tratos, negligências, entre outras (Faria et al., 2008). Em vista disso, as relações estabelecidas no contexto da instituição terão um papel importante no que diz respeito a ajudar essa criança ou adolescente a se expressar e dar sentido ao que está vivenciando (Sequeira, 2009).

Além disso, no contexto de acolhimento, o conceito de resiliência precisa ser considerado. Por resiliência, entende-se a capacidade da pessoa se desenvolver e lidar com as situações cotidianas, apesar da adversidade. Os fatores ligados a esse conceito podem ser pessoais, ambientais ou sociais. As características da pessoa podem ser desenvolvidas por meio das relações estabelecidas, da participação em atividades educativas ou culturais, bem como pela psicoterapia (Sequeira, 2009).

Os fatores ambientais estão relacionados com as condições do contexto que tem potencial para favorecer o desenvolvimento. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a importância de se pensar em estratégias de inclusão e respeito à singularidade, bem como de incentivo a formação de laços afetivos (Sequeira, 2009; Silva, 2010). O grande desafio é tentar compreender os fatores que contribuem ou dificultam para que a resiliência aconteça, sem cair na culpabilização do sujeito. Torna-se necessário considerar o papel do contexto no desenvolvimento e a necessidade de novas políticas voltadas para a promoção de saúde das crianças e adolescentes em situação de acolhimento (Sequeira, 2009).

Independente do período no qual adolescente permaneça na instituição, este precisa ser pensado visando a independência e autonomia dos mesmos. Por isso, torna-se importante pensar na qualificação profissional e no oferecimento de atividades que possibilitem a criação de projetos de vida e o fortalecimento de relações sociais (Silva, 2010).

Projetos de vida são construídos e reconstruídos ao longo do tempo e dizem respeito aos sonhos, vontades e metas que a pessoa pretende realizar ao longo da vida. Quando a pessoa tem um projeto de vida, suas ações são voltadas para que esse possa ser concretizado e muitas vezes diz respeito a um processo longo no qual é preciso vencer diversas etapas e executar ações específicas para que a realização do mesmo seja possível. Dessa maneira, a pessoa encontra motivação na possibilidade de realizar o seu projeto de vida (Marcelino, Martins, & Lima, 2009).

Quando Bronfenbrenner apresentava em seus trabalhos a necessidade de se pensar na pessoa, ele apontava que o desenvolvimento da mesma está relacionado com as disposições, recursos e demandas pessoais e ambientais (como foi abordado no capítulo 1). Nesse contexto, ter projetos de vida contribuiu para que a pessoa se sinta motivada a agir. Essa motivação no MBDH pode ser vista como uma disposição pessoal que produz forças generativas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Essa visão se torna possível na medida em que as forças generativas contribuem para que a pessoa se engaje em atividades que contribuem para que o desenvolvimento possa acontecer.

Um projeto de vida dá sentido ao próprio sujeito e à vida do mesmo. As ações serão realizadas pensando em atingir esse objetivo, uma vez que esse passa a ser visto como essencial. Quando o projeto de vida é muito claro, a pessoa utiliza de seus recursos pessoais, sua motivação na busca pela realização pessoal (Marcelino, Martins, & Lima, 2009). Por isso, salientamos a necessidade de oferecer nas instituições de acolhimento possibilidades para que os adolescentes se expressem e possam construir projetos de vida.

Nesse sentido, pensar em Desenvolvimento Positivo é levar em consideração o potencial humano para desenvolver competências e a visão de que se pode “otimizar” a mudança tanto individual, quanto grupal se alterações forem feitas na forma de se relacionar com os outros e com o ambiente. Dessa maneira, torna-se necessário mudar a forma de olhar para esse adolescente, saindo da visão de que ele é fonte de problemas e precisa de reparos, para pensá-los como pessoas que tem potencial e recursos para se desenvolverem (Lerner et. al., 2005).

Alguns estudos com foco em instituições de acolhimento no Brasil

Ayres, Coutinho, Sá e Albernaz (2010) realizaram uma pesquisa bibliográfica, lançando luz sobre os estigmas institucionais relacionados às crianças e adolescentes

abrigados e os prejuízos desses estigmas para se pensar na subjetividade dos mesmos. As autoras apontam para a necessidade dos pesquisadores repensarem o próprio processo de fazer pesquisa para que não caiam em discurso de vitimização da criança e adolescente abrigado, mas ao mesmo tempo tenham um olhar atento para perceber as dificuldades vivenciadas por esse público particular e pensar em maneiras para que a pesquisa possa ajudar a repensar a realidade dos abrigos e contribuir para a diminuição desses estigmas.

Vectore e Carvalho (2008) realizaram um estudo em um abrigo do interior de Minas Gerais que contou com a participação de mães sociais, do gestor e de um funcionário. Por meio de observações da rotina institucional e entrevistas semiestruturadas, puderam perceber que as concepções com relação à criança e ao adolescente abrigados, a questão do vínculo e as concepções com relação a família variavam, sendo que essa diversidade de concepções esteve relacionada com diversidade de ações. As autoras salientaram a necessidade de novos estudos e intervenções, sobretudo com relação ao tema vínculos e afetividade em contextos de instituição de acolhimento.

Alexandre e Vieira (2004) realizaram um estudo na cidade de Santa Catarina, sobre a afetividade, com crianças de idade entre 3 e 9 anos. O objetivo foi compreender como ocorria a relação de apego nessa situação de acolhimento. Vários fatores estavam relacionados com questão do apego, entre eles: relação de parentesco dentro do abrigo, visão com relação a família, tempo de permanência na instituição, entre outros. Na pesquisa, foi possível perceber que a brincadeira estava repleta de questões afetivas e que essas interações estabelecidas no abrigo com as outras crianças se constituíam como uma rede de apoio de grande importância na resiliência das crianças.

Com relação ao tema resiliência, Sequeira (2009) discute em um artigo escrito a partir da experiência profissional como supervisora de estágios em abrigos de São Paulo, o referido conceito, buscando pensá-lo como fator de promoção da saúde para crianças e adolescentes em situação de acolhimento. A autora retrata possibilidades de intervenção que podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência das crianças e adolescentes. Foram realizados acompanhamentos no contexto, intervenções e entrevistas com adolescentes e cuidadores. Ela aponta a necessidade do afeto e da formação de vínculos nesse contexto como fator que pode contribuir ou dificultar esse processo de desenvolvimento.

Faria et al. (2008) relatam uma experiência diferente em pesquisa com adolescentes do sexo feminino de 13 a 18 anos em situação de acolhimento, coordenada por Irmãs de uma organização religiosa. A pesquisa foi realizada na cidade do Porto e buscou compreender, do

ponto de vista das adolescentes, sua experiência de institucionalização. Os resultados apresentaram relatos de uma experiência positiva das entrevistadas, vendo a instituição como um lugar que oferece apoio emocional, estabilidade e proteção. Os autores apontam para a necessidade de repensar a forma como a instituição de acolhimento é vista, levando em conta os estereótipos que se relacionam com essa realidade, sendo fundamental levar em conta as condições da instituição, o contexto, a visão desses adolescentes no que diz respeito as interações estabelecidas, entre outros fatores.

Teixeira e Villachan-Lya (2015) realizaram uma pesquisa em Pernambuco com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelas mães sociais à questão do desligamento. Os autores ressaltam a carência de estudos com foco nos cuidadores, que são fundamentais no processo de acolhimento. A pesquisa foi realizada em uma ONG que funciona como Casa Lar para crianças e adolescentes, e contou com a participação de três mães sociais. Os resultados apontaram que os sentidos atribuídos por esses profissionais, com relação ao desligamento atravessam entre sentimentos maternos e falta de expectativa com relação ao futuro da criança ou adolescente.

A pesquisa de Siqueira e Dell'Aglio (2006) objetivou compreender a influência das instituições de acolhimento no Desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para a análise dos dados, foi utilizada a TBDH. No artigo, as autoras apontaram a importância de se pensar a instituição como parte da rede de apoio social e afetivo das crianças e adolescentes, sendo necessário pensar em maneiras para que o período de acolhimento possa contribuir para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidas.

Outra pesquisadora que se dedicou a compreender a influência da instituição de acolhimento na vida dos acolhidos foi Silva (2010). Em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender temas como projeto de vida e a saída da instituição e entender como as propostas (ou a falta de propostas) de ações poderiam influenciar na maneira como o jovem egresso pudesse lidar com a vida fora da instituição. Da mesma forma, apontou a necessidade de se repensar estratégias que visem o fortalecimento da autonomia, o preparo para a saída e o convívio social, visando a garantia dos direitos do adolescente; ir além da ideia de adequar os sujeitos à instituição e tornar fundamental criar estratégias para que possam desenvolver a autonomia, a perseverança e a cidadania.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é analisar as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento dos adolescentes, focando especificamente nas interações que ocorrem nesse contexto e como essas influenciam a vida dos participantes.

4.1.2. Objetivos específicos

- a) Identificar as interações desenvolvidas pelos participantes desde a chegada no local de prática e principalmente a partir das atividades coletivas;
- b) Relatar as experiências do adolescente com a capoeira;
- c) Analisar as contribuições da prática da capoeira para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes inseridos no projeto em situação de acolhimento.

4.2. A Teoria Fundamentada

O presente estudo teve como base a Pesquisa Qualitativa, que se caracteriza por um processo dinâmico e de constantes reflexões acerca das decisões e opções metodológicas a serem adotadas, nas quais, além do problema de pesquisa, considera-se todo o cenário social que tanto influencia o fenômeno estudado como também é influenciado por ele (Minayo, 2009).

Para cumprir os objetivos propostos e realizar um estudo sobre desenvolvimento humano a partir da capoeira, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Bronfenbrenner, 1996) foi a principal base teórica. O autor (Bronfenbrenner, 1996, 2011) não deixou um referencial metodológico que pudesse auxiliar aqueles que tivessem como base seu modelo. Porém, a Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009) tem muito a contribuir para a condução dessa pesquisa, uma vez que essa auxilia o pesquisador durante todo o processo, desde a entrada no ambiente até a análise dos dados para que, a partir da análise do ambiente, das interações e das entrevistas realizadas com os participantes fosse possível uma compreensão ampla do desenvolvimento.

Entende-se por Teoria Fundamentada uma metodologia de pesquisa qualitativa que se caracteriza pela entrada do pesquisador no campo a ser investigado, buscando uma

compreensão dos processos que ocorrem nesse campo, das interações e das experiências do público alvo (seus valores, sentidos, ações), de forma que, a partir do relato apresentado por esses sujeitos, juntamente com a análise do contexto ocorra o desenvolvimento de categorias teóricas a partir dos dados obtidos (Charmaz, 2009). As categorias surgem fundamentadas nos próprios dados, por isso o nome “Teoria Fundamentada” (Charmaz, 2009).

Na Teoria Fundamentada, o pesquisador se insere no campo a ser investigado, buscando uma compreensão aprofundada do contexto, da vivência dos indivíduos, que por sua vez participarão da pesquisa de forma ativa (Charmaz, 2009).

Porém, para que se torne possível a realização deste trabalho, é fundamental o interesse e principalmente o respeito do pesquisador para com os participantes. Esse respeito está relacionado tanto com a forma como esses dados serão coletados, quanto na própria análise. Segundo Charmaz (2009), o pesquisador demonstra respeito quando faz uso de todos os esforços para compreender o participante da pesquisa, aprender sobre seus valores, opiniões, seus sentidos, isto é, quando o pesquisador busca compreender o mundo a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa. Mas para que isso aconteça criar o vínculo com os participantes é fundamental.

4.3. O local e a população alvo da pesquisa

O contexto onde a pesquisa foi realizada é o das oficinas de capoeira oferecidas para crianças e adolescentes em situação de acolhimento de uma cidade do interior de Minas Gerais. A população alvo é constituída por adolescentes que estão nessa instituição de acolhimento e praticam capoeira com regularidade. Retornando aos objetivos desta pesquisa, foram priorizados os processos de interação que ocorreram no microssistema capoeira, visando compreender a influência das interações na capoeira no desenvolvimento dos adolescentes .

As oficinas ocorrem semanalmente com duração de duas horas cada. A pesquisadora se inseriu nesse campo e participou das aulas de capoeira juntamente com os alunos durante os meses de Abril de 2017 a Dezembro de 2017, com o objetivo inicial de estabelecer o vínculo com os mesmos e ter uma compreensão aprofundada das interações (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-capoeira), buscando não perder de vista o cenário no qual essas interações ocorrem. Após a participação de cada oficina, foi produzido um memorando

(Charmaz, 2009) que ajudou a estruturar as diferentes etapas da pesquisa, a saber, realização de entrevista e análise dos dados.

A população alvo foi constituída por adolescentes que praticam capoeira dentro da instituição de acolhimento. O primeiro contato foi realizado com a assistente social, a psicóloga e com a coordenadora da Casa Lar. Na ocasião, foi apresentada a proposta de pesquisa e solicitada a assinatura na carta de anuência e da carta de infraestrutura que se encontram em anexo nesse projeto. As responsáveis concordaram com a realização dessa pesquisa. Após o contato e assinatura dos termos que indicam a ciência das responsáveis pelos adolescentes, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

Foi realizado o contato com o professor responsável pelas aulas de capoeira na instituição para pedir permissão para que a pesquisa fosse realizada no grupo. Tanto as responsáveis, quanto o professor de capoeira estavam de acordo com a realização dessa pesquisa. Foi entregue ao professor de capoeira o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta o objetivo da pesquisa e os procedimentos de produção e análise dos dados. Como os adolescentes se encontram em situação de acolhimento, a responsável legal por eles é a coordenadora da Casa Lar. A apresentação para a Responsável Legal pelos adolescentes foi realizada e esta autorizou a pesquisa. Essa autorização foi realizada por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir de conversa com os professores de capoeira e da observação das aulas, foram identificados seis adolescentes que respeitavam os critérios supracitados. Aos adolescentes, foi explicada a pesquisa e entregue o termo de assentimento. Uma vez que os procedimentos da Teoria Fundamentada exigem tempo e dedicação para buscar conhecer e compreender os sentidos e vivências dos participantes da pesquisa, não importava a quantidade de pessoas, mas a qualidade das entrevistas realizadas (Charmaz, 2009). A responsável Legal pelos adolescentes foi informada que poderia retirar a qualquer momento a autorização. Tendo o consentimento da mesma, e verificando o interesse dos adolescentes pela pesquisa, eles assinaram o Termo de Assentimento.

Foram incluídos nessa pesquisa: o professor de capoeira e os adolescentes que praticam capoeira com certa regularidade na instituição (para obter esse dado, o professor foi consultado). Foram excluídos os alunos que participavam de forma esporádica e os alunos que não quiseram participar da pesquisa. Esses critérios de inclusão e exclusão respeitam os preceitos de Bronfenbrenner (1996), segundo o qual, os processos que afetam de forma

significativa o desenvolvimento (processos proximais) tem como base padrões relativamente duradouros de interação, o que no caso dessa pesquisa implica a necessidade da participação regular nas aulas de capoeira.

4.4. Produção e análise dos dados

4.4.1. Observações, produção de memorandos e entrevistas

Para se chegar aos dados, foram utilizados três procedimentos com base na Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009): observações, produções de memorandos e entrevistas. As observações ocorreram desde a entrada do pesquisador no campo a ser investigado, até os momentos finais de análise dos dados. Após cada observação, foi produzido um memorando, que se caracteriza como um procedimento no qual são anotados os comportamentos significativos (atividades desenvolvidas, as principais falas dos participantes) e demais aspectos relevantes para a compreensão do contexto da pesquisa.

Uma das vantagens do memorando é o registro de eventos diversificados em seu processo sequencial, o que por sua vez possibilita um resumo e comentário dos fatos observados. Ainda nessa perspectiva, os registros consideram as narrativas e depoimentos dos diferentes sujeitos, bem como considera as particularidades, valores, experiências diversas que permeiam o grupo. Nos memorandos, diversas hipóteses são levantadas e vão sendo verificadas quanto mais dados se consegue sobre determinado assunto.

As entrevistas foram realizadas de forma processual. Assim, foram realizadas várias entrevistas com os participantes ao longo do tempo. Cada entrevista foi transcrita e analisada (seguindo os passos de codificação, categorização que serão descritos abaixo). Os adolescentes que participarão da pesquisa e seu responsável legal foram informados desde o início da pesquisa (por meio do termo de assentimento e termo de consentimento, respectivamente) sobre a possibilidade do adolescente participar de mais de uma entrevista que seriam gravadas, para posteriormente serem transcritas.

A análise da primeira entrevista serviu de base para as próximas perguntas que serão realizadas com esse participante, buscando compreender de forma aprofundada as suas experiências e assim, ter acesso ao maior número de dados possíveis para a compreensão de seu desenvolvimento. A grande diferença da Teoria Fundamentada é que as observações, entrevistas e produção de memorandos ocorrem desde a entrada no grupo, e continua até o

fim da pesquisa. Por exemplo, sempre que necessário, para esclarecer melhor determinado ponto, o pesquisador se voltará ao sujeito da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas dentro da própria instituição com os adolescentes. Com os professores de capoeira, a entrevista foi realizada na sede dos treinos de capoeira em São João del-Rei, conforme os procedimentos da Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009). O local escolhido para a realização das entrevistas com os adolescentes foi a arquibancada da quadra de esportes, na qual a prática da capoeira é realizada. Esse local foi escolhido levando em consideração os seguintes motivos: Está dentro da instituição, porém afastado da casa onde há grande trânsito de pessoas; é um local que permite privacidade por não ter ligação com os cômodos da instituição, permitindo que os participantes falem livremente sobre sua experiência sem serem interrompidos por algum funcionário ou colega da instituição.

As entrevistas foram realizadas no mesmo dia em que a prática da capoeira acontece (aos domingos) antes ou depois da oficina de capoeira. Ocorria sempre aos domingos para respeitar o pedido da responsável Legal pelos adolescentes, que considerava o domingo como o melhor dia para acompanhar o grupo na prática da capoeira e realizar as entrevistas que se fizessem necessárias, sem a necessidade de alterar a rotina semanal de atividades para os adolescentes dentro da instituição.

Esse procedimento de realizar entrevistas vai ao encontro ao Modelo Bioecológico. Para Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998), torna-se importante ouvir da pessoa suas experiências subjetivas para compreender as influências externas que afetam o desenvolvimento. Para ele, torna-se difícil estudar o desenvolvimento apenas pelos eventos que são observáveis pelo pesquisador. Por meio da palavra buscamos compreender como o ambiente era percebido pela pessoa em desenvolvimento (Pereira & Reis, 2017).

4.4.2. Amostragem teórica, codificação, categorização dos dados

Cada entrevista foi transcrita literalmente. Para a análise das mesmas, foram realizadas várias leituras do material com o objetivo de observar os conteúdos contidos nas falas dos sujeitos. Sempre que era necessário retornar aos sujeitos para esclarecer algum dado, entendê-lo melhor, esse procedimento foi realizado, sendo esse já explicado anteriormente para os sujeitos a partir do termo de consentimento e esclarecimento (anexo) que foi entregue logo na entrada no grupo.

Nessa forma de fazer pesquisa, foram realizadas várias leituras e releituras do material, de forma a chegar a uma das etapas, que é a codificação dos dados, entendida como a nomeação daquilo que é percebido nos dados, isto é: a entrevista foi lida e as falas foram separadas em códigos. Em torno de determinado código, diversos dados podem ser reunidos, o que facilita tanto a compreensão como também a análise dos mesmos (Charmaz, 2009). É com base nos códigos que o pesquisador chegará a outra etapa: a categorização.

Após esse momento de codificação, as falas dos sujeitos foram organizadas em categorias de sentido, sendo que a construção destas levou em conta não apenas as entrevistas, como também as informações produzidas pelos sujeitos nos diferentes momentos da pesquisa e os memorandos (Charmaz, 2009). Essas categorias representam uma síntese dos resultados a partir dos códigos de sentidos. Em uma mesma categoria, mais de um código pode ser reunido, se disser respeito a um mesmo tema geral. Desse modo, “o pesquisador tenta definir as propriedades da categoria, as condições nas quais ela opera, as condições nas quais ela se modifica e a sua relação com outras categorias” (Charmaz, 2009, p. 250).

Assim, tendo chegado as categorias analíticas (Charmaz, 2009), foi possível relacioná-las com os quatro componentes do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (processo, pessoa, contexto, tempo) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tendo claro cada uma das variáveis para representar os respectivos componentes, foi possível pensar como os processos proximais que ocorrem no microsistema capoeira podem afetar o desenvolvimento dos participantes.

4.5. Considerações Éticas

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del Rei (CEPES-SJDR), CAAE: 70604017.2.0000.5545. Dessa maneira, está de acordo com a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (1996), que se refere aos procedimentos éticos em pesquisas que envolvem seres humanos.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interação como produção de saber: Com quem estamos construindo conhecimento?

Antes de lançar luz sobre a análise dos resultados, consideramos importante situar de quem estamos falando, isto é, os adolescentes que confiaram a nós a sua experiência com a capoeira, para pensarmos no desenvolvimento desses jovens. Quando Bronfenbrenner (2011) incluiu em seu Modelo as características da pessoa, convidou-nos a mudar a maneira de olhar para a própria forma de fazer pesquisa. Como se trata de uma abordagem qualitativa, não temos a intenção de generalizar os resultados, mas de buscar conhecer com profundidade os significados e as vivências dos participantes e construir conhecimento.

Nesta pesquisa, os participantes são adolescentes capoeiristas que vivem em uma instituição de acolhimento. Cada adolescente atribui sentidos particulares à prática da capoeira e a cada domingo encontravam sentidos para continuar nessa atividade. As aulas aconteciam dentro da instituição.

Ao se aproximar das cinco horas, chegávamos na Casa Lar e os adolescentes se preparavam rapidamente, vestiam o *abadá*, colocavam a camisa do grupo e amarravam a corda na cintura, porque as interações começariam a acontecer em um contexto muito específico: o microssistema capoeira. O grupo era composto por 6 adolescentes, que nessa pesquisa são chamados de Karina, Isabela, Vitória, Júlia, Bruno e Lucas, nomes escolhidos pelos próprios adolescentes.

Quem são e o que os levaram a realizar seus primeiros movimentos na capoeira são perguntas tão importantes quanto o que os motiva a continuar e nos interessa na medida em que acreditamos que desenvolvimento é processo e este envolve interações com pessoas, objetos, símbolos e com o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Diante disso, voltamos para a nossa primeira pergunta: *Quem são as pessoas da pesquisa?*

A primeira pessoa que falaremos é chamado no grupo de I. O trabalho foi iniciado quando o mesmo foi aprovado em um processo seletivo para dar aulas de capoeira por meio da prefeitura. O contrato incluía dar aulas na instituição de acolhimento em questão. Ele faz parte de um grupo de capoeira, no qual seu professor, que possui graduação superior a sua o supervisionava nas aulas que eram oferecidas. Quando o contrato se encerrou, o professor I. decidiu continuar a oferecer as aulas de forma voluntária, juntamente com seu supervisor, J. Tanto I, quanto J, relataram nas entrevistas o amor e gratidão que sentem com relação a capoeira, sentindo-se na responsabilidade de “ensinar a arte da capoeira” (J, entrevista).

A aluna que a mais tempo participa do grupo é chamada nesta pesquisa de Vitória. Quando o professor realizou o convite na instituição, ela disse que foi “pra ver como era, pra ver se ia gostar” (Vitória, entrevista). E gostou. Relata já estar na segunda corda de capoeira e seu maior interesse na prática é jogar na roda com seus colegas. Sua maior dificuldade é tocar o berimbau, mas nem por isso deixa de tentar. Arrisca um toque ou outro sempre que tem a oportunidade.

Isabela é a mais velha do grupo. Já fazia capoeira antes de ir para a instituição e assim que o professor quis ensinar, ela buscou aprender. Segundo ela, sua maior motivação para ter entrado no grupo era ver a alegria dos colegas jogando. Relata que o que mais gosta são os golpes: “Gosto de fazer o rabo de arraia, a meia lua” (Isabela, entrevista) e que sua maior dificuldade também é tocar o berimbau. Além da capoeira, Isabela gosta de jiu jitsu e de balé e participa destas atividades por meio de outros projetos sociais.

O adolescente Lucas também já havia praticado a capoeira em uma escola pública antes de ir para a instituição. O que ele mais gosta na capoeira é “fazer os golpes na roda” (Lucas, entrevista) e que também gosta muito das músicas que são cantadas na capoeira. Além da capoeira, Lucas gosta de soltar pipa, jogar futebol e dos passeios que são realizados por meio da instituição.

O adolescente Bruno também já praticado capoeira em outro grupo, mas não havia se graduado no grupo anterior, porque na época de sua graduação, veio para a instituição. Ele relata que chegou a praticar capoeira com o professor I. em um CRAS no qual o professor oferecia aulas de capoeira e que continuou a prática quando foi para a Casa Lar. O que Bruno mais gosta na capoeira é de sentir “a animação, a inspiração” (Bruno, entrevista) quando o berimbau começa a tocar e ele se prepara para jogar e sua maior dificuldade é conseguir tocar e cantar ao mesmo tempo. Outra parte da capoeira que chama a atenção de Bruno é a história por trás do jogo, que era usado pelos escravos “pra se proteger” (Bruno, entrevista). Além da capoeira, Bruno gosta de jogar videogame, de soltar pipa e de jogar bola.

A adolescente Karina também destaca que o que mais gosta na capoeira é da história e que começou a prática como uma forma de defesa. Relata gostar muito da roda e principalmente, da forma que é tratada na capoeira: com respeito. É uma menina que gosta muito de jogar futebol e videogame e de participar de competições escolares junto com suas colegas de time.

Por fim, Júlia, não conhecia a capoeira antes de ir para a instituição. O que mais gosta na capoeira é da parte musical. Gosta de cantar, mas principalmente, de tocar o pandeiro,

acompanhando o ritmo do berimbau. Além da capoeira, Júlia gosta muito de tocar violão e de jogar videogame. Diz sentir muita vergonha de jogar na roda, mas gosta muito da capoeira, porque consegue ver que está a cada dia aprendendo mais.

A Casa Lar na qual os adolescentes estão vivendo oferece possibilidades para que realizem diferentes atividades. Algumas são realizadas dentro da instituição, como a capoeira, contando com voluntários que tiram para oferecer aulas aos alunos. Em alguns treinos, os adolescentes são levados até a sede do grupo de capoeira para praticar capoeira com os demais jogadores do grupo.

Além da capoeira, os adolescentes podem realizar outras atividades que forem de seu interesse, uma vez que a instituição conta com a parceria de grupos de dança da cidade e outras práticas esportivas, como jiu jitsu e futebol. A Casa Lar se encontra em um bairro muito afastado da cidade, o que dificulta o deslocamento através de caminhadas. Por isso, na maioria das vezes dependem da disponibilidade do motorista da instituição para levá-los e buscá-los o gera dificuldades, porque muitas vezes o motorista precisará realizar outras tarefas, não sendo possível acompanhá-los aos lugares de práticas de lazer.

De acordo com os professores, a expectativa para o ano de 2018 é que os alunos possam praticar a capoeira na própria sede. Porém, a saída precisa ser acompanhada por algum responsável pela Casa Lar e o lugar de treino é distante, necessitando de uma van para que os alunos possam treinar com os outros capoeiristas. Para que os mesmos não fiquem sem o treino, os professores tiram um tempo para oferecer as aulas aos alunos e sempre que podem incentivam os responsáveis da Casa Lar a levá-los até a sede. Como a capoeira é oferecida à noite na sede, muitas vezes não há um motorista de plantão para que possa levá-los.

Por outro lado, os professores não podem oferecer aulas em outros turnos durante a semana, porque, pelo fato de não viverem apenas de capoeira, precisam trabalhar em outros locais, o que diminui o tempo disponível para oferecer aulas. Aos finais de semana, alguns adolescentes realizam visitas a suas famílias. Com os adolescentes da pesquisa, as faltas por motivos de visitas a familiares ocorriam com pouca frequência, de forma que os vínculos dos adolescentes ficavam entre eles, com pouco contato com seus familiares. Apesar das dificuldades, os alunos recebem com muita alegria os professores de capoeira e aproveitam o momento da aula para ter contato com os instrumentos musicais e para jogar na roda.

Agora que os participantes estão devidamente apresentados, começaremos a análise das categorias. A primeira delas esteve presente na fala dos professores e adolescentes e

acompanhou todos os treinos durante os meses observados. Começaremos então pelo *Respeito* na capoeira.

5.1. O respeito na capoeira como caminho para a interação

O que é capoeira? Para os adolescentes, capoeira “é um jogo que envolve o corpo, o ritmo” (Júlia, entrevista). Neste jogo, você “tem que gingar, que tem que fazer os golpes” (Júlia, entrevista). Esses movimentos são realizados no contexto de uma roda, mas, para que o jogo aconteça, “você aprende os golpes. Aí faz os golpes pra jogar na roda. Na roda você joga, bate palma” (Lucas, entrevista).

Capoeira “é um jogo, misturado com dança e luta” (Bruno, entrevista) que era utilizado pelos escravos como forma de defesa (Bruno; Karina, entrevista). Nesse jogo, é importante estar atento ao movimento que vem do outro: “Você tem que ficar bem atenta com os golpes pra não acertar nenhum” (Vitória, entrevista), porque na visão dos adolescentes, todo cuidado desse ser tomado para não machucar o colega, uma vez que a capoeira é um jogo que exige respeito.

Consideramos necessário trazer a definição de capoeira na visão dos próprios alunos porque a forma como cada adolescente interage com a prática está relacionado com os sentidos atribuídos à mesma. Dessa maneira, a definição de capoeira como jogo que é uma mistura de luta e dança, na qual é importante estar atento para não machucar o colega parece pertinente. Para início de conversa, apresentaremos o respeito na interação aluno - aluno, aluno – professor e aluno - símbolos.

5.1.1. O respeito na interação aluno – aluno

Respeito é por exemplo, eu vou jogar com o Joaquim. Cê vê que ele não consegue rodar muito, se eu der um golpe lá e ele não esquivar, eu acerto na cara dele. Ele pode machucar. Aí eu já esquivo baixinho, deito no chão lá. Ele não consegue fazer cocorinha, deito no chão e ele passa o pé, pede pra ele fazer esquiva, passa o pé, é isso (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017).

Ao acompanhar as oficinas de capoeira na Casa Lar, o momento da roda foi priorizado como foco da pesquisa. Nele, era perceptível o movimento dos alunos e das alunas no jogo com os companheiros. Expressão utilizada pelos participantes de pesquisa que indica realizar determinado movimento com a perna esticada, de forma que a perna passe por cima do colega. Bruno exemplifica a situação de respeito apresentando a situação de um movimento

de jogo, a cocorinha, no qual ele se abaixa, posicionando uma das palmas de suas mãos esticadas no chão e a outra mão protegendo o rosto. Esse movimento é um movimento de defesa. Bruno poderia optar por outros movimentos como forma de se defender, mas escolheu respeitar o que Joaquim conseguia fazer e se agachou para que o menino pudesse realizar o movimento de passar o pé por cima dele.

O trecho da entrevista acima mostra a preocupação com o colega de jogo: Preocupação com o que o outro sabe e com o que ele tem dificuldade e a sensibilidade de encontrar maneiras para interagir sem machucá-lo. No caso em questão, Bruno se referia a uma criança que também faz capoeira e que ainda não consegue realizar os golpes da mesma forma que ele. Então, o que Bruno tenta fazer é jogar com o que Joaquim sabe, tendo respeito com o saber que vem de seu companheiro.

Nas entrevistas realizadas, todos os adolescentes relataram que ter o respeito é fundamental. Para eles, este assume diferentes significados. Respeitar é “não brigar” (Vitória, entrevista, 2017), é “não falar palavrão” (Lucas, entrevista 2017), é “não ficar fazendo gracinha e não fazer movimentos para machucar” (Júlia, entrevista, 2017), e é também “pedir desculpa e saber desculpar quando o colega te acertar” (Karina, entrevista, 2017), para jogar com respeito, “tem que jogar numa boa, não ficar jogando tipo assim de qualquer jeito que aí acerta o pé um no outro” (Vitória, entrevista, 16, Julho, 2017).

Pensando no respeito como caminho para a interação, é importante destacar que este está relacionado com a consciência de que, se um movimento for realizado sem se preocupar com as possibilidades de resposta da outra pessoa, pode ferir o colega. Por isso, respeitar é saber a intenção do movimento.

Além disso, significa considerar o que o colega sabe fazer e, no jogo de perguntas e respostas, responder com movimentos corporais que fazem parte dos recursos (Bronfenbrenner, 1996) que o outro jogador também possui. Dessa maneira, respeitar, também, é ter a consciência de que no processo de aprendizado a pessoa pode errar e erro não é justificativa para que os outros capoeiristas sintam-se no direito de deixar a pessoa constrangida: “Na capoeira, você tem que ter respeito. Respeitar ao próximo pra você ser respeitado. Com os colegas, a gente tem que conversar, não xingar ele, não criticar ele, porque ele erra” (Isabela, entrevista, 16 de Julho, 2017).

Essa visão é enfatizada pelos professores durante as aulas de capoeira. Em uma das ocasiões, ao final da roda o professor J começou a falar com os alunos que se assentaram para escutar o que ele tinha a dizer. Sua fala trazia a seguinte mensagem:

Na capoeira tem que ser assim mesmo, um ajudando o outro, porque a capoeira é isso” (...) “e se um colega tá com alguma dificuldade, o outro tem que ajudar e não pode ficar rindo, porque todos estão aqui pra aprender. Eu também estou sempre errando, mas cada dia a gente aprende mais (J, aula de capoeira, 25 de julho de 2017).

Em concordância com o pensamento acima, uma participante relata que a capoeira a ajudou muito, principalmente a perder a vergonha que sentia ao realizar atividades com outras pessoas. Ao aprofundar nos aspectos da capoeira que a ajudou a modificar essa disposição pessoal (Bronfenbrenner, 1996), ela aponta para a interação como fator de desenvolvimento:

Na capoeira, o que eu mais gosto? É o jeito que as pessoas me tratam, porque mesmo eu errando, ou não conseguindo fazer aquilo, os professores incentivam, os colegas também. Porque, tipo, se eu erro um golpe, o professor fala: “tenta de novo, não custa você tentar”, os colegas falam: “cê vai conseguir”, aí dá incentivo pra continuar (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017).

O trecho apontado acima nos permite retomar o conceito de díade de atividade conjunta apresentado por Bronfenbrenner (1996). Nesta, uma característica importante é o *feedback* que um dá pro outro, que contribui para que a pessoa se sinta motivada a persistir e “se engajar em padrões de interação progressivamente mais complexos” (p. 47). No trecho de entrevista destacado acima, a adolescente aponta como um dos aspectos fundamentais a forma como é tratada e o incentivo para que continue.

Foi possível perceber que na capoeira, o feedback que recebem é fundamental para que reconheçam as dificuldades, mas aceitem o desafio de tentar de novo. Como trata-se de uma relação bidirecional, foi possível perceber que o afetar e se deixar ser afetado pelo outro é algo presente na interação aluno –aluno e também na interação aluno – professor, de forma que os adolescentes provocam o professor a repensar suas ações e decisões com relação a condução das aulas e ao ensino e prática da capoeira. Outra característica dessa díade é a presença da relação afetiva. Quanto mais essas relações forem “positivas e recíprocas” maiores são as chances do desenvolvimento ocorrer. Esses processos afetivos facilitam o aparecimento da díade primária, como apontado na página 28 do capítulo 1.

Essa consciência de que se pode errar e que o outro também erra faz com que os jogadores se empenhem quando alguma dificuldade na capoeira aparecer. Sentir-se acolhido, sobretudo diante de atividades difíceis de serem realizadas contribui para que a pessoa se esforce e continue seu processo de desenvolvimento na capoeira.

Dessa maneira, voltando na experiência de Karina com a capoeira, ela encontrou nas relações de respeito o incentivo para continuar. A partir das observações e entrevistas, percebemos que a disposição pessoal está relacionada com a forma como a pessoa percebe a interação. Dessa maneira, os próprios recursos que a pessoa dispõe (Bronfenbrenner, 1996) poderão ser modificados na medida em que a pessoa encontra novos sentidos que afetam sua disposição pessoal (visão de si como alguém que é capaz de conseguir) e a visão de demanda (quando o contexto é visto como um lugar propício para tentativas, experiências e erros).

5.1.2. O respeito na interação aluno – professor

Nas entrevistas realizadas, os alunos relatavam a importância de ter respeito com o professor, que ao ir até a Casa Lar e ensinar capoeira, age com “boa vontade” (Karina, entrevista, 2017; Júlia, entrevista, 2017). “Respeitar ele, fazer o que ele pede. Ele vem com boa vontade nele de vir aqui e ensinar pra gente. Ele quer que a gente aprende a jogar capoeira, a tratar as pessoas bem (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017).

Considerando que a capoeira na Casa Lar é um projeto social, parte de uma disposição pessoal dos professores tirarem um tempo semanal e voluntariamente ensinarem capoeira naquele contexto específico. Essa atitude é reconhecida e valorizada pelos alunos que consideram fundamental ter respeito com o professor de capoeira: “Tem que saber prestar atenção, saber respeitar, saber falar na sua hora, não é ficar chamando toda hora. Saber respeitar pô” (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017).

Saber respeitar, nesse contexto, é saber a hora de jogar, a hora de parar, “é saber ficar calado quando ele tiver falando e saber ouvir” (Isabela, entrevista, 16 de Julho, 2017). Na visão de outro adolescente: “respeitar o professor pra mim é não fazer bagunça na aula” (Lucas, entrevista, 16 de julho, 2017).

“Fazer bagunça” é deixar que a disposição pessoal de romper com alguma instrução prevaleça em determinado tempo e contexto. De acordo com Bronfenbrenner (2002; 2011), as características da pessoa envolvem não apenas forças generativas (que ajudam no desenvolvimento), como também as forças disruptivas, isto é, comportamentos que podem dificultar que o desenvolvimento aconteça.

“Tem que fazer tudo que ele pedir, não desrespeitar ele, não brigar na frente dele, porque tipo assim, um professor pede pra parar de brigar, aí os menino continuam, uns até continuam” (Vitória, entrevista, 16, Julho, 2017). Fazer bagunça nesse contexto envolve não respeitar a instrução, não realizar os movimentos da capoeira, permanecer conversando

durante o treino, brigar, etc. Fazer bagunça é estabelecer um padrão de comportamentos diferente dos que são apropriados para o contexto de prática da capoeira e que dificultam que o engajamento em processos de interação na capoeira se tornem progressivamente mais complexos.

Para os professores, esse respeito acontece com o tempo:

E dentro da aula tem que ter sempre o respeito. O mais velho tem que respeitar sempre o mais novo. Quero dizer, o graduado que está ali conduzindo o grupo, ele tem que ter o respeito dos mais novos. Mas esse respeito não se dá gritando. Você tem que ganhar o respeito através da confiança deles. A partir do momento que eles confiam em você, eles vão ter esse respeito (J, entrevista, 20, setembro, 2017).

Esse respeito, na visão do professor, é conquistado em uma relação de confiança e da reciprocidade. O mais novo precisa respeitar o mais velho de capoeira e este precisa ter respeito com os mais novos: “A partir do momento que eles confiam em você, eles vão ter esse respeito” (J, entrevista, 20, setembro, 2017). Dessa maneira, o respeito, como descrito pelo professor, torna-se possível na medida em que ambas as partes percebem que o outro está aberto para a interação.

Estar aberto implica em ter uma escuta sensível para realmente buscar conhecer o outro (Trivellato et. al., 2013). Quando a atividade lúdica oferecida vem interligada a uma escuta sensível, torna-se possível conhecer a pessoa em situação de acolhimento e estar aberto para conhecer o mundo desta, sua história, sua singularidade e acolhê-lo a partir do respeito. Na visão de Trivellato et. al. (2013), é fundamental ver a pessoa em situação de acolhimento como alguém que é capaz de se expressar e de se desenvolver. Para isso, é preciso ter o respeito para com a pessoa acolhida, de modo que aspectos importantes de sua subjetividade possam aparecer e contribuir no processo de interação.

Em um livro formulado pela Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais (2006), é apresentado o conceito de Atenção Integral ao adolescente. Por atenção integral entende-se as ações adotadas de forma multidisciplinar e conscientizada, visando ajudar os jovens em seu desenvolvimento, de forma que possam lidar com as situações e desafios, bem como elaborar projetos de vida. Para isso, destaca-se a postura pautada no respeito ao adolescente, a partir do estabelecimento do diálogo e do saber ouvir.

Ao longo das aulas, foi possível perceber por diversas vezes os professores tentando mostrar para os alunos que esse respeito que o capoeirista precisa ter com os outros pode ser

levado para a vida, com a consciência de que “as escolhas são eles que fazem” (J, entrevista, 2017):

Quero ensinar pra eles que eles tem tudo pra ter uma vida melhor, que eles tem condições de vencer. Eles põe barreira em tudo! Eu quero ensinar pra eles que eles não têm que por barreiras. “Ah, eu não consigo”. Eu quero ensinar pra eles que eles não precisam se fechar. Eles têm que estar bem em qualquer lugar. Quero mostrar que eles são capazes, que eles podem vencer na vida e que podem ser felizes, independente da situação que eles se encontram (J, entrevista, 2017).

Foi possível perceber nas observações em campo que um dos objetivos de se ensinar a capoeira para os alunos era o de ajudá-los para que pudessem acreditar que eles têm possibilidades de escolher como agir. Com o vínculo estabelecido, os professores sentem a liberdade de deixar mensagens para que os alunos possam refletir sobre a forma dos alunos se relacionarem não apenas na capoeira.

Essa postura apresentada pelo professor e a forma como busca se relacionar com cada um deles por meio da capoeira trazem à tona a importância do vínculo nos processos proximais e conseqüentemente no desenvolvimento dos adolescentes. De acordo com a Secretaria do Estado de Saúde de Minas Gerais, estabelecer um bom vínculo é fundamental no trabalho com os adolescentes, de forma que, ajudá-los “na construção de um sentido para a vida e o sentir-se aceito de forma incondicional por um adulto cuidador que lhe seja significativo é de suma importância no trabalho de resiliência”.

5.1.3. Interação aluno – símbolos: O respeito com a história

Respeito é por causa dos negros. Os negros antigamente não tinham autoridade, só os brancos. Então agora tem que saber ter respeito por causa dos negros, respeitar quem fundou essa capoeira (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017).

Em várias canções cantadas na roda de capoeira, o respeito pelos primeiros capoeiristas ganha destaque. No trecho de entrevista acima, o adolescente destaca que o respeito conquistado na capoeira não aconteceu agora. Os escravos lutaram pelo respeito em uma época na qual a capoeira era uma manifestação de resistência à dor e humilhação que sofriam no período da escravidão (Cortez, et al., 2008; Campos, 2009).

O respeito com a história é incentivado no contexto da capoeira, sobretudo por meio da musicalidade presente nas rodas. Geralmente, as canções de cunho reflexivo são acompanhadas de um ritmo mais lento no berimbau e de um canto marcado por uma espécie

de “ensinamento” por parte do professor aos seus alunos. O professor canta uma longa estrofe e somente quando chama o povo para cantar é que o jogo pode acontecer (Viana, 1986).

O chamado para que as pessoas saibam o momento de cantar geralmente é precedido por algum canto específico como por exemplo: “*é hora, é hora... iê, é hora é hora camará*”... Nesse sentido, a compreensão dos diferentes símbolos, como o canto reflexivo, o toque do berimbau que chama para o jogo, entre outros, é fundamental no processo de interação com a capoeira.

Na visão o professor, o respeito com a história se faz presente na medida em que tanto os novos capoeiristas quanto os jogadores mais experientes são responsáveis por manter viva e compartilhar com outras pessoas a cultura da capoeira: “Pra mim, dar aula é manter viva a nossa ancestralidade. E respeitar na nossa ancestralidade é manter viva a nossa cultura” (J, entrevista, 16, Julho, 2017).

Uma das canções traz a seguinte estrofe: “às vezes me chamam de negro pensando que vão me humilhar, mas o que eles não sabem é que só me fazem lembrar que eu venho daquela raça que lutou pra se libertar”. Além das canções, ao final do treino o professor busca deixar uma mensagem aos alunos e em muitas oportunidades traz elementos históricos para que tenham conhecimento sobre a capoeira.

Para transmitir essa mensagem, os professores estudam sobre capoeira e compartilham experiências com outros capoeiristas em eventos que contam com a presença de mestres de diversos lugares não apenas do Brasil para melhorarem cada vez mais a maneira de ensinar a capoeira. Dois livros utilizados nessa dissertação foram indicação dos professores de capoeira e são repassados entre os alunos de maior graduação para que possam ter o conhecimento da história, sendo o segundo livro de um dos membros do grupo: “Capoeira Regional: A escola de Mestre Bimba” (Campos, 2009) e Capoeira, Arte e Folclore” (Souza, 2015). Dessa forma, o próprio professor busca se desenvolver para ajudar os alunos nesse desenvolvimento.

5.2. O processo de interação na capoeira

Estudar os processos proximais é buscar compreender como as interações vão se tornando progressivamente mais complexas e como a pessoa vai se desenvolvendo a partir dessas interações. Nesse sentido, é importante observar que o processo varia de acordo com a qualidade do ambiente (por exemplo, ambientes mais estáveis, organizados, onde existe espaço e incentivo para a pessoa se manifestar) no qual ocorre e com as características da pessoa (Bronfenbrenner, 1999). Por isso, para ele, “melhorando a qualidade do ambiente,

aumenta-se o poder de desenvolvimento por meio dos processos proximais” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, tradução nossa, p. 808).

Com base em um dos objetivos dessa dissertação, sendo ele “identificar as interações desenvolvidas pelos participantes desde a chegada no local de prática e principalmente a partir das atividades coletivas”, tentaremos pensar o processo proximal na capoeira a partir das seguintes interações: (a) aluno – professor; (b) aluno – aluno (c) aluno – símbolos, para tentarmos responder ao objetivo proposto.

5.2.1. A interação aluno – professor

O ensino da Capoeira é repassado por professores e mestres, por meio de técnicas e práticas as quais, mesmo tendo uma base comum, apresentam formas diferenciadas de transmissão. Nesse ínterim, percebe-se uma diferenciação entre os grupos de capoeira, tanto em relação aos conteúdos ensinados quanto à maneira com que os praticantes interagem com o ensino (Heine et al., 2011). Fazendo uma relação com o Modelo Bioecológico, entendemos que a base comum da capoeira diz respeito ao macrossistema, e que cada grupo de capoeira se constitui em um microssistema específico. Nesse microssistema, a formação de díades contribui para o desenvolvimento na capoeira. Para Bronfenbrenner (1996), a base para a formação de uma díade está no estabelecimento de uma relação interpessoal recíproca.

Nos diferentes esportes, o praticante tem a possibilidade de se desenvolver, de atingir graduações mais elevadas e em alguns casos, em competir com outros jogadores de mesma graduação. Na capoeira, o aluno recebe sua graduação por meio de uma corda cujas cores correspondem ao desenvolvimento do aluno. Para mudar de corda, é avaliado e a partir da avaliação, recebe ou não uma nova graduação.

O termo usado pelo professor para descrever a interação é “*envolvimento*” (J, entrevista): “Eu acho mais difícil eles se envolver comigo no jogo, ele olhar pra mim, ele sentir que eu to passando o movimento que ele tem a necessidade de esquivar” (Juninho, entrevista). O envolvimento, no sentido descrito pelo professor implica na ação de se envolver na interação.

Além disso, esse envolvimento está relacionado com o reconhecimento de si (Valério & Barreira, 2016) e o reconhecimento do outro. Na interação, o capoeirista se envolve com outro jogador quando consegue realizar o diálogo corporal dentro de suas condições. Se o jogador realiza um golpe, o capoeirista precisa compreender a necessidade de esquivar e se proteger e

enquanto esquiva, tem a possibilidade de pensar na sua próxima movimentação. Se os capoeiristas não estiverem envolvidos, é muito difícil que o diálogo corporal aconteça.

Na medida em que a interação tem a possibilidade de se tornar progressivamente mais complexa, o envolvimento dá espaço para o jogador criar (Alves, 2010). Em outras palavras, quanto mais o jogador se entrega à capoeira, mais ele tem a possibilidade de aprender e de se desenvolver (Valério & Barreira, 2016), porque se vê diante de situações que não são esperadas e precisa inventar um jeito de agir. Dessa maneira, o envolvimento, no sentido apresentado pelo professor de capoeira estabelece ocasião para que o desenvolvimento aconteça.

5.2.2. Interação aluno – aluno: Jogando com o companheiro

A preocupação com o companheiro apareceu em diversas entrevistas e também na forma como os adolescentes interagem no contexto da roda. Na visão dos adolescentes, o que é “mais difícil jogando com o colega é você tentar não acertar” (Isabela, entrevista, 16 de Julho, 2017). Esse ponto é fundamental para se compreender os sentidos que os participantes desse grupo têm atribuído à prática da capoeira, que é um jogo no qual movimentos corporais são aprendidos e se forem executados com o objetivo de atingir a pessoa, tem potencial para machucá-la. A preocupação em não acertar acontece na medida em que o jogador percebe o outro como parceiro (Valério & Barreira, 2016), e não como adversário de jogo. “Eu tenho respeito por todo mundo, mas eu gostaria que todo mundo tivesse respeito comigo também. O que me chama a atenção é a parceria” (Isabela, entrevista, 16 de Julho, 2017).

Nas observações e entrevistas realizadas, foi possível perceber que essa interação aluno – aluno se é marcada por dois aspectos: a) consciência do outro e b) consciência de si. A consciência do outro diz respeito aos aspectos abordados acima: perceber o outro como parceiro, o respeito e a preocupação em brincar sem machucar, sendo fundamentais no processo de interação. A consciência de si acontece na medida em que o jogador se percebe como uma pessoa que tem potencial para jogar e para machucar (se executar o golpe com precisão), mas não tem necessidade de machucar o outro, pela consciência de que é a parceria que faz a capoeira ter sentido, como relatado pela adolescente chamada nessa pesquisa de Isabela.

Acompanhando semanalmente os treinos de capoeira na instituição, foi possível perceber em diversos momentos como os movimentos corporais dos adolescentes mostravam a vontade de que essa troca corporal acontecesse. Em várias ocasiões, a pessoa realizava um

movimento de capoeira e esperava o colega dar alguma resposta para em seguida fazerem outros movimentos. Esses, não se encaixavam no ritmo da música, mas no ritmo do colega sim. Os mais velhos agachavam, dando pra criança a oportunidade de fazer algum movimento. Em uma das aulas, uma criança ficou parada muito tempo em um movimento e seu colega de jogo, com toda paciência pegou na mão e a ajudou a levantar para que o jogo continuasse (memorando, 16, Abril, 2017).

Na visão de um dos professores, o que faz a diferença na forma como os adolescentes interagem é a solidariedade: “Ali na Casa Lar, a solidariedade é muito forte. Eles jogam com solidariedade. Porque também, ali é eles por eles. Aquela é a família deles e eles querem cuidar um do outro” (I, entrevista, 16 de Abril, 2017).

Na interação aluno - aluno chama a atenção a maneira como tentam ajudar os colegas a se desenvolver. Na posição de pesquisadora, participei das aulas de capoeira, realizando os movimentos corporais com os alunos e tentando seguir as instruções dadas pelos professores. Em uma das ocasiões, o professor pediu que praticássemos a bananeira (movimento no qual a pessoa fica de cabeça para baixo, sustentada pelas mãos que permanecem em contato com o chão, dando firmeza para o corpo que precisa se manter reto). Os que sabiam realizar a atividade tentavam incentivar os que não sabiam, apresentando algum modo mais simples para que pudessem começar o movimento. Três dos alunos olharam para mim e disseram para eu também praticar. Como também era uma dificuldade de minha realizar esse movimento, disse que não sabia e um dos alunos me disse “tenta, você precisa tentar”. Eu precisava tentar e ao tentar me surpreendi ao conseguir (memorando, 23, Abril, 2017).

A atividade acima nos permite pensar no conceito de processo proximal, que, de acordo com Sartori e Nasser (2004) se referem a experiências que são vivenciadas no cotidiano e que estão diretamente relacionadas com a possibilidade de se engajar em alguma atividade, de dar continuidade a ela ou de deixar de realizá-la (Sartori & Nasser, 2004). É no cotidiano que os processos proximais acontecem e a forma como são estabelecidas as interações com as pessoas podem contribuir ou dificultar o engajamento em processos proximais.

5.2.3. Interação e composição: o Axé

Na capoeira, há um conceito que é utilizado para dizer de um momento específico na capoeira. Esse momento é chamado de axé. Esse termo, na linguagem do Candomblé, representa a força capaz de promover ou trazer de volta a harmonia (Berkenbrock, entrevista

de Fachin, 2009). Essa definição está de acordo com a visão dos professores do grupo. Para estes, o axé ocorre quando existe uma harmonia entre todos os elementos presentes no contexto da roda: As pessoas, os instrumentos, as músicas cantadas, o bater de palmas e o jogo de perguntas e respostas. Dessa maneira, na visão dos professores, o axé é percebido e vivenciado na experiência coletiva da roda de capoeira.

Como parte da pesquisa, pude acompanhar algumas rodas de rua, na qual os adolescentes participaram. Nelas, sempre havia a presença de jogadores mais experientes que assumiam a direção dos instrumentos e do canto no momento da roda. O jogo era realizado buscando atingir a precisão de movimentos por meio da brincadeira, como forma de chamar a atenção do público para a capoeira. Nessas rodas, pude presenciar momentos de axé, nos quais, a roda parecia ganhar vida por meio do jogo de corpos, do bater fulminante das palmas e da forma como os cantos eram entoados.

Voltando para o cenário de treino, torna-se fundamental considerar que os alunos eram iniciantes na capoeira e no tempo em que a pesquisa foi realizada, estavam começando a aprender os instrumentos. Dessa maneira, seria muito difícil que essa harmonia, sobretudo musical fosse atingida. Tentaremos responder nos parágrafos seguintes ao seguinte questionamento que nos incomodou durante certo tempo das observações em campo: É possível pensar em axé com capoeiristas iniciantes?

Com a pesquisa, percebemos que axé vai muito além de execução de movimentos precisos ou toques em harmonia. Axé, como proposto por Berkenbrock (entrevista de Fachin, 2009) e pelos professores do grupo, trata-se de uma força positiva, na qual há maior engajamento no processo de interação. Para compreender esse ponto, apresentaremos o trecho de um memorando, destacando uma das situações vista pelo professor e pelos alunos como uma situação de axé na capoeira:

O professor me entrega o berimbau para que eu pudesse tocar a roda enquanto ele jogava com cada um dos alunos. A cena continua os seguintes elementos: uma roda com alguns alunos prontos para bater palmas e responder ao coro; um professor posicionado ao pé do berimbau para jogar com o aluno; uma pesquisadora que pouco sabe de berimbau com a responsabilidade de tocá-lo; um aluno arriscando suas primeiras batidas no atabaque e outro aluno arriscando suas primeiras batidas no pandeiro.

Comecei a tocar o toque de São Bento e os adolescentes com o atabaque e pandeiro tentavam seguir o ritmo do berimbau, produzindo os próprios sons nos instrumentos. O professor me olha e diz: “Canta, Lirlaine”. Quando percebi já tinha dito: “não sei cantar e

tocar ao mesmo tempo”. E a resposta do professor foi: “é tentando que você vai aprender. Canta” (J, 2017). Como parte do processo de interação, fui aprendendo aos poucos a tocar o berimbau. Porém, como o toque não é automático ainda para mim, preciso me concentrar nas batidas para não me perder. Ao cantar e tocar, começo a me perder nas batidas e perder nas batidas significa perder a dimensão do toque que estou tentando reproduzir, seja ele São Bento, Benguela, entre outros.

A figura do professor representa uma autoridade na capoeira e seu pedido precisa ser respeitado. Dessa maneira, no mínimo eu precisava me arriscar. O menino que estava no atabaque olhou para mim e disse: “tenta, a gente te ajuda”. Eles também não sabiam, mas se colocaram em uma posição de “equilíbrio de poder” (Bronfenbrenner, 1996). E me ajudaram. Começava a cantar e a menina do pandeiro tentava cantar comigo. Em vários momentos deixei que eles cantassem porque estava perdendo o ritmo no instrumento. E eles tentavam cantar. A música continuava. O toque dos instrumentos passava vida, apesar do som desafinado e sem ritmo. O jogo acontecia e a roda ali parecia não depender de mim ou de alguém específico. Todos ali eram de alguma forma parte dessa roda.

Em alguns momentos, a roda ficou sem o canto e era preciso que o professor nos olhasse para tentarmos de novo. Se eu me prendesse naquela definição de axé como uma roda com sintonia, diria que não tinha axé ali, que tinha um verdadeiro caos. Mas essa pesquisa nos ajudou a repensar a noção de axé na capoeira. Axé é o momento em que todos estão se empenhando diante de um mesmo objetivo.

A vontade de jogar, o olhar atento para o outro que joga ou canta comigo, a voz dando vida ao jogo. Axé é a vontade de ser composição expresso a partir da consciência do outro como parceiro de capoeira. Perceber o outro é o caminho para que esse axé aconteça. Não há axé sem o outro que me mostra e me ajuda a melhorar o que posso trazer para a interação. (Memorando, 18, Junho, 2017).

5.2.4. Interação aluno – Símbolos

Ao longo dessa pesquisa, temos percebido que a interação do aluno com a capoeira envolve não apenas o jogo com o corpo, como também a compreensão dos diferentes símbolos presentes na prática. Marcado pelos símbolos, cada jogador apresenta sua própria forma de se expressar e de se relacionar.

Em relação ao termo símbolos, não há uma definição formal no Modelo Bioecológico. Todavia, o conceito assumido por Geertz (2008) se faz pertinente às proposições defendidas

por Bronfenbrenner e Morris (1998; Bronfenbrenner, 1999). Desse modo, por símbolos, entende-se “qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção — a concepção é o "significado" do símbolo” (Geertz, 2008, p. 67). Esses símbolos precisam ser compreendidos dentro de um contexto específico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) para que seja possível identificar o sentido que isso representa para a pessoa.

Dois símbolos ganham destaque nessa pesquisa: o aprendizado dos movimentos e o aprendizado dos instrumentos. Na capoeira, os movimentos corporais que a pessoa realiza (movimentos de ataque e de defesa) representam símbolos que são compreendidos e compartilhados pelos membros do grupo. Assim, por exemplo, se alguém disser que treinou uma armada, um rabo de arraia ou fez uma negativa serão capazes de compreender, ainda que não estejam presentes no momento em que a pessoa treinou os movimentos. A compreensão desses é fundamental para que a pessoa aprenda, interaja com os demais capoeiristas e, conseqüentemente se desenvolva.

Além dos movimentos, a própria musicalidade é repleta de símbolos para os capoeiristas (Guimarães & Silva, 2016). O toque do berimbau marca um estilo específico de jogo. Desse modo, se o berimbau tocar “Benguela”, a forma do capoeirista se movimentar na roda é diferente da forma de movimentação se o toque fosse o de “São Bento Grande” (Campos, 2009).

Como falado anteriormente, a própria chamada no berimbau para o início e fim da roda são símbolos de grande importância para os capoeiristas. Além desses, o movimento de abaixar ao pé do berimbau e esperar o momento certo de jogar e o cumprimento de mãos antes do jogo iniciar (Sousa, 2014; Guimarães & Silva, 2016) são exemplos de outros símbolos presentes na capoeira.

O Batizado também é marcado por símbolos próprios da capoeira: a troca de graduação, o recebimento de uma nova corda, o tombo que o iniciante leva na roda de um capoeirista de maior graduação, o jogo com a nova corda na cintura e a roda aberta a todos os jogadores. São símbolos presentes no processo de interação do aluno com a capoeira e que afetam o processo de desenvolvimento.

Com relação aos processos proximais, isto é, os processos de interação que tem potencial para afetar o desenvolvimento e que aumentam de complexidade ao longo do tempo, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que existe a possibilidade de formação de processo proximal relacionado com objetos e símbolos. Assim, é considerada uma relação

recíproca aquela em que os objetos e símbolos despertem na pessoa a curiosidade, imaginação e a capacidade de exploração (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Trazendo essa definição para a realidade da pesquisa, quando o aluno começa a explorar um novo instrumento, por exemplo, o atabaque ou o berimbau e tenta aos poucos reproduzir os sons característicos do grupo, ele está interagindo com um instrumento repleto de significado. Na medida em que esse instrumento despertar no aluno a curiosidade e vontade de aprender cada vez mais, esse símbolo se constituiu como um processo proximal para o adolescente. A seguir, apresentaremos um trecho do memorando (Charmaz, 2009) para exemplificar a interação aluno – símbolo:

Relato de uma experiência (Memorando, 18 de Junho, 2017)

Se fosse para seguir o modo convencional, diria que a aula começou quando Juninho convidou os alunos a fazerem o aquecimento para a partir disso ensinar os movimentos. Mas capoeira não envolve apenas o jogo com o corpo (Reis, 2104; Valéria e Barreira 2016). Dessa maneira, a aula começou quando naquele contexto de treino, a interação com a capoeira começou a acontecer... Ao ver o atabaque, os alunos se aproximaram do instrumento e arriscaram algumas batidas cujo som se aproximava do toque de “São Bento” conhecido e tocado no grupo.

Juninho preparava o berimbau enquanto os alunos tocavam no atabaque. Entre risos e pausas, revezavam o instrumento até que o berimbau ficou pronto para ser tocado e o professor se aproximou dos alunos. O professor, observando o movimento dos alunos se aproxima. Bronfenbrenner, no livro 1996, destaca a importância de díades no desenvolvimento. Uma díade, na visão do autor pode assumir três formas básicas: díade observacional, díade de atividade conjunta e díade primária. A situação apresentada acima ao meu ver pode ser separada em dois momentos: Momento 1 (Observação). Quando o professor apesar de estar distante dos alunos se mantinha atento ao movimento dos mesmos com relação ao atabaque. Momento 2 (Atividade conjunta): Quando o professor se aproxima dos alunos e os ajuda a tocar o instrumento. Dessa forma, há uma relação na qual o professor também percebe os alunos e se importa com o que eles estão interessados na capoeira.

Torna-se importante ressaltar que os alunos se aproximaram do instrumento por vontade própria. O fato do atabaque estar ali estabeleceu ocasião para que os alunos pudessem tentar praticar o que foi ensinado em outros momentos quando o atabaque estava presente. O

professor deu algumas instruções sobre como tocar o atabaque, pegou na mão dos alunos e os ajudava com a batida e depois deixou o instrumento por conta deles, continuando a fazer parte da atividade conjunta, porém com o acréscimo do berimbau. Em torno de um mesmo toque “São Bento”, cujas batidas traziam um som semelhante a “*dom dom dim/ ti ti/ dom ti dim... ti ti / dom dom dim/ ti ti/ dom ti dim*”...

Cada um buscava o seu lugar na interação. Quem estava com o atabaque, precisava estar atento ao toque do berimbau e o mesmo vale para o berimbau em relação ao atabaque. Os outros alunos batiam palmas e as palmas ganhavam lugar junto ao som dos instrumentos. A voz completava aquele momento. Juninho cantava e tocava e os alunos repetiam o coro.

5.3. O aprendizado do novo movimento

Como foi falado anteriormente, capoeira é uma prática que envolve o jogo com o corpo. Esse corpo - regido por símbolos aprendidos por todos os jogadores - atribui novos significados às experiências corporais aprendidas no grupo e aos poucos vai construindo sua identidade como capoeirista. Tanto na roda quanto nos treinos, a atividade aumenta em complexidade e a partir das interações, o capoeirista tem a possibilidade de se desenvolver.

Pensando na prática da capoeira como o jogo a partir do corpo, o que significa aumentar em complexidade? Vamos pensar um pouco nessa ideia partindo da fala de uma das adolescentes: “Mais difícil? Tipo assim, você tenta fazer um golpe, mas só que você erra. Mas não é aquele difícil de desistir, aquele difícil tipo: nossa, eu tentei fazer, mas só que eu errei, da próxima vez vou tentar fazer melhor” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017).

O professor compartilha com os alunos suas experiências com a capoeira. Ensina novos golpes e formas possíveis de se defender do golpe do companheiro de jogo. O ensinamento da movimentação é recebido por cada aluno de uma maneira diferente, com base nas diferentes experiências com a capoeira, expectativas com relação a prática, entre outros fatores. O ensinamento é o primeiro passo e a tarefa maior acontece no momento da experimentação, em que cada aluno será incentivado a experimentar o aprendizado e dar a ele um sentido particular.

Quando o aluno tenta reproduzir o golpe, começam a surgir as dificuldades e muitas vezes o corpo não responde ao movimento. O aluno “erra” (Sousa, 2014). Nesse momento em que a atividade se tornou “mais difícil”, significa que aumentou em complexidade para esse aluno e ele precisará então encontrar caminhos para lidar com essa dificuldade e aprender a movimentação. Porém, diante da dificuldade, é importante que o aluno se sinta motivado a

continuar e enxergar no erro um aprendizado, para, a partir desse fazer melhor em um outro momento. O desenvolvimento vai acontecendo enquanto essa atividade se torna “familiar”. É um processo no qual o aluno experimenta seus próprios recursos e aprende a combiná-los na busca por se desenvolver.

5.4. Forças disruptivas e forças generativas no contexto da capoeira

5.4.1. A alegria como fonte de motivação

Dando continuidade a análise das entrevistas, adentramos na categoria que chamaremos de “alegria como fonte de motivação”. O próprio título foi retirado das entrevistas, na qual, tanto os adolescentes, quanto os professores, destacam que alegria que encontram na capoeira os incentivaram tanto a começar a prática, como também se constituiu como fonte de motivação para continuar sua caminhada como capoeiristas.

Essa visão da capoeira como uma atividade relacionada com alegria é compartilhada pelos adolescentes, que tanto nos mostraram que essa categoria era de fato significativa naquele contexto a partir de suas falas, como também na maneira com que se relacionavam na capoeira.

“O que me motivou foi ver, porque, antes os escravos, mesmo judiados, acontecendo aquilo tudo com eles, eles encontrou uma fonte de alegria na capoeira, que incentivava eles a não desistir da vida” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017). A motivação de Karina partiu dessa busca por também encontrar tanto a alegria no jogar, como sentidos para não desistir.

Vitória também destaca que encontra motivação na capoeira ao “ver as pessoas participando e ver a alegria delas quando estão jogando” (Vitória, entrevista, 30 de maio, 2017). Quando nos questionamos sobre a particularidade da prática da capoeira, podemos perceber que a brincadeira assume um lugar de destaque.

Desse modo, a primeira característica a ser destacada é o aprender brincando. A alegria na capoeira pode ser definida como a maneira pela qual os jogadores interagem com a capoeira de forma prazerosa, encontrando satisfação na realização da atividade. Para que o momento da troca ocorra de forma alegre, é fundamental que o respeito e a visão da capoeira como uma possibilidade de trocas prevaleça.

É certo que durante o momento do jogo, sobretudo em rodas de rua, nas quais os jogadores interagem não apenas com os capoeiristas de seu grupo, como também com capoeiristas com diferentes valores e visões da capoeira, uma certa tensão se faz presente. A

tensão se apresenta na medida em que o jogo de “jogo de perguntas e respostas” corporais (J, entrevista, 20, setembro, 2017) exige do jogador a capacidade de lidar com o diferente e de inventar maneiras de se movimentar para interagir.

Apesar dessa tensão que faz parte da capoeira, a atividade pode ser vista e vivenciada de forma prazerosa, isto é, com alegria, quanto mais os participantes se enxergam “como parte de algo maior” (J, entrevista, 20 de setembro, 2017), o que significa ter o entendimento de que “capoeira é luta, mas é mais do que luta, que capoeira é musicalidade, mas é mais do que musicalidade”. Essa compreensão faz com que lidem com essa tensão por meio da brincadeira, que proporciona um ambiente agradável para que a troca aconteça.

A alegria é relatada não apenas pelos alunos, como também pelo professor:

Não sei se você viu a alegria deles, Lirlaine. Eles estavam felizes interagindo e eu pude conhecer mais deles e eles de mim nessa brincadeira. Eles me ensinaram uma lição: eu, como líder, eles precisam sentir liberdade comigo, precisam sentir liberdade pra me conhecer e pra gente interagir. E olha pra você ver que foi em coisas simples que eles ficaram motivados pra fazer a aula (J, entrevista, 2017).

É sentindo liberdade para se expressar e para conhecer o outro que a satisfação ao jogar capoeira se torna possível. Liberdade para compartilhar suas experiências, suas dificuldades e também para conhecer o outro jogador ajuda os alunos a se sentirem motivados para participarem e mais que isso, para persistirem na capoeira: “Eu tem horas que chego aqui com problemas de fora e me, mas você vê hoje como eles participaram. Isso sim é capoeira. Talvez, muitos desistam da capoeira porque não sentem prazer” (J, 23 de julho, 2017).

Macedo, Petty e Passos (2010) destacam que o jogo é uma das manifestações do lúdico. Jogar é brincar com regras e por meio da brincadeira, as pessoas interagem e ressignificam o mundo. O professor do grupo, em uma das entrevistas chama a atenção para o papel da brincadeira nos permitindo pensar no conceito trazido por Bronfenbrenner (1996) sobre o “equilíbrio de poder”: por meio da brincadeira, o professor ensina a lição, mas brincando, se coloca em uma posição de igualdade, na qual os alunos estavam sentindo liberdade de interagir com o professor, que compartilhava a experiência do brincar.

5.4.2. O poder da força disruptiva: A dificuldade de confiar

Quando o envolvimento não ocorre, torna-se possível pensar no que está dificultando a interação. Muitas vezes, o problema pode ser muito simples: o cansaço dos participantes, por exemplo, pode ser um fator pessoal que dificulta a interação naquele momento específico. Por conta desse cansaço, o jogador pode não conseguir responder ao jogo de perguntas e respostas

necessário para que o jogo aconteça (Souza, 2014). Outro motivo para que esse envolvimento não ocorra pode ser a falta de confiança, como veremos a seguir. Na visão do professor J, o envolvimento no jogo está relacionado com a autoconfiança:

Ele tem que sentir a confiança de que a esquivada dele é precisa, que ele pode responder ao golpe, que a gente está tendo um diálogo corporal. Eles se sentem inseguros em jogar comigo. Ele precisa sentir confiança de que aquilo que ele sabe dá pra ele jogar. É isso que a gente trabalha com eles.

Como falado anteriormente, o jogador de capoeira precisa ter consciência de si e do outro. Ter consciência de si significa saber de suas características pessoais, das experiências, dos recursos que dispõe e das dificuldades. Na visão do professor, se o jogador não tiver a autoconfiança naquilo que aprendeu, pode não se engajar de forma profunda no momento da interação. Bronfenbrenner (data) relata que as forças disruptivas afetam o desenvolvimento, podendo muitas vezes dificultá-lo ou até mesmo impedi-lo quando a pessoa não consegue se engajar em padrões progressivamente mais complexos de interação:

Mas quando joga comigo, eu consigo perceber a insegurança. Eu consigo perceber que a pessoa tá nervosa. Por ser o mais velho e pelas vivências que eu tenho, como eu te falei, a roda nunca termina. A gente que é capoeirista vive em constante roda de capoeira. Cada roda é um momento, é uma situação. Eu como mais velho sinto que eles estão inseguros. Que às vezes eles querem fazer o movimento, mas eles tem medo (J, entrevista, 20, setembro, 2017).

No caso da capoeira, o jogador precisa se sentir confiante de que aquilo que sabe, independente se é uma esquivada ou vários golpes é eficaz. Se ele sentir confiança no golpe, pode até golpear várias vezes. Caso sinta que seu golpe não é bom, muitas vezes por vergonha de errar, evitará de realizar o movimento. Muitos relataram deixar de realizar movimentos no momento da roda por medo de errar e passar vergonha.

Quando o aluno tem a consciência de que a prática pode ajudá-lo a ampliar suas possibilidades enquanto jogador, a visão se modifica: “Não tem mais fácil e também não tem mais difícil, tem que saber aprender o golpe, ir treinando, aí você vai aprender um dia. Não tem golpe mais fácil ou mais difícil” (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017). É nesse caminho que os professores do grupo também tentam trabalhar.

Na pesquisa, foi possível perceber que um dos principais papéis desempenhados pelo professor do grupo era o de incentivador. Incentivar, nesse caso é ajudar o aluno a acreditar que consegue fazer capoeira. Na visão do professor, o aluno precisa se sentir confiante, isto é, acreditar que ele consegue jogar.

Pra eles ganharem a confiança neles, eu procuro trabalhar a parte da movimentação. Que às vezes se eu insisto pra eles fazerem os movimentos, fazerem várias repetições pra eles elaborarem, a confiança, o reflexo. Tento trabalhar as valências físicas para eles estarem resistentes. Mas mesmo trabalhando a parte da resistência, a vivência é só com o tempo (J, entrevista, 2017).

Nesse sentido, ao ensinar a movimentação e incentivá-los a treinar o movimento, o professor dá para o aluno a possibilidade de adquirir novos recursos e experiências na capoeira. Ao se sentir confiante com a nova movimentação, a atividade poderá aumentar em complexidade e o aluno ter outras experiências com a capoeira. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que ao atuar como incentivador, o professor não apenas ensinava a movimentação, como também criava situações nas quais o aluno exercitava o novo movimento aprendido e os incentivava a entrar na roda e jogar com os companheiros de aula. A seguir, apresentaremos o relato de um dos memorandos como forma de exemplificar a função de incentivador assumida pelos professores:

Na aula, o professor tinha ensinado para os alunos várias esquivas. A esquiva na capoeira é uma forma de defesa assumida pelo jogador diante do ataque do companheiro de jogo. Esquivar é se afastar do golpe para que esse não o acerte e enquanto se afasta, ganha tempo para pensar na próxima movimentação. Na ocasião dessa aula, o professor pediu que os alunos formassem uma roda, mas jogassem na roda sem usar golpes (movimentos corporais direcionados para acertar o outro jogador). Em pouco tempo começaram a aparecer questionamentos como “*o que eu vou fazer sem os golpes?*”.

Os alunos foram colocados diante de uma situação em que precisavam criar e brincar com o que sabiam para tentar realizar a atividade. Nesse desafio de criar, o professor começou a incentivar os alunos a usar do que sabiam: a fazer esquivas, a virar estrelas (aú), a fazer o balanço da ginga e junto com o companheiro, inventar. Apesar da resistência inicial, os alunos tentaram realizar a atividade. Na roda sem golpes, por várias vezes os alunos paravam e diziam estar pensando no que podiam fazer. A todo o momento, os alunos eram incentivados a tentar novas movimentações e depois de alguns minutos, a roda parecia acontecer sem muitas dificuldades (memorando, 30 de Abril, 2017).

Em outra ocasião, um dos professores olhou para mim e fez um movimento com o berimbau pedindo para que eu tocasse no lugar dele. Após a aula, este professor me disse que gosta de jogar com cada um para “apertar os meninos no jogo, porque é entrando na roda e jogando que eles vão se desenvolver” (J, 2017). Apertar os meninos naquele contexto

significa colocar novas possibilidades de pensar e agir no contexto da roda. Fazendo um movimento novo ou mostrando com o corpo alguma falha no movimento do aluno, o professor o aperta, isto é, aumenta em complexidade aquele momento de interação para que diante do novo esse aluno possa criar, experimentar outras possibilidades de ação e se desenvolver (memorando, 18, Junho, 2017).

Uma das adolescentes relata sentir “orgulho” por poder entrar na roda e ali mostrar o que aprendeu nos treinos. Nesse sentido, a roda é um espaço que permite que o aluno seja visto como capoeirista: “O principal sentimento? É orgulho de tá dentro da roda, de tá mostrando o que o seu professor ensinou, pras pessoas que ainda não te viu praticando aquele esporte” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017).

Como incentivador, o professor também entrava na roda e jogava com os alunos. Ao jogar, o professor respeitava os movimentos que o aluno sabia e também introduzia algumas situações novas para incentivar o aluno a criar novas possibilidades de saída. Jogando com o aluno, o professor se colocava em uma posição de igualdade, estando aberto ao “diálogo de corpos” (Silva, 2012) que se criava na medida em que interagiam no contexto específico da roda de capoeira.

Hoje a capoeira faz parte da minha vida e eu não seria eu sem dar aula. Então a partir do momento que eu ensino um golpe e que o aluno faz um esquiva, passamos a ter um diálogo corporal dentro do jogo. Então esse diálogo corporal é o que me move a estar ensinando a capoeira para esses meninos (J, entrevista, 2017).

Para os professores do grupo, é esse diálogo corporal que faz com que o ato de ensinar capoeira tenham significado. Em diferentes momentos da pesquisa, pude perceber de perto a interação aluno – aluno e aluno – professor acontecendo. Nessas situações, o professor, após passar alguma instrução, tentava ajudar cada aluno com suas dificuldades, ajudando-os a perceber como poderia melhorar a movimentação corporal e os incentivando a testarem seu corpo e aprender de capoeira brincando. O corpo do capoeirista é um corpo relacional (Guizardi 2013). É um corpo de alguém que pensa, que sente e que interage com pessoas, símbolos e contextos diversos (Bronfenbrenner, 1999).

5.5. O processo proximal e os Direitos Humanos

Um processo proximal acontece quando há uma relação bidirecional, isto é, quando as pessoas se afetam mutuamente (Bronfenbrenner, 2002). Por exemplo, na interação aluno –

professor, tanto o professor é capaz de afetar o aluno, quanto este é capaz de afetar o professor. A relação é saudável na medida em que os direitos humanos são respeitados. Dessa maneira, tanto o professor, quanto os alunos tem direito a compartilhar sua cultura (art. 22 e 27), a expressar sua opinião (art. 22), a praticar atividades de lazer (art. 24), entre outros direitos assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ainda focando no processo proximal, o professor ao dar aula para os alunos se coloca na posição de alguém que compartilha uma instrução. O artigo 26 da Declaração assegura que “toda pessoa tem direito a instrução”. Nesse sentido, essa deve contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa e para que os direitos e liberdades do ser humano sejam respeitados. Além disso, a instrução precisa promover “a compreensão, a tolerância e a amizade” (art. 26). Instruir na capoeira é compartilhar conhecimentos próprios da prática, como compartilhar a história da capoeira, ensinar a movimentação corporal, etc. Essa instrução precisa ser transmitida com respeito, sem perder de vista a pessoa que é a instruída. Essa instrução tem possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da pessoa quando aquele que instrui se mantém aberto para a bidirecionalidade, de forma que ele também é afetado na relação.

A capoeira apresenta valores que são próprios da prática e repassados a partir dos mestres e professores. Para o professor do grupo, o capoeirista não nasce pronto para instruir. Instruir implica em conhecer os valores do macrossistema capoeira e ter a sensibilidade de olhar para o microssistema de prática com respeito e responsabilidade.

Dessa maneira, na visão do professor J, o momento de se tornar professor acontece “na hora que ele começa a entender a capoeira a ver que ela realmente ajuda as pessoas, que é uma forma de educar as próprias crianças e ensinar prática e manter a nossa cultura, eles passam a dar as aulas de capoeira” (J, entrevista).

Como professor, esse instruir tem um significado amplo, que envolve não apenas o ensinamento de movimentos corporais, como o compartilhamento de conselhos para a vida:

Às vezes eles não vão ser capoeiristas professores, mestres. Mas a lição de vida que eles vão levar, eles vão levar pra vida toda, porque através da capoeira eles conseguiram ter uma disciplina, conseguiram ter um respeito, conseguiram amar o próximo e serem amados. Porque a partir do momento que você tá envolvendo com os meninos é diferente. O carinho que você tem por eles e eles por você é diferente. Então é assim uma parte de amizade, carinho, fraternidade, amor mesmo (J, entrevista, 2017).

Essa visão é compartilhada pelo outro professor do grupo, o professor I:

Eu espero que ele treine pra tentar alcançar um condicionamento técnico maior. Mas eu espero que com a capoeira eles sejam pessoas melhores, tenham um comportamento melhor assim com o colega, com a família quando eles voltar ou quando ele ser um adulto falar: “ah a capoeira me afastou da criminalidade. Mesmo que ele não continue: “ah, hoje eu estou casado, tenho minha família, talvez se eu não tivesse feito a capoeira, podia ter sido um bandido, podia estar preso, até mesmo, podia ter sido morto.

O que os professores buscam com o ensino da capoeira é ajudá-los a construir um projeto de vida a partir da capoeira. Esse projeto abarca não apenas a obtenção de cordas que indicam avanço na prática, como também objetiva ajudá-los a tomar decisões que afetam a forma deles lidarem com o mundo e com os outros. Além da construção de projetos de vida, pode-se perceber que a capoeira auxilia no processo de inclusão social.

Em concordância com os autores que buscam compreender o significado de projetos de vida para os adolescentes (Marcelino, Catão & Lima, 2009), acreditamos que ajudar a pessoa na construção desses projetos está relacionado com o processo de inclusão social. Nesse sentido, “em um contexto de exclusão, marcado pela desigualdade social e desrespeito às diferenças, ser incluído socialmente implica melhores condições de vida para si mesmo e para o outro” (Marcelino, Catão, & Lima, 2009, p. 552).

Ao utilizar da capoeira como ferramenta para se pensar a própria realidade, ela contribui para que os Direitos Humanos sejam assegurados e para que os adolescentes possam exercer a cidadania. Nesse sentido, em concordância com Rappaport (2000), “exercer a cidadania, lutar por ela faz parte do crescimento, do amadurecimento, da passagem da criança para o adulto, que é o processo da adolescência” (p. 103).

Durante o tempo de pesquisa, foi possível perceber que os professores se sentiam responsáveis por ajudarem os alunos a terem uma percepção diferenciada sobre a vida. Por isso, ao final das rodas, não falavam apenas de capoeira, mas de resistência, de humildade, de persistência e de autoconfiança.

Neste processo, tanto os alunos, quanto os professores destacam que a afetividade tem um papel fundamental na capoeira. Os alunos relatam gostar da forma como são tratados e de encontrarem no professor alguém que acredita que eles têm condições de vencer na vida (Karina, entrevista, 2017). É pela via do afeto que a interação acontece, não apenas o aluno é afetado pelo professor, como o professor pelos alunos.

5.6. A Roda na capoeira

5.6.1. O início da roda

Eu vim de muito longe, eu vim aqui foi prá jogar. Já peguei meu berimbau, já comecei a tocar. Já chamei “volta do mundo”, e a volta que o mundo dá, camará. Bate palma minha gente que a roda vai começar” (Música “A roda vai começar”, Mestre Suassuna).

A roda de capoeira é formada por um círculo humano (Viana, 1986) dentro do qual dois jogadores realizam movimentos corporais de ataque e de defesa, respeitando o ritmo tocado pelos instrumentos musicais (Valério & Barreira, 2016). Uma roda de capoeira completa é composta pelos jogadores, pelos berimbaus, pelo atabaque e pandeiro.

O berimbau faz a chamada inicial para o jogo. É o instrumento que na capoeira marca o ritmo a ser jogado (Campos, 2009; Silva, 2015). Os outros instrumentos que compõem a roda (atabaque e pandeiro) acompanham o ritmo, seguido do canto, da palma e da movimentação corporal. Para os adolescentes da pesquisa, a roda começa quando a música começa a tocar. “Por exemplo: não tem aquele toque de São Bento? Começa por ele, depois vai pra palma, depois começa aquela música, aí eu começo a pegar inspiração. Aí eu vejo os outros jogando, eu já entro e começo a mandar os golpes” (Bruno, entrevista, 30 de maio, 2017).

Essa visão de que a roda começa com a musicalidade é compartilhada por todos os adolescentes da pesquisa. O início da roda é marcado por símbolos que são compreendidos por todos os que se iniciam na capoeira. Como essa compreensão acontece é uma pergunta muito importante.

A capoeira é um jogo (Valério & Barreira, 2016). No jogo, há regras bem definidas que delimitam as possibilidades e limitações no momento do jogar. Essas regras, na visão de Silva (2015) contribuem para a organização do jogo e mais que isso, se constitui como “mediadoras das relações” (Silva, 2015, p. 04). Por exemplo, na capoeira, o jogador não pode simplesmente entrar na roda antes do berimbau ser abaixado pelo tocador em direção ao centro. Ele também não pode resolver entrar no jogo de qualquer lugar da roda. Independente da posição em que esteja, precisa se direcionar em frente ao berimbau, em sinal de respeito, para depois entrar no jogo não pode simplesmente entrar do centro da roda.

“A roda pra mim começa quando começa a tocar a música. Na primeira música já começa” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017). A adolescente Júlia acredita que a roda começa assim que a primeira música é cantada. Para Lucas, assim que o Berimbau começa a ser

tocado a roda já começa. Na visão de Bruno: “A roda começa depois que o berimbau começa a tocar. Começa a tocar o berimbau, depois começa a tocar aquele tamborzão, o pandeiro, depois começa a bater palma, depois começa a cantar, depois os outros reúnem, aí começou a roda” (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017).

Pegando um aspecto ou outro da musicalidade presente na capoeira, todos acreditam que o começo é marcado com toques do berimbau, cantos, palmas e depois o jogo. Jogar, é só uma parte da interação que acontece na capoeira. Essas regras, na visão de Silva:

... ajudam a evidenciar o caráter identitário, comunicativo e intersubjetivo de cada jogo, mantendo a justiça e o equilíbrio, orientando o grau de criatividade, além de determinar quando o jogo se esgota e se retorna a vida real, constituindo, pois, um conjunto de determinações imperativas e legitimadas pelos e para os próprios jogadores (Silva, 2015, p.4).

Na roda, os parceiros se agacham ao pé do berimbau, esperando o sinal vindo da pessoa que está tocando o instrumento para que o jogo possa ser iniciado (Viana, 1986; Campos, 2009). Ao pé do berimbau, o aluno precisa ter o respeito e saber esperar o momento certo para iniciar seu jogo, respeitando o ritual. Somente quando o tocador de berimbau inclinar o instrumento para o centro da roda os jogadores podem se aproximar para jogar: “Alguém abaixa lá no pé do berimbau, aí eu pego e vou” (Vitória, entrevista, 16, Julho, 2017).

Esse gesto de abaixar ao pé do berimbau, isto é, de permanecer agachado próximo aos instrumentos musicais, demonstra que o jogador está disposto a interagir. Ele permanece ali até que outro colega também realize o movimento de agachar para que possam se cumprimentar e começar o jogo. Por ter um caráter coletivo, todo o processo na roda é acompanhado com palmas ritmadas por aqueles que fazem parte dela (Campos, 2009).

Durante o tempo em que a pesquisa foi realizada, acompanhamos os dias de prática da capoeira na instituição. Em todos eles, havia o momento dedicado para o treino dos movimentos corporais e o momento para a roda de capoeira.

Foi possível perceber que a roda assumia na Casa Lar o papel de continuidade do aprendizado. Quando o primeiro momento terminasse (aprendizado e treinamento dos movimentos corporais), o jogo na roda se iniciava: “A roda vai começar quando o professor ver que todo mundo tá se esforçando, porque o treino começa, ele vai passar os golpes. Aí ele vai uma, duas, até dez vezes. Quando todo mundo tiver fazendo certinho, começa a roda” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017).

Nesse sentido, a roda no contexto da instituição começava no momento em que todos os participantes estão engajados na atividade proposta pelo professor. Ele dá as instruções de

movimentos e quando todos estão conseguindo realizar a atividade, a roda começa. Essa visão é compartilhada pelos dois professores do grupo, que entendem que a roda começa no momento que os movimentos da aula já foram trabalhados, incluindo a parte de alongamento, treinamento de golpes e esquivas e sequências de exercícios (Juninho, entrevista, 2017; Índio, entrevista, 2017).

A roda começa naquele instante onde que eles vão ter um contato um com o outro e eles passam a ter um diálogo corporal e eles se envolvem com a música, envolvem com o ritual da capoeira, com a ancestralidade do jogo (Juninho, entrevista, 2017).

Para eles, a roda começa quando estão prontos para o diálogo corporal. O professor ensina a movimentação e os alunos tem a possibilidade de brincar com o que aprenderam e de aprender brincando. É ali que o aprendizado dos movimentos faz sentido e é colocado em questão o que se sabe frente ao que o outro sabe e a possibilidade de criação. De acordo com o professor, “é daí que vai começar a ver e sentir o prazer de se jogar a capoeira” (Juninho, entrevista, 2017).

5.6.2. O fim da Roda

Com relação ao final da roda, os adolescentes apresentam três situações para que esse final aconteça: Quando o berimbau para de tocar, quando alguém diz que a roda terminou ou quando não há mais pessoas interessadas em jogar.

Por várias vezes durante a pesquisa ouvi o professor instruir os alunos da importância do berimbau. Todos os outros instrumentos, bem como o canto e a palma precisam respeitar o ritmo tocado. O berimbau é quem faz a chamada para as pessoas jogarem e também é função do berimbau avisar que a roda vai terminar.

O aviso é dado a partir de batidas diferenciadas no instrumento: o tocador começa a bater a baqueta no arame pedindo atenção. Nas palavras de uma das adolescentes, a roda termina “quando o berimbau para de tocar, porque é o berimbau que dá o ritmo da roda” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017).

Dessa maneira, independente do motivo que leve a roda a parar de acontecer, é o berimbau quem finaliza o momento e os alunos tem consciência disso. Porém, o berimbau não para de tocar por tocar. O tocador precisa anunciar que a roda terminou. Essa compreensão também é tida pelos adolescentes que consideram que a roda termina quando alguém anuncia seu fim: “A roda termina quando alguém fala que a roda terminou. Aí termina tranquilo” (Vitória, entrevista, 16, Julho, 2017).

No contexto da instituição em que a pesquisa foi realizada, nos momentos de roda, geralmente era o professor que tocava o berimbau e conduzia o ritmo a ser jogado. Isso porque o grupo que a pesquisa foi realizada era composto por alunos com cordas iniciais de capoeira e pouco tempo de prática. Apesar de estarem motivados a aprender os instrumentos, ainda não conseguiam tocar durante a roda, o que exige mais tempo de prática e familiaridade com o instrumento.

Quando o professor tocava e cantava, geralmente a chamada para o fim do jogo acontecia modificando o toque do instrumento, fazendo apenas algumas batidas no berimbau e terminando com a frase que marca o fim do jogo em todas as rodas na instituição. A frase é a seguinte: “*Ô Iaiá mandou dar*”, recebendo do coro (alunos) o complemento que diz: “*Uma volta só*”. “*Ô Iaiá mandou dar uma volta só*”. É com essa fala que a roda se encerra. Ainda que o professor não esteja tocando o instrumento, o fim da roda acontece no momento em que essa fala é pronunciada. Marcado pela mudança no toque e pela fala característica, a roda para de acontecer naquele momento.

Foi possível perceber que esse fim de roda é contextualizado. Vejamos o trecho de entrevista com um dos adolescentes:

A roda termina não é quando o Índio fala que vai acabar não, a roda termina quando o povo tá desanimado, quando não consegue ou cansou de jogar, não tá querendo bater palma, não tá querendo cantar, não tá querendo fazer nada, o Índio fala: vou ficar aqui se só eu tô tocando, ninguém joga, ninguém tá fazendo nada, aí para a roda (Bruno, entrevista, 2017).

A roda de capoeira é composta não apenas pelo professor de capoeira, mas também pelos alunos e por aqueles que observam o jogo. Na visão dos adolescentes, não faz sentido continuar a roda se os participantes por algum motivo não estão envolvidos na atividade que inclui o canto, as palmas e o jogo. É essa consciência de parceria que faz com que seja possível perceber o momento em que a ela pode terminar. “Ela termina quando não tem mais nenhum participante, quando não tem mais ninguém querendo participar da roda” (Isabela, entrevista, 16 de Julho, 2017). “Quando não tem mais ninguém pra jogar” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017).

A roda é uma construção coletiva. Quando o jogo na roda deixa de acontecer por motivos como esgotamento físico dos jogadores ou desmotivação é o momento de finalizá-la. É a percepção do outro como parceiro na roda que faz com que o berimbau e a fala anteriormente apresentada ganhem sentido e marquem o final do processo de interação com a capoeira no contexto da instituição.

Huizinga (2000) destaca que uma das características do jogo é o seu limite. Podemos pensar que na capoeira, esse limite ocorre de forma temporal, contextual e interacional. Ocupa um tempo e contexto específico para acontecer, sendo que a própria interação com os outros e com os símbolos é marcada por sentidos próprios.

O jogo inicia-se e, em determinado momento, "acabou". Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural (Huizinga, 2000, p. 11).

Essa característica do jogo de marcado por uma limitação do tempo nos permite fazer uma relação com o Modelo Bioecológico. Como abordado no Capítulo 1, o estudo do desenvolvimento precisa considerar os processos proximais, a pessoa, o contexto e o tempo. O jogo de capoeira acontecia em um contexto específico, sendo influenciado por símbolos próprios que permitiam o envolvimento em processos de interação. Esses processos, na visão dos alunos, auxiliavam para que se sentissem motivados a continuar a prática. Porém o tempo era limitado e dentro daquele pequeno espaço temporal que se repetia a cada semana, as interações aconteciam. Dentro desse tempo específico, a capoeira se apresentava como fenômeno, que, por seus símbolos bem definidos, eram compreendidos e vivenciados por cada capoeirista.

Desde o começo da prática os alunos aprendiam como a roda começa, como a roda termina e entre esse começo e fim, o que poderia acontecer. O jogo assume ao mesmo tempo a característica de repetição e de mudança (Huizinga, 2000) ou, considerando que se trata de um processo de interação que torna progressivamente mais complexo, assume caráter de estabilidade e mudança, o que possibilita que o desenvolvimento aconteça a partir do jogar.

5.7. Gingando na capoeira: Uma experiência corporal

Em qualquer grupo de capoeira presente no Brasil ou em outros países, a ginga se constitui como uma movimentação corporal conhecida e realizada no contexto da capoeira (Campos, 2009). Para os adolescentes da pesquisa, a melhor maneira de ensiná-la ou de aprendê-la é por meio da movimentação:

Eu, pra eu explicar pra alguém o que é ginga, eu ia falar pra pessoa botar o pé atrás e o outro na frente, botar a mão assim no rosto e falava pra ela gingar. E na hora que ela tivesse gingando, eu ia ver se ela tava fazendo certo ou errado. Eu ia mostrando a ginga e ia ajudando ela (Vitória, entrevista, 2017).

A forma como os adolescentes consideram apropriada para o ensino da ginga caminha no mesmo sentido da forma como o criador da Capoeira Regional, Mestre Bimba, ensinava para os seus alunos. Mestre Bimba, ao ensinar a ginga, convidava o aluno para a experiência. Ele o tomava pela mão e o ensinava a forma correta de movimentar os pés e quando o aluno tivesse entendido, ele o ensinava a movimentar a mão, protegendo-se do adversário e se preparando para futuros golpes (Campos, 2009). À maneira de Mestre Bimba, os adolescentes buscam explicar para aqueles que estão interessados em conhecer a ginga:

Ó, eu ia fazer a ginga e falar assim: vem cá pra eu te mostrar como que é a ginga. Aí eu ia fazer a ginga maneirona, aí se ele falasse assim: “Não tô conseguindo fazer”, eu ia falar: faz junto comigo, faz assim, depois assim. Eu ia ensinando, nós ia começar a lutar (Bruno, entrevista, 2017).

De acordo com os adolescentes, gingar “trabalhar com o corpo” (Isabela, entrevista, 16 de julho, 2017), estando atento ao acontece à volta, é colocar o pé na frente e atrás e a mão no rosto como forma de proteção de golpes que a qualquer momento podem aparecer. A partir do momento que a pessoa experimenta realizar a movimentação, tem a possibilidade de aprender: “Pra gingar, você vê os outros fazendo, tenta fazer também e vai aprendendo” (Lucas, entrevista, 16 de julho, 2017).

A ginga na capoeira é caracterizada como o movimento fundamental, assumindo tanto a função de luta, quanto de dança balanceada, na qual o capoeirista tem a liberdade para se movimentar na capoeira. Para o iniciante também é fundamental, uma vez que o aprendizado dessa movimentação transmite segurança (capacidade de se colocar no jogo), como também coragem para aprender novos movimentos (Campos, 2009).

No grupo de capoeira em que esta pesquisa foi realizada, a ginga assume diversos significados: É uma forma de iniciar o jogo, de se preparar para possíveis golpes, de descansar enquanto joga e a oportunidade para pensar nas próximas movimentações. O início da roda é marcado pelo toque do berimbau, pelo cumprimento de mãos e pela ginga. Quando os dois se cumprimentam, estão prontos para jogar. Nesse contexto, “gingar é iniciar o jogo” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017). Enquanto ginga, o jogador precisa estar atento ao toque do berimbau - que dita o ritmo do jogo- e a forma de jogo do companheiro.

Quando a adolescente diz que gingar é iniciar o jogo significa que ali na interação com a musicalidade e com o outro jogador é que o jogo vai acontecer. Não adianta uma pessoa chegar na roda e realizar muitos movimentos se o companheiro de jogo estiver disposto a realizar outro tipo de interação. Iniciar o jogo gingando significa dedicar os primeiros

momentos a ter uma experiência com aquela musicalidade específica e com o jogador específico e partir disso pensar nas melhores maneiras de jogar.

Dessa maneira, considerando a capoeira como jogo de interação, a experiência da ginga convida o jogador a *ser com o outro*, isto é, a estar aberto para que as trocas possam acontecer e o desenvolvimento ocorrer. Aceitando o desafio de gingar, a pessoa começa a se descobrir como capoeirista e ao mesmo tempo tem a possibilidade de conhecer o outro com quem interage.

5.7.1. A importância do estudo da corporalidade na capoeira

Para o estudo desse corpo que ginga e interage com os outros, Guizardi (2013) enfatiza a importância de pensar no corpo do capoeirista como forma de comunicação. Dessa maneira, o estudo do corpo traz dados para a compreensão de um processo relacional, uma vez que nem sempre, o discurso é suficiente para a compreensão da realidade. Nessa perspectiva, o corpo é visto como possibilidade de relação (de encontro) e como fonte de significação.

Guizardi (2013) realizou um estudo no qual começou a perceber tanto na observação, quanto nos momentos nos quais ouvia a narrativa das pessoas, que essas traziam elementos do corpo para exemplificar a sua vivência, o que foi chamado por ele de narrativa corporal. Nessa modalidade narrativa, os símbolos desse corpo capoeira é que davam vida a história, de forma de as palavras era apenas auxiliares. Porém, entender o que esse corpo quer dizer implicava numa imersão no contexto e numa familiarização com os significados compartilhados pelo grupo. É ali que o corpo, como linguagem, adquire significado. Um corpo que traz em si elementos de uma identidade grupal. Essa comunicação que ocorre por meio do movimento corporal, é assimilada por todos os membros do grupo. Assim, cada um deles tem condições de entender, por exemplo, quando alguém dizer martelo, ginga, rabo de arraia, meia lua de compasso.

A consideração do corpo como dado pode ser percebido em estudos antropológicos desde o início do século XX (Guizardi, 2013). Ainda assim, quando comparado com as narrativas dos sujeitos participantes de uma pesquisa, o estudo do corpo é visto como um dado marginal. Uma das razões possíveis é a dificuldade de pensar em aproximações entre discurso e as habilidades corporais. Essa fragmentação entre corpo e discurso faz com que esse corpo não seja de fato considerado e, além disso, sejam feitas interpretações insuficientes. Dessa maneira, o estudo de um não pode desconsiderar a existência do outro.

Pelo contrário, “A experiência corporal do mundo não equivale à experiência discursiva, mas uma e outra não podem ser compreendidas se pensadas de forma separada” (Guizardi, 2013, p. 21).

Para exemplificar o pensamento acima, posso citar uma experiência com a realização dessa pesquisa: Na roda, por diversas vezes pude perceber que grandes ensinamentos da capoeira muitas vezes são transmitidos pela troca corporal. Assim, em uma roda de capoeira, tantas vezes vi um jogador mais experiente “marcando” corporalmente determinado ataque, que se fosse executado com maldade, poderia ferir o companheiro de jogo.

Marcar significa mostrar o que se pretendia fazer, porém não dar continuidade ao ato. A marcação corporal dava um alerta, mostrava o poder do movimento. Porém, vendo aquela cena, qualquer pessoa entenderia que para eles, não fazia sentido machucar. A lição era ensinada, mas ensinada com amor. E era o corpo que me falava da ética e do respeito aprendido pelo jogador. Posteriormente, ao realizar entrevista com um desses participantes, a imagem daquela cena da roda completava o entendimento do que estava sendo trazido pelo discurso. Um completava o outro.

5.8. Capoeira e Desenvolvimento Humano

Para que a pessoa seja capaz de engajar em processos cada vez mais complexos de interação, é necessário que a pessoa encontre sentido na atividade que está realizando. Para se constituir como processo proximal, a atividade precisa despertar na pessoa a curiosidade, imaginação, interesse, entre outros aspectos (Bronfenbrenner, 1999). A atividade ganha sentido quando o adolescente percebe em sua própria vida que aquela prática tem um lugar especial e afeta de forma positiva diferentes áreas de seu existir.

Estamos falando de processos proximais, processos duradouros de interação relacionados com a prática da capoeira. Como o foco dessa pesquisa é tentar entender como esses processos proximais podem estar relacionados com os indícios de desenvolvimento, podemos começar do seguinte ponto: Desenvolvimento é mudança. Nesse sentido, podemos falar de várias formas de se desenvolver. Com essa pesquisa, conseguimos perceber diferentes significados que essa mudança pode assumir.

Na capoeira, podemos falar de desenvolvimento com relação a aprimoramento de movimentos corporais “Você vai melhorando quando vai fazendo e hora que vê, está fazendo cada vez melhor” (Lucas, entrevista); fortalecimento físico “Ajudou no corpo: na perna, no braço, dá mais firmeza” (Júlia, entrevista); melhoria de habilidade social “Agora eu não to

mais com vergonha, porque antes eu tinha. Antes eu ficava com muita vergonha, mas agora não (Vitória, entrevista, 30 de maio, 2017) e mudança de disposição pessoal “Eu fico feliz fazendo capoeira e me ajuda a ficar mais animado (Lucas, entrevista, 30 de maio).

Interessante que mesmo capoeira estando relacionado a luta, os benefícios com a prática percebidos pelos adolescentes vão além dela. Dessa maneira, estão trazendo outras características de desenvolvimento além do aspecto da luta e dança, próprios do jogo. A seguir, aprofundaremos no momento que na capoeira marca de fato o processo de desenvolvimento: A mudança de corda.

5.8.1. O Cordão de Três Dobras: Reflexões sobre a Transição Ecológica na Capoeira

Um dos objetivos dessa pesquisa foi o de compreender se a prática da capoeira poderia afetar o desenvolvimento dos participantes. Temos tentado demonstrar a partir das análises realizadas que desenvolvimento se relaciona com diversos aspectos, sendo as características da pessoa um desses aspectos. Na capoeira, cada pessoa receberá cordas que marcará a sua fase de desenvolvimento. O evento conta com os alunos de diferentes graduações de capoeira, pessoas com graduações elevadas e com o mestre do grupo. Ao longo do ano, o professor acompanhará o envolvimento do aluno com a capoeira e será um facilitador nesse processo e no evento de capoeira, o aluno recebe uma corda com determinada cor. A cada ano, o aluno tem a possibilidade de passar para uma nova corda, recebendo essa graduação no centro da roda por um professor de capoeira ou pelo mestre do grupo. A troca para uma nova acontece em um ritual que marca a transição pela qual o capoeirista está a passar.

Podemos definir a transição ecológica como o período no qual ocorre uma mudança que coloca em questão as rotinas aprendidas, as situações vivenciadas. Em períodos de transição, ocorre uma mudança no fluxo da experiência pessoal, de forma que a pessoa terá a possibilidade de vivenciar novas experiências e de fazer destas experiências possibilidades de desenvolvimento (Zittoun, 2004). A transição que acompanhamos nessa pesquisa ocorre no instante em que o aluno receberá uma nova graduação. O que essa mudança de cordas representa para os participantes da pesquisa é o que nos interessa. Para isso, tentaremos analisar os resultados a partir de autores como Lerner et. (2005) que acredita que é possível pensar em desenvolvimento positivo.

A mudança de corda é um ritual que acontece em todos os grupos de capoeira, assumindo diferentes significados de um contexto para o outro (Campos, 2009). No grupo em que a pessoa foi realizada, essa mudança de cordas ocorre anualmente em um evento chamado

de “Batizado e troca de cordas”. O Batizado da Capoeira Regional é caracterizado por uma grande festa, na qual jogadores iniciantes e experientes se encontram e compartilham de momentos em rodas de capoeira, cursos com sequências de golpes e aprendizado da musicalidade. Na ocasião, o jogador de capoeira receberá de seu mestre ou professor a graduação correspondente ao seu desenvolvimento na capoeira. No Batizado, além da troca de cordas, são realizadas apresentações de maculelê, Iúna e apresentação dos toques criados por Mestre Bimba. Além desses fatores observados durante a pesquisa, o batizado é um momento marcado pelo jogo com amizade e afetividade (Campos, 2009). Dessa maneira, entende-se que na capoeira a transição ecológica é celebrada com festa e a experiência acontece de forma individual e grupal.

De acordo com Zittoun (2004), em algumas situações, é possível perceber de forma clara que a pessoa está passando por uma transição e está envolvida em processos de mudanças. Dessa maneira, algumas transições podem ser testemunhadas por outras pessoas, como temos percebido na capoeira.

O momento em que o adolescente recebe a corda acontece em um contexto, marcado por diferentes símbolos (Campos, 2009): um professor ou mestre coloca a corda na cintura no aluno em transição e joga com ele na roda. Os outros capoeiristas permanecem formando um grande círculo, dentro do qual o aluno jogará com o mestre de capoeira. O ritual se concretiza no momento em que o professor dá um “tombo” no aluno, simbolizando que ele ainda tem muito o que aprender na capoeira. A mudança de cordas é muito esperada pelos alunos e professores e nos meses em que se aproxima o batizado, o treinamento se intensifica, para que “todos estejam preparados para o grande dia” (J, entrevista, 2017).

Ter uma corda na capoeira marca uma fase na qual o capoeirista se encontra. As fases iniciais têm duração de um ano cada. Dessa maneira, em cada ano, será esperado que o aluno saiba desempenhar determinados comportamentos próprios da capoeira para que ele possa passar para uma nova fase, recebendo uma nova graduação. O aluno é avaliado a partir de símbolos específicos da capoeira, que incluem formas específicas de movimentação corporal, além do aprendizado de canções próprias da capoeira e toque dos instrumentos musicais. É responsabilidade do professor acompanhar o desenvolvimento do aluno na capoeira e considerar a graduação apropriada para o aluno, levando em consideração não apenas os símbolos presentes na prática, como também as características do aluno capoeirista.

Com relação aos símbolos, a nova corda apresenta para os alunos novos desafios e possibilidades de desenvolvimento na capoeira. Para os alunos, a mudança de corda assume

diversos significados, sendo que dois deles se destacam e repetem nas diferentes falas dos alunos: a) mudança como reconhecimento da melhora na capoeira, b) como possibilidade de melhorar ainda mais.

5.8.2. A mudança como reconhecimento de evolução (melhora) na capoeira

“Ter uma corda mostra que eu tô aprendendo. E trocar de corda significa que a gente está aprendendo mais” (Júlia, entrevista, 30 de maio, 2017). “Porque eu acho que tipo assim, eu já tô com meus golpes muito bons e aí tem jeito d’eu trocar. Isso mostra que eu tô melhorando na capoeira” (Vitória, entrevista, 16, Julho, 2017). “Pra mudar de corda, você passa pelo batizado de capoeira e muda corda porque você ta melhorando (Lucas, entrevista, 16 de julho, 2017).

Essa “melhora” relatada pelos alunos acontece gradualmente: Você vai melhorando quando vai fazendo e hora que vê, está fazendo cada vez melhor” (Lucas, entrevista, 16 de julho, 2017). É fazendo capoeira que o desenvolvimento acontece. A visão dos alunos e do professor do grupo se encontram ao considerar que “quanto mais você se dedicar a capoeira, mais você vai se desenvolver” (Juninho, conversa após o treino, 2017).

Mudar de corda mostra uma evolução na capoeira que acontece a partir da disposição pessoal do jogador. Disposição pessoal diz respeito às características pessoais que são levadas para a interação. Essas características envolvem não apenas os comportamentos, como também os sentimentos, expectativas, etc. Segundo Bronfenbrenner (ver data), no processo de interação, não é possível desconsiderar a disposição pessoal, isto é, o que a pessoa tem levado para a interação.

Por meio dessa disposição pessoal e do que cada adolescente tem levado para a interação, a mudança de corda parece marcar uma passagem: “mudar de corda é sinal que você está evoluindo mais. A pessoa está evoluindo quando ta conseguindo fazer mais os golpes, tem que saber jogar” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017). Destacamos o relato do professor Índio com relação a mudança de cordas: “Essa troca de corda que tem é tipo um mérito que você teve. Você está treinando o ano todo, está aprendendo mais, se trocar de corda, é igual na escola, é você passar de ano. Você vai pra próxima etapa” (Entrevista, professor I, 2017)

A visão da mudança como “evolução na capoeira” se repete nas diferentes entrevistas: “cada vez que passa o ano significa que a gente está aprendendo mais a ginga, os nossos golpes” (Vitória, entrevista, 30 de maio, 2017). Nesse sentido, entre uma corda e outra de

capoeira, a disposição pessoal é que permitirá que o aluno atinja uma nova graduação. Desse modo, o esforço do aluno, os sentidos que este atribui para a prática da capoeira, a visão de si no grupo não podem ser desconsiderados.

5.8.3. Mudança de corda como possibilidade de melhora

Observe esse trecho de entrevista com a adolescente Karina: “O professor tá me dando uma oportunidade de ser uma pessoa maior na capoeira, mostrando para as pessoas que eu entrei nisso porque eu queria ir pra frente, porque eu queria, não porque os outros pediu, mas por vontade minha” (Karina, entrevista, 16, Julho, 2017). Querer “ir pra frente”, como proposto pela adolescente, indica uma vontade de continuar o processo de desenvolvimento na capoeira. Foi possível perceber com essa pesquisa que os adolescentes atribuem papel fundamental ao professor como aquele que dá possibilidades para que a pessoa mostre o que sabe e continue a aprender. Aproximando essa visão ao MBDH, o professor possui os recursos (Bronfenbrenner & Morris, 1998) necessários para ajudar o aluno em seu desenvolvimento. Porém, não basta o professor querer ensinar, é necessária a disposição pessoal do adolescente para que esse aprendizado se torne possível, uma vez que essa disposição pessoal, contribuirá para que o aluno se engaje em padrões progressivamente mais complexos de interação, o que por sua vez contribui para que o desenvolvimento aconteça ao longo do tempo.

Na fala acima, podemos perceber alguns elementos importantes: a praticante se vê em uma relação na qual é incentivada a se desenvolver. Isso pode ser percebido quando ela diz que seu professor está “dando uma oportunidade de ser uma pessoa maior na capoeira”. Ela tem essa percepção e ao mesmo tempo reconhece que essa mudança está relacionada com algo pessoal. É uma escolha dela entrar e querer continuar. Para que esse desenvolvimento aconteça, o processo não pode ser forçado, a pessoa precisa querer. Quando a pessoa vai para o jogo, ela joga a partir de sua disposição pessoal e dos recursos aprendidos na interação (Bronfenbrenner, 1996). “Querer fazer” capoeira mostra a disposição da adolescente para a prática, já os recursos, serão conquistados ao longo do tempo, nas interações que o capoeirista estabelecer com a capoeira e com os jogadores.

“Não tem mais fácil e não tem mais difícil, tem que saber aprender o golpe, ir treinando, aí cê vai aprender um dia. Não tem golpe mais fácil ou mais difícil” (Bruno, entrevista, 16, Julho, 2017). Nesse sentido, o professor e os colegas são facilitadores nesse

processo, compartilhando seus recursos de capoeira para que os alunos possam se desenvolver.

De acordo com Zittoun (2004), os recursos simbólicos compartilhados por determinado grupo podem apresentar para a pessoa novos desafios e possibilidades de aprender novas habilidades. Para isso, torna-se fundamental que a pessoa persista para que seja capaz de se engajar em processos de interação e vivenciar novas experiências.

Esse tópico apresenta a visão da mudança de cordas como possibilidade de melhora na capoeira. Na visão de Lerner e seus colaboradores (2005), é possível pensar não apenas em prevenção de comportamentos indesejados, como também em promoção de desenvolvimento positivo. Para isso, é preciso levar em conta que as relações estabelecidas têm um papel primordial (Lerner et al., 2005). Dessa maneira, se as relações que os jovens estabelecem forem mutuamente benéficas, isto é, ocorrer a reciprocidade (Bronfenbrenner, 1996), as chances dessa relação trazer contribuições positivas são maior. Seguir essa ideia é acreditar que por meio das interações, o desenvolvimento pode acontecer.

Dessa maneira, esse potencial para a mudança (conceituado como plasticidade) está relacionado com as “relações mutuamente influentes entre a pessoa em desenvolvimento e sua biologia, características psicológicas, família, comunidade, cultura, ecologia física e projetada e nicho histórico” (Lerner et. al, 2005, p. 4, tradução nossa). Assim, podemos pensar que a própria mudança de corda na capoeira é marcada por fatores pessoais e interacionais.

De qual processo estamos falando? Nessa interação estão em jogo as características (disposição, recursos, demandas) tanto do professor que acompanha e auxilia no processo de desenvolvimento do aluno, como também as características do próprio adolescente. Alguns fatores relacionados com essa interação são: visão que o aluno tem de seu desenvolvimento versus visão do professor; experiências anteriores com a capoeira; visão que o aluno tem da capoeira versus visão do professor, expectativas, experiência com a prática, entre outros fatores.

Se por um lado trouxemos os conceitos de disposição pessoal, recursos e demanda a partir do MBDH, por outro podemos expandir as possibilidades de interpretação com relação ao significado dessa mudança de corda. Como foi possível perceber, a mudança de cordas marca de forma concreta a transição ecológica pela qual o aluno passa e se apresenta ao mesmo tempo como um convite para que o aluno continue a se engajar em processos de interação e se desenvolver. No capítulo 3, foi abordado o conceito de projeto de vida, que parece pertinente de ser pensado com relação a essa mudança.

Os professores se reconhecem como alguém que tem potencial para afetar os adolescentes e buscam, a partir da capoeira, trazer contribuições que possam ser levadas para a vida. Dessa maneira, oferecem possibilidades para que os adolescentes possam construir projetos de vida. Ao ensinarem golpes e esquivas, oferecem possibilidades para que joguem na roda com outras pessoas. E na roda de capoeira, tem a possibilidade de exercitar o que foi aprendido sobre o valor da persistência, da disciplina, do respeito, entre outros ensinamentos. Ao final de cada ano oferecem uma nova corda que é vista pelos alunos como possibilidade de “ir pra frente” e ao mesmo tempo como reconhecimento de uma conquista em seu projeto de vida.

Para finalizarmos esse tópico, trazemos mais uma vez as ideias de Tania Zittoun (2004). Para a autora, determinada transição é vista como desenvolvimentista se a pessoa avançar do ponto de vista interacional. Assim, a pessoa deixa de ocupar o lugar que ocupava antes e, com base nas habilidades e nas experiências vivenciadas em determinado período de tempo, ela tem condições de aprender novas coisas e encontrar novos caminhos: “Isto requer sempre a mobilização de algo, de uma habilidade, um conhecimento que foi útil no passado para ser transformada, recomposta ou usada de uma maneira radicalmente nova” (Zittoun, 2004, tradução nossa).

Retomando essas ideias para pensarmos a capoeira, se o aluno (antes possuidor de uma corda branca e amarela) conseguia realizar três golpes e três esquivas, a transição para a próxima corda (amarela) marca o momento em que esses seis movimentos podem ser ampliados, de forma que a pessoa aprenda novas formas de movimentação a partir do que já sabe. A transição marca o reconhecimento por parte dos outros capoeiristas das mudanças e avanços obtidos pelo aluno no ano de aprendizado. É reconhecimento de que o que era esperado que o aluno aprendesse, foi aprendido e partir disso serão apresentadas novas metas que representam ao mesmo tempo desafio e possibilidade de desenvolvimento até que uma nova transição aconteça.

5.8.4. Jogando bem

Se você acompanhar rodas de rua, verá pessoas com diferentes graduações interagindo na roda. Você não precisa saber a graduação que a pessoa está para ver pessoas desempenhando movimentos diversos, sendo que alguns exigem muita resistência e prática, como movimentos acrobáticos. Em roda de capoeiristas com graduações avançadas, é possível ver o diálogo corporal acontecendo de uma forma quase mágica: o encontro de

corpos, um movimento elaborado vindo rapidamente em resposta a um outro movimento e o jogo acontecendo sem perder de vista o ritmo e até mesmo a canção tocada.

O grupo em que realizamos a pesquisa é composto por alunos iniciantes. Alunos que estão realizando seus primeiros movimentos na capoeira. Por esse motivo, é importante termos clareza de que para cada etapa de desenvolvimento e para cada pessoa, esse “jogar bem” assume significados diversos.

Não faz sentido comparar um aluno iniciante com um aluno avançado para saber quem joga bem e quem não joga. Se capoeira é processo e a cada ano o desenvolvimento é celebrado e cordas coloridas e rituais com símbolos próprios, não faz sentido essa análise. Dessa maneira, tendo clareza do contexto e das pessoas envolvidas, podemos pensar em uma definição relacionada a jogar bem na capoeira:

Jogar bem? É você ser uma pessoa que não tá ali pra fazer gracinha, você tá ali porque você quer participar disso e você sabe que você quer aprender isso na sua vida. Você quer ter essa aprendizagem. Jogar bem é ter vontade de fazer as coisas (Karina, entrevista, 2017).

Jogar bem é ter a consciência de que a vontade de jogar precisa acontecer com liberdade e essa liberdade tem um peso: escolher participar exige responsabilizar-se pela escolha. Dessa maneira, se a pessoa quer aprender e se desenvolver, enquanto capoeirista, precisa jogar bem, isto é, aproveitar o tempo, jogar com vontade de fazer e vontade de aprender.

Jogar bem é ter consciência do outro como parceiro: é saber o momento de jogar e saber o momento de esperar: “esperar sua vez de jogar e cortar direitinho e ir jogando” (Bruno, entrevista). Saber cortar, nesse sentido, significa saber o momento de interromper o jogo de uma dupla para chamar um deles para jogar. Cortar é tirar um jogador da roda e jogar no lugar dele com a pessoa que permanece lá no meio. Porém jogar é saber o momento certo de cortar. É deixar a interação acontecer e enquanto espera, bater palma, tentando identificar o momento para interromper um processo de interação que está acontecendo e começar outro.

Enquanto espera, está interagindo também, na medida em que se coloca na posição de observador do processo de interação que está ocorrendo. Saber esperar significa saber que como a roda é construção, não é apenas ele como capoeirista que tem o direito de interagir, de jogar. É preciso respeitar os outros. Saber jogar e saber se colocar no seu lugar.

“Jogar bem é você saber movimentar seu corpo” (Isabela, entrevista), e não importa a quantidade de movimentos que sabe, porque jogar bem “jogar bem é saber fazer os golpes”

(Júlia; Lucas, entrevistas, 2017). Jogar bem é “se esforçar para aprender” (Vitória, entrevista) e jogar com o que sabe, sem perder o respeito pelo colega de jogo.

Eles têm a visão de que o professor joga bem, mas eles sabem que para chegar lá, é importante jogar bem desde agora e que a cada ano pega uma nova corda se estiver se esforçando para jogar bem.

Jogar bem é na verdade jogar com a próprias características e respeitar as diferenças na roda da vida. Jogar bem é saber utilizar da capoeira como forma de expressão saudável. Dessa maneira, “através do esporte, os adolescentes podem encontrar maneiras de canalizar suas emoções e se expressar de forma saudável” (Rappaport, 2000, p. 76).

5.8.5 A luta contra o preconceito e a busca pela valorização pessoal e grupal

Começaremos esse tópico com a seguinte canção “ô por favor não maltrate esse negro, esse negro foi quem me ensinou, esse negro da calça rasgada, camisa furada, ele é meu professor”, apontada pelos alunos como uma das canções favoritas. Os motivos para essa aceitação por parte dos alunos são diversos. Uma das alunas relata:

Porque essa música me mostrou tipo assim: o professor não é só professor, ele é quem te incentiva a fazer o que você tá fazendo lá na roda. Ele te passa a instrução, te faz ser uma pessoa boa, não te deixa ser uma pessoa ruim, porque o professor tá ali pra te fazer crescer, ser uma pessoa boa, ele não quer que você faz coisa errada (Karina, entrevista, 2017).

Na canção, os capoeiristas pedem o respeito. Não se sabe ao certo o momento em que a canção foi escrita. Para os adolescentes, a canção se refere tanto ao momento atual, no qual o professor merece ter o seu valor pelo conhecimento que possui, como também se refere ao passado, aos primeiros capoeiristas que lutavam pelo seu lugar e pelo respeito:

O pessoal antigamente, eles não tinha roupa, eles ficava só com aquelas roupa furadas, aquelas roupa rasgada, aí era assim, pra não ter preconceito. Mas eles tão usando e tão jogando, mostrando que eles tão jogando, participando. Não vai se destacar com a roupa, vai se destacar com a sua apresentação (Bruno, entrevista, 2017).

Em diversos momentos da pesquisa, eram cantadas canções pedindo o respeito e canções mostrando o valor da capoeira e dos capoeiristas. Essas canções eram reproduzidas nos diferentes locais de prática. Começava dentro da instituição e eram reproduzidas em rodas de rua, acompanhada de palmas e repetições. Na visão de um dos professores do grupo “A

música transmite uma mensagem e é preciso ter atenção para a mensagem que está sendo transmitida” (Juninho, entrevista, 2017).

Outra canção destacada pelos adolescentes traz a seguinte mensagem: “são 15 anos, eu vou falar, São João del Rei tem história pra contar” (...), que foi uma canção criada por um dos professores do grupo e aprimorada no contexto da instituição junto aos adolescentes, que deram sugestões e ajudaram na forma final da música. A canção faz um resgate à história que tem sido construída a 15 anos na cidade de São João del Rei.

Quando o professor canta, conta a história do surgimento do grupo, das dificuldades superadas e da luta pela valorização: “Porque fala que com os nossos amigos, com os nossos professores, nós podemos crescer, mostrar quem somos, pra ficar igual à sociedade, não ter divisões” (Isabela, entrevista, 2017). Os adolescentes encontram sentido para continuar a escrever como grupo a história na capoeira.

Para finalizar essa parte, será apresentada a seguir uma última canção que é cantada com frequência nas rodas principalmente pelos adolescentes: “você que fica me olhando de canto de olho, no jogo, ginga balança olhando pra mim. Eu sei que vão dizer que eu sou medroso, mas eu tô de olho, mas eu tô de olho” (música de capoeira de domínio público). Uma das adolescentes, ao conversar comigo sobre o porquê considera essa como sua música preferida, relata: “(...) porque fala né que as pessoas ficam olhando assim de longe, falando que a pessoa é medrosa, mas a pessoa não é. Cada um tem seu jeito” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017).

“Cada um tem o seu jeito” (Júlia, entrevista, 16 de Julho, 2017). Essa fala da adolescente nos permite pensar em um dos conceitos trazidos por Bronfenbrenner (1998): a disposição pessoal. Disposição pessoal diz respeito às características da pessoa e são levadas para a interação. Essas características afetam a forma como essa pessoa se engaja em processos proximais e conseqüentemente, o engajamento em processos proximais pode afetar as disposições e os recursos da pessoa no ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No exemplo da canção, ser ou não ser “medroso” faz referência a uma disposição da pessoa. Na música, o cantador diz que apesar da visão dos outros, ele não é medroso e que está atento ao que está acontecendo. A consciência de suas próprias características contribui para o processo de desenvolvimento, na medida em que se torna possível pensar em maneiras de lidar com as forças disruptivas e aumentar o poder das forças generativas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Quando a adolescente diz que “cada um tem o seu jeito”, nos permite pensar que apesar das diferenças, a interação e o desenvolvimento podem acontecer.

Porém, não se pode perder de vista que o desenvolvimento não acontece de imediato. Há questões que só serão elaboradas em outros momentos da vida. Por isso, a importância da idade primária na vida desses adolescentes, uma vez que a idade primária, como proposta por Bronfenbrenner (1996) e abordada no capítulo 1, oferece possibilidades do aluno guardar consigo o que foi aprendido e recorrer a esses sentidos construídos na interação em outros momentos da vida.

PAUSA NA RODA: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

O foco dessa pesquisa foi o processo de interação no contexto da roda. Acompanhamos os processos de interação desde o início da aula e buscávamos pensar como os diferentes momentos afetavam o processo de interação no contexto da roda. Quando nos propomos a estudar os processos proximais é estudar interações duradouras que são capazes de aumentar em complexidade ao longo do tempo. Tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos no aprendizado dos movimentos novos durante os treinos e as tentativas de executá-los no contexto da roda. Presenciamos as primeiras batidas arriscadas nos instrumentos, a estranheza com a execução dos toques e as tentativas de tornar o som o mais próximo possível do que lhes era familiar ao ouvir os professores tocarem os instrumentos.

A partir das entrevistas, participações e observações, fomos aos poucos nos familiarizando com o contexto específico no qual o desenvolvimento estava a acontecer. E a roda a cada dia se mostrava em maior complexidade, quanto mais olhávamos com cuidado para os diferentes símbolos presentes naquele ambiente.

A começar, o seu início, marcado por toques específicos no berimbau e a necessidade de se escutar o que era tocado e cantado. A roda tinha seu início marcado quando o tocador abaixava o berimbau na direção do círculo humano e convidava os participantes a jogarem. Quando o berimbau era abaixado, sinalizava que o diálogo de corpos tinha permissão para acontecer. Não sem o cumprimento inicial, que segundo os professores mostrava que era preciso “jogar com parceria”.

Para que o jogo se tornasse uma composição, era preciso estar atento aos movimentos do outro e jogar, levando em conta, não apenas o que sabia, como também o que o outro sabia. Sobre isso, presenciamos diversas situações nas quais os adolescentes diminuían seu ritmo de jogo ou movimentava seu corpo de forma a facilitar a resposta do colega. A vontade de compor, de jogar com e não contra o companheiro de capoeira. Quando se fala de interação, a palavra que ganha destaque nesta pesquisa é respeito. Dita por todos os adolescentes nas entrevistas e pelos professores, o respeito na capoeira é fundamental. Respeitar as características, as dificuldades do colega e buscar ajudá-los no processo de interação. Respeitar a história, a cultura, a capoeira com seus diferentes símbolos.

Saber a hora certa de entrar no jogo, cumprimentar o colega tanto no início quanto no fim de qualquer partida e estar atento quando o berimbau fizer a chamada para o fim. Respeitar a capoeira, buscando “dar valor à sua graduação” (Juninho, entrevista), encontrando no espaço da roda um contexto propício para treinar o que já aprendeu e para aprender ainda

mais por meio de tentativas e erros, porque “errando você aprende” (Juninho, entrevista). Respeitar o colega jogando com o cuidado de não machucar, estendendo a mão quando a pessoa cair e também escolhendo se abaixar quando perceber que o colega está se esforçando, mas não conseguirá realizar o movimento.

Para os professores, o respeito é via de mão dupla. É preciso respeitar para ser respeitado. E este se conquista por meio da confiança e reciprocidade. Nesse contexto, é recíproca a relação na qual não apenas o aluno percebe o professor, como também o professor percebe e se deixa ser afetado por seus alunos. E os professores percebiam que os alunos estavam abertos para a interação: “Eles estão preocupados mesmo em conviver com a gente. Eles querem o respeito, eles querem a amizade e quer a integração social, que a gente tá fazendo com eles” (Juninho, entrevista, 20, setembro, 2017).

Para um dos professores do grupo, a palavra que melhor define interação é envolvimento. O diálogo corporal acontece quando ambos se vêm envolvidos na interação. No diálogo corporal, os movimentos (que são símbolos muito importantes na capoeira) ganham significado. No envolvimento não há caminhos prontos. As interações tornam-se progressivamente mais complexas na medida em que ambos aprendem novas possibilidades de golpes, esquivas, isto é, de movimentação no contexto de uma roda de capoeira.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao papel das interações no engajamento em processos proximais. Foi possível perceber que os adolescentes se engajavam mais nas atividades quando recebiam o incentivo tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O aluno precisa acreditar que é capaz de se desenvolver. Para isso, torna-se fundamental que o professor de capoeira também acredite no potencial desse aluno e o ajude no seu processo com a capoeira.

Foi possível perceber com essa pesquisa que no contexto da capoeira, os adolescentes tiveram a possibilidade de exercitar diversos comportamentos que poderão ser aplicados fora do contexto da capoeira. Esse ponto merece destaque, uma vez que o objetivo dos professores ao ensinar capoeira para os adolescentes é deixar algum conhecimento que pudesse ser levado para a vida. O microsistema capoeira estabelecia ocasião para que os adolescentes pudessem praticar o respeito às suas próprias características e às características dos companheiros, a solidariedade, a paciência com o tempo do tempo, a persistência e a autoestima, na medida em que eram capazes de perceber seu próprio desenvolvimento.

E ao final dessa dissertação, somos capazes de responder que a prática da capoeira, aliada a uma relação de respeito e reciprocidade tem muito a contribuir para o

desenvolvimento dos adolescentes, sobretudo quando o objetivo é que os aprendizados possam ir além dos muros, criando possibilidades para que os participantes se desenvolvam enquanto pessoa e encontrem maneiras de dar sentido para o viver e, sobretudo para lidar com as dificuldades.

A Casa Lar é passageira na vida dos alunos, mas a prática da capoeira nesse contexto se mostrou de grande valia para que os alunos interajam com pessoas que acreditam que eles têm potencial para vencer na vida e que não precisam ter vergonha de sua história e de quem são. Tal como os primeiros capoeiristas que encontraram na capoeira um motivo para resistir às dificuldades e encontrar novos sentidos, percebe-se que ainda nos dias de hoje, a capoeira continua impactando pessoas e criando possibilidades.

Os muros são passageiros, porém quando adolescente sair da instituição terão a possibilidade de levar dentro de si as experiências que vivenciaram durante o período de acolhimento. Por esse motivo, voltamos mais uma vez ao Modelo Bioecológico e ao Desenvolvimento Positivo para enfatizarmos a necessidade de criar dentro das instituições de acolhimento possibilidades para que as crianças e adolescentes se expressem e possam encontrar sentidos que quando chegar a hora de sair da instituição, esses conhecimentos possam ir além dos muros.

Além disso, ressaltamos a necessidade de estudos que abordem outras iniciativas que estão sendo adotadas para ajudar as crianças e adolescentes em seu desenvolvimento. Salientamos ainda a necessidade, enquanto pesquisadores, de refletirmos sobre a importância das políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes e da necessidade de fazer com que a pesquisa saia do papel e possa ajudar a sociedade como um todo em seu processo de transformação.

Bronfenbrenner (1974) dedicava atenção especial as relações que ocorrem nos diferentes contextos. Por isso é fundamental que outras pesquisas sejam feitas e que iniciativas sejam tomadas visando o desenvolvimento positivo nos diferentes contextos. Estamos falando de saúde, de qualidade de vida e desenvolvimento saudável.

A situação de acolhimento é, por natureza uma moradia temporária, na qual há grande transitoriedade de pessoas, o que por sua vez ocasiona diversas rupturas de vínculos, tanto entre criança e adolescentes, quanto entre eles e os cuidadores, por exemplo (Vectore & Carvalho, 2008). Apesar disso, acreditamos que a instituição precisa ser pensada para possibilitar o desenvolvimento e a construção de projetos de vida. Dessa forma, a instituição de acolhimento, como lugar de proteção, precisa ser um lugar seguro, que respeite a

singularidade das crianças e adolescentes e as auxilie a desenvolver e exercitar a autonomia e a liberdade para escolher. Dessa maneira, cabe aos diferentes profissionais pensar em maneiras para que o tempo de permanência contribua para que o desenvolvimento realmente aconteça .

A experiência de acolhimento, ainda que tomada como medida extrema visando a proteção de crianças e adolescentes precisam ser pensadas para que a passagem desses, independente do tempo de acolhimento, possa permitir que eles desenvolvam suas características pessoais, tenham interações que permitam o autoconhecimento e a construção de projetos de vida, tenha espaço para que se expresse para que quando sair de lá essa experiência tenha trazido benefícios. Ir para a instituição muitas vezes é traumático para a criança ou o adolescente. O tempo de permanência precisa ser pensado para que não exponha os adolescentes a novas vulnerabilidades, mas os auxiliem no regaste da autoestima, na possibilidade de se expressarem, de construir e afirmar uma identidade e de terem uma história positiva para contar.

Para finalizar, torna-se importante destacar que os professores estão continuando o ensino da capoeira nesse ano de 2018 e uma das maiores dificuldades que encontram é o apoio para que o trabalho seja realizado. Apesar da falta de apoio e das dificuldades que encontram para que os adolescentes tenham as mesmas condições que os demais alunos do grupo, os professores continuarão a buscar maneiras para que os alunos sejam cada vez mais incluídos e tenham as mesmas condições de se desenvolver e de continuar o seu processo de ser um capoeirista.

REFLEXÕES DE UMA MESTRANDA: A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO COM O SABER QUE VEM DO OUTRO

No campo com os adolescentes, pude aprender a importância de ter respeito com os dados de pesquisa. Quando o vínculo existe e adolescente ou professor de capoeira sente-se livre para falar comigo sobre suas vivências na capoeira, eles compartilham um saber que eu como pesquisadora não sei. Um saber de quem realmente tem condições de falar sobre o tema que estudo. A cada entrevista, novos dados de pesquisa nos foram confiados, o que representa uma grande responsabilidade: *como respeitar esse saber?* Como produzir teoria a partir da vivência dos sujeitos da pesquisa?

O saber do adolescente que vive na Casa Lar e participa da capoeira nesse contexto específico é diferente do saber vindo de qualquer outro capoeirista em contextos diferentes. É uma pesquisa repleta de particularidades, que não tem a intenção de ser generalizada. Porém, ao falarem de temas como motivação, sentidos para a prática da capoeira e enfrentamento de dificuldades, esse saber se aproxima em certos pontos de outras pesquisas que têm sido realizadas.

A nossa contribuição enquanto pesquisador será no diferente, no que existe de peculiar desse campo repleto de significados. Porém, uma escuta respeitosa e um olhar aberto para o desconhecido é fundamental em cada dia em que se adentra no espaço de pesquisa.

Tenho percebido o quanto o envolvimento com os adolescentes é importante no que diz respeito ao vínculo que foi construído. Quando algum aluno abaixa ao pé do berimbau e me chamava para a interação, eu participava. Jogava, errava e aprendia junto com cada um deles e permitia que percebessem minha dificuldade de movimentação no jogo de capoeira. Deixava que me ajudassem quando não sei algum movimento e o principal: permiti a mim ser tocada pelo saber que vem do outro e por isso sentiram a liberdade de se relacionar comigo.

A visão da pesquisadora não pode ser desvinculada do campo de pesquisa, mas o vínculo faz com que me vejam como a pesquisadora que joga capoeira, o que faz toda diferença quando se abrem para me falar de suas experiências. Não tiro da mente o dia que os alunos me chamaram para perguntar sobre a pesquisa, para saber o que eu estava fazendo com as respostas que eles me deram. Segue o relato do memorando que escrevi no dia 09 de julho, após o acontecimento:

Ao final da aula de capoeira desse dia, alguns dos alunos (Bruno, Karina, Isabela) se aproximaram de mim e me fizeram a seguinte pergunta: “Lirlaine, o que você fez com aquelas perguntas que a gente respondeu?” E eu disse: “já passei pro papel como falei pra vocês que

ia passar, porque elas vão me ajudar a entender o que a capoeira representa pra vocês”. E o Bruno então me disse: “então você tem que fazer mais perguntas pra gente, perguntando que músicas a gente gosta, porque que a gente gosta das músicas e as outras perguntas que você faz que aí a gente te explica as coisas que faltar”.

E eu falei que precisava mesmo fazer outras perguntas para conhecê-los melhor. Antes que eu completasse a ideia, ele falou: “*então porque você não faz assim: vem cá no domingo que vem no mesmo horário que você veio para da outra vez que a gente responde essas perguntas pra você*”. Então olhei para as meninas e perguntei: “vocês animam de responder então umas perguntas?” E elas disseram que sim.

Essa situação foi muito especial para mim enquanto mestranda. Com certeza, eles não chegariam até mim se não houvesse o vínculo e se não se sentissem participantes da pesquisa. No domingo seguinte, no horário que os alunos escolheram eu estava lá com algumas perguntas que eles já haviam sugerido e a vontade de entender um pouco mais da realidade dos adolescentes. As entrevistas foram realizadas e pude conhecer um pouco mais de cada um deles e sua relação com a capoeira.

Quando os adolescentes se sentem livres para falar comigo, quando querem me ajudar com a pesquisa e sentem que seu saber é importante para alguém, percebo que essa pesquisa está no caminho certo.

O caminhar foi longo desde o primeiro dia em que estivemos na instituição para explicar a proposta de pesquisa à coordenadora do lugar. A insegurança inicial de não saber se conseguiríamos estabelecer o vínculo com os adolescentes e se a pesquisa receberia a aprovação do Comitê de Ética.

O tempo foi passando e ao longo das observações e participações nas aulas de capoeira, os adolescentes foram aprendendo confiar e deixar conosco suas vivências na capoeira. É hora de parar um pouco e refletir sobre o percurso trilhado, pensando no que foi possível conhecer com esta pesquisa e o que ainda precisa ser aprofundado em outros estudos. Em pouco tempo de pesquisa, foi possível lançar luz sobre alguns indícios de desenvolvimento humano. Este capítulo é dedicado a refletirmos sobre a caminhada.

A começar, precisamos retornar ao nosso objetivo geral: O objetivo deste estudo era analisar as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento dos adolescentes, focando especificamente nas interações que ocorrem nesse contexto e como essas influenciam a vida dos participantes.

Focamos nas interações e tentamos, ao longo dos capítulos, explicar a visão que assumimos para o estudo das interações: O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Na prática, percebemos que interação é processo e que o desenvolvimento se torna possível no engajamento em processos de interação.

De acordo com Charmaz (2009), o próprio texto produzido pelo pesquisador precisa ser objeto de análise, uma vez que o próprio texto é produto de uma realidade específica. Essa análise foi realizada não apenas revendo as categorias, sempre tendo o cuidado de voltar aos memorandos para ser fiéis à realidade estudada, como também voltando aos sujeitos de pesquisa, para verificar se conseguimos sistematizar o que nos foi confiado.

A primeira e mais extensa categoria trata do respeito na interação aluno – aluno; aluno – professor e aluno – símbolos. Buscamos também compreender o papel das forças generativas e das forças disruptivas no processo de interação e a alegria como fonte de motivação. Buscamos compreender como cada uma dessas categorias podem afetar os processos proximais.

Outras categorias abordadas dizem respeito ao processo proximal e Direitos Humanos na capoeira, ao papel da Ginga e descrevemos a roda do início ao fim. As categorias finais abordaram a mudança de corda; a luta pela valorização da capoeira e a importância, no processo de pesquisa, ao saber que vem do outro. No total, foram analisadas seis categorias, sendo que cada uma delas apresenta suas subdivisões.

Essas foram organizadas e reorganizadas ao longo do processo de análise dos resultados. Os exemplos foram trazidos para o texto com o objetivo de que o leitor pudesse perceber a cena na qual a interação acontecia, uma vez que no estudo do desenvolvimento, não se pode perder de vista o processo (interações), o contexto, as pessoas e o tempo em que as interações ocorrem.

Essas categorias se relacionam umas com as outras e dizem respeito a um momento complexo na capoeira: a roda. Temos clareza de que no estudo dessa realidade, algumas coisas são muito particulares. Porém, acreditamos que leitores de diferentes áreas que buscam o estudo da capoeira podem se beneficiar com a leitura desse texto, na medida em que muitos aspectos desse microssistema específico também dizem respeito a uma realidade maior.

No processo de refletir sobre cada categoria, retornávamos aos dados de pesquisa. A linguagem escolhida foi a mais próxima do leitor, para que, a partir do próprio texto, o leitor possa refletir sobre a importância da interação. Interagir, na visão desse grupo é se envolver. Como pesquisadora, busco me envolver com a realidade. Como leitor, nosso desejo é que

você tenha se envolvido, refletido e pensado em novas possibilidades de dar continuidade a esse caminho de estudo.

REFERÊNCIAS

- Abib, P. R. J. (2006). Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. *Cad. Cedes, Campinas*, 26 (68), p. 86-98. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n68/a07v26n68.pdf>>.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), p. 207-217.
- Alves, F. S. (2013). O encontro com a capoeira no tempo da vadiação. *Movimento*, 19(02). Recuperado de <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30542>>.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 369-373. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>>.
- Andrade, L. F., & Romagnolis, R. C. (2010). O Psicólogo no CRAS: uma cartografia dos territórios subjetivos. *Psicologia, Ciência & Profissão*, 30(3), pp.604-619. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000300012>>.
- Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (Orgs.) (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec. Recuperado de http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf.
- Ayres, L. S. M., Coutinho, A. P. C., Sá, D. A. & Albernaz, T. (2010). Abrigos e abrigados: Construções e desconstruções de um estigma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10 (2). Recuperado de: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n2/v10n2a09.pdf>>.
- Barbosa, V. M. (2013). *Capoeira angola na escola: uma alternativa à formação integral dos estudantes* (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99. Recuperado de <<http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/620/585>>.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. Recuperado de <<http://doi.org/10.2307/1127743>>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, I.E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, M. G. (2010). Pensando a identidade Cultural ao som do Berimbau. Fórum Nacional de Crítica Cultural. *Revista Pós-Crítica*, 701-710. Recuperado de: <<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/77%20-%20PENSANDO%20A%20IDENTIDADE%20CULTURAL%20AO%20SOM%20DO%20BERIMBAU.pdf>>.
- Cabral, M. G. (2013). A identidade cultural nas cantigas de capoeira. *Pontos de Interrogação*, 3(2), 187-211. Recuperado de <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1585>>.
- Campos, H. (2009). *Capoeira Regional: A escola de Mestre Bimba* (1a ed.). Salvador: Edufba.
- Castro, L. V. Jr., Abib, P. R. J., & Sobrinho, J. S. (2000). Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. *Revista Motrivivência*, 11(2). Recuperado de <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5169/20392>>.
- Charmaz K. (2009). *A construção da Teoria Fundamentada: Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Cleves, A. S (2012). *La Capoeira como una vía de integración social de jóvenes vulnerables* (Monografía). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Recuperado de <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>.
- Cortez, M. B., Bonomo M., Meneandro, M. C. S., & Trindade, Z. de A. (2008). Luta, dança, filosofia de vida: a capoeira cantada pelos capoeiristas. *Psicologia para América Latina*, (14). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300008&lng=pt&tlng=pt>.
- Cunha, I. M. C. F., Vieira, L. R., Tavares, L. C., & Sampaio, T. M. V. (2014). Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. *Movimento*, 20(2), p. 735-755. Recuperado de <www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/42052/28924>
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 11-20.
- Dessen, M. A., & Senna S. R. C. M. (2014). A pesquisa em processos de desenvolvimento humano e o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. In M. A. Dessen, M. A & D. A.

Maciel (Orgs), *A Ciência do Desenvolvimento Humano. Desafios para a Psicologia e a Educação* (vol. 1, pp. 72 – 107). Curitiba: Juruá.

Dias, J. C. N. S. N. (2010). Narrativas do corpo e da gestualidade no jogo da capoeira. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(3), 620-628. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p620>>.

Fachin, P. (2009). Candomblé. A unidade dos níveis da existência. *Revista do Instituto Humanista da Unisinos*. Recuperado de <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2833-volney-jose-berkenbrock>

Faria, S., Salgueiro, A. G., Trigo, L. R., & Alberto, I. (2008). As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização. *Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança, organizado pelo Instituto de Estudos da Criança e realizado na Universidade do Minho*. Recuperado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12930/1/As%20narrativas%20de%20adolescentes%20institucionalizadas.pdf>

Fontes, R. C. C., Brandão, M. R. F. (2013). A resiliência no âmbito esportivo: Uma perspectiva Bioecológica do desenvolvimento humano. *Motriz*, 19 (1), 151-159. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a15v19n1.pdf>>.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora SA.

Gonçalves, L. (2009). Dialogando sobre a Capoeira: Possibilidades de Intervenção a partir da Motricidade Humana. *Motriz*, 15(3), 700-707. Recuperado de: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=535218&indexSearch=ID>>.

Guimarães, L. V., & Silva, J. O. (2016). Capoeira: Traços culturais como constelações de aprendizagem. In *Reunião Científica Regional da ANPED*. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 1-8, Universidade Federal do Paraná. Recuperado de: < <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/>>.

Guizardi, M. L. (2013). Entrando na roda: capoeira e encruzilhadas metodológicas de uma etnografia em movimento. *Simbiótica*, 1(03), 16-50.

Horta, C. F.M. M. (2000). *O grande livro do Folclore*. Belo Horizonte: Editora Leitura.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Recuperado em 11 de junho, 2015, de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescent_e_9ed.pdf

- Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S., & Warren, A. E. A. (2010). Concepts and theories of Human Development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb, M. E. (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 3-49). Psychology Press.
- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. .F & Lima, C. M. P. (2009). Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes do Ensino Médio. *Psicologia, Ciência & Profissão*, 29 (3), pp. 544- 557. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>> .
- Medeiros, M. P. S. (2016). *Capoeira: Da marginalização à reafirmação identitária* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Rio Grande do Norte. Recuperado de: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2340>>.
- Minayo, M. C. S. (Org), Deslandes, S. F. & Gomes, R. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (28a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Fazenda (2016). *Relatório de Análise Econômica dos Gastos Públicos Federais Evolução dos Gastos Públicos Federais no Brasil: Uma análise para o período 2006-15*. Recuperado de <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/relatorio-de-analise-economica-dos-gastos-publicos-federais/relatorio_gasto_publico_federal_site.pdf>.
- Ministério do Desenvolvimento Social - MDS (2004). *Política Nacional de Assistência Social– PNAS. Norma Operacional Básica- NOB-SUAS*. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado de <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>.
- Morais, N. A., & Koller, S. (2004). Abordagem Ecológica do desenvolvimento humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na saúde. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, (2013). O corpo e a capoeira no contexto escolar: propostas. *Revista Educação Popular*, 12(1), 81-90. Recuperado de <www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20294/12515>.
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm
- Pereira, S. O., & Reis, L. P. C. (2017). Contextos de interação e sua inter-relação com o comportamento ecológico. *Revista Interdisciplinar InterThesis*, 14(1), 117-132.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia Campinas*, 25(3), 405-416. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3>>.
- Pospichil, L. R., Lima, L. R., Lemos, N. W., Miranda, L. A., & Barbosa, C. J. (2012). A capoeira e sua linguagem de expressão. *Revista e-Ped- Faculdade Cenecista de Osório*,

1(1), 6-17. Recuperado de: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/a_capoeira_e_sua_linguagem_de_expressao.pdf>.

Rappaport, C. (2000). Encarando a adolescência. Editora Ática, São Paulo, 8ª edição.

Real, M. P. C. (2014). As musicalidades das rodas de capoeira: Investigação de um campo de saber/poder? *Revista Inter-Ação*, 39(1). Recuperado de <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/29513/16372>>.

Resolução nº 71/2011. Relatório da Infância e Juventude: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público. 108 p. Recuperado de <http://www.cnpm.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLU ME_1_WEB_.PDF>.

Rodrigues, A. L. (2014). Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 14 (2). Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/html/4518/451844508002/>>.

Sanches, S. M. (2007). A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte [online]*, 1(1), 01-15. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbpe/v1n1/v1n1a13.pdf>.

Sartori, R. F. & Nasser, J. P. (2004). Ecologias, Psicologia Ecológica e Políticas Públicas de Lazer. In Koller, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 381-400). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Secretaria do Estado da Saúde de Minas Gerais (2006). *Linha Guia Atenção a Saúde do Adolescente*. Belo Horizonte: SAS/MG. Recuperado de <http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/LinhaGuiaSaudeAdolescente.pdf>

Sequeira, V. C. (2009). Abrigo e resiliência. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, ano XXIX, 1(09), 65-80.

Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D.. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80. Recuperado de: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>>.

Silva, L. C. D. (2013). *Proposta Pedagógica da Capoeira na Educação Infantil* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, Minas Gerais, Brasil.

Silva, L. C. D. da, & Ferreira, A. D. (2012). Capoeira dialogia: o corpo e o jogo de significados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 665-681. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a10.pdf>>.

Silva, C. R. (2015). Jogo, espaço cultural e criação simbólica: Reflexões acerca do jogo na capoeira. *Revista de História e estudos culturais*, 12(2), 1-20. Recuperado de http://www.revistafenix.pro.br/PDF36/ARTIGO_7_SECAO_LIVRE_ROBSON_CARL OS_DA_SILVA_FENIX_JUL_DEZ_2015.pdf

- Silva, M. E. S. (2010). Acolhimento institucional: A maioria e o desligamento. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17469/1/MarthaESS_DISSERT.pdf> .
- Sousa, J. S. (2014). *Grupo Muzenza: um estudo em performance no Jogo da capoeira*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Souza, W. (2015). *Capoeira, arte e folclore*. Editora Goiânia.
- Stotz, M. B. N., & Falcão, J. L. C. (2012). Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se canta e dança? *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 34(1), p. 95-110, jan./mar. 2012. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a08>>.
- Teixeira, P. A., & Villachan-Lya, P. (2015). Sentidos de desacolhimento de mães sociais dos sistemas de Casas Lares. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 199-210.
- Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vectore, C. (2013). Escuta afetiva: Possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 299-307.
- Tugde, J. (2000). Parents' participation in cultural practiceswiththeirpreschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1-11.
- Valério, P. H. M., & Barreira, C. R. A. (2016). A Roda de capoeira: uma vivência comunitária. *Memorandum*, 30, 177-198. Recuperado de http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a30/valerio_barreira01/.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(2), 441-449.
- Viana, H. (1986). *Folclore Brasileiro Bahia*. Funarte/Instituto Nacional de Folclore.
- World Health Organization (2011). *Global RecommendationsonPhysicalActivity for Health*. Recuperado de <<http://www.who.int/dietphysicalactivity/physical-activity-recommendations-5-17years.pdf>>.

GLOSSÁRIO

1. **Abadá:** Nome dado pelos capoeiristas à calça branca com a qual se pratica a capoeira. O abadá dos adolescentes desta pesquisa continham o símbolo e nome do grupo bordado e o espaço para que a corda que indica a graduação pudesse ser amarrada. É obrigatório em eventos como o Batizado e Troca de cordas de capoeira.
2. **Armada:** Movimento corporal no qual o capoeirista gira seu corpo mantendo uma de suas pernas esticadas para que, durante o giro, a mesma possa atingir o adversário (Anjos, 2003).
3. **Bananeira:** Movimento corporal, no qual o jogador se posiciona de cabeça para baixo, apoiado nas mãos que permanecem esticadas e posicionadas sobre o chão. Com as pernas para cima e livres para serem movimentadas, o jogador pode realizar o movimento pela performance ou como forma de ataque, quando direciona os pés contra o adversário, atingindo peito, rosto, etc (Viana, 1986, Anjos, 2003).
4. **Batizado de capoeira:** Evento no qual capoeiristas experientes e iniciantes se encontram e participam de uma grande festa na qual o jogador de capoeira receberá de seu mestre ou professor a graduação correspondente ao seu desenvolvimento na capoeira. No Batizado, o aluno recebe uma nova corda que será colocada em sua calça de capoeira e que será utilizada como parte do uniforme do capoeirista em todos os treinos e roda (Campos, 2009).
5. **Berimbau:** “Instrumento formado por um arco e madeira forte em cujas pontas se amarra um arame, que é percutido com uma varinha de madeira. Na parte inferior do arco, amarra-se uma cabaça cortada, que é aproximada ou afastada do corpo do tocador, funcionando como uma caixa de ressonância. Com uma moeda grande, se possível de cobre, para dar mais sonoridade, o tocador arranha o arame enquanto segura na mão também um caxixi, uma pequena cestinha de bambu trançado, cheia de pedras ou sementes, para ajudar no ritmo” (Horta, 2000, p. 74).
6. **Capoeirista graduado:** Na Capoeira Regional, é chamado de capoeirista graduado aquele que possui anos de experiência na capoeira e que tenha atingido determinada graduação, que varia de grupo para grupo.
7. **Cocorinha:** Movimento no qual o jogador de agacha e coloca a palma de sua mão aberta no chão, enquanto a outra mão protege o rosto do golpe do companheiro de jogo. É muito utilizado em jogos de Benguela (Anjos, 2003).

8. **Comprar o jogo:** Estando dois jogadores no meio de uma roda realizando o jogo, o ato de comprar o jogo consiste em um terceiro jogador entrar na roda, esticando o braço de frente para a pessoa com quem quer jogar, sinalizando, desse modo para o outro jogador sair (Anjos, 2003).
9. **Jogo de Iúna:** É um jogo realizado em momentos especiais na capoeira, como em Batizados de Capoeira. O jogo é acompanhado por um toque também chamado de Iúna cujo som imita o passo arisco da ave, e imita seu jeito de saltar. É um jogo realizado apenas por capoeiristas graduados, por ser mais complexo e exigir domínio de movimentações elaboradas. Quando se toca Iúna, os capoeiristas graduados mostram sua habilidade: fazem saltos, piruetas, paradas de mão, entre outros golpes (Campos, 2009).
10. **Maculelê:** O Maculelê é uma dança na qual os jogadores utilizam bastões que são tocados ao ritmo do atabaque e utilizados na apresentação como se fossem armas e no jogo. Cada jogador dispõe de dois bastões para interagir com outros jogadores dentro da roda. A apresentação de maculelê é realizada principalmente em eventos e batizados de capoeira, como forma de preservação da cultura e como homenagem ao guerreiro chamado Maculelê que, segundo a lenda repassada pelos capoeiristas, conseguiu proteger sua tribo de uma invasão utilizando apenas dois pedaços de paus (Campos, 2009).
11. **Roda de capoeira:** Lugar em que o jogo de capoeira acontece. Os capoeiristas se reúnem formando um círculo, dentro do qual dois jogadores realizam movimentos corporais de ataque e de defesa, respeitando o ritmo tocado pelos instrumentos musicais. Uma roda de capoeira completa é composta pelos jogadores, pelos berimbaus (viola, médio e gunga), pelo atabaque e pandeiro. A roda é permeada por símbolos que abrangem o toque do berimbau, o momento de “ir para o jogo”, a forma de jogar de acordo com o toque, as palmas e o canto, o toque dos outros instrumentos (atabaque, pandeiro). Os capoeiristas têm familiaridade com os diferentes símbolos: respeitam o toque do berimbau e tentam jogar conforme o ritmo, e se mantêm atentos para os diferentes momentos: as palmas, o momento de abaixar ao pé do berimbau e começar a jogar, o momento em que a roda vai terminar (Campos, 2009).
12. **Rasteira:** movimento que tem como objetivo fazer com que o adversário perca o equilíbrio e caia. O jogador se apoia em uma das mãos, com o corpo meio agachado e

com uma das pernas, realiza um movimento de compasso, batendo a perna esticada no calcanhar do oponente, que se desequilibra e cai (Viana, 1986).

APÊNDICES

**TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR DE CAPOEIRA

Você está sendo convidado a participar do estudo **“A capoeira no contexto de uma instituição de acolhimento: Análise a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano”**. O objetivo deste estudo é analisar as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento de adolescentes que participam do grupo, focando especificamente nas interações sociais que ocorrem nesse contexto e como essas influenciam a vida dos participantes.

Sua participação é voluntária. Caso você permita que a pesquisa seja realizada no grupo de capoeira que você coordena, a pesquisadora participará junto com os adolescentes das aulas de capoeira e realizará as atividades que você indicar. Ao longo das aulas, a pesquisadora estará observando o que os adolescentes fazem na capoeira para tentar entender o gostam de fazer, com quem gostam de estar e o que mais gostam e o que não gostam de fazer durante a aula de capoeira, tentando compreender como ocorrem essas interações sociais.

Nessa pesquisa, você será convidado a participar de entrevistas que serão agendadas de acordo com sua disponibilidade de horário e nos locais de maior facilidade para você. O objetivo da pesquisadora de realizar observações, participar das aulas e realizar entrevistas com você e com os adolescentes é o de compreender como a participação nas aulas de capoeira pode afetar o desenvolvimento dos participantes. Se você permitir, essas entrevistas serão gravadas e depois a pesquisadora vai passar para o papel as informações para poder entender um pouco mais do assunto. Esta gravação ficará apenas com a pesquisadora responsável e só serão realizadas com a sua autorização. Se você não permitir que as gravações aconteçam, essas gravações não acontecerão. Caso você concorde, antes da gravação começar, você será informado para ver se está tudo bem para você deixar o gravador de voz ligado e será informado sobre o momento que a gravação parar de acontecer.

É importante que você saiba que você e o grupo de capoeira e a cidade a qual pertencem não serão identificados em nenhum momento da pesquisa, para preservar a identidade de todos. Dessa maneira, você escolherá um apelido ou um nome qualquer que aparecerá nessa pesquisa. Assim, qualquer coisa que você ou os adolescentes falarem para a pesquisadora ficarão apenas com ela.

Você não terá nenhum gasto com essa pesquisa, nem receberá qualquer quantia

página 1 de 3

em dinheiro pela participação, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Além disso, se você tiver qualquer gasto por causa da pesquisa, a pesquisadora irá cobrir esses gastos com dinheiro próprio e se algo acontecer com você ou com os adolescentes pela participação na pesquisa, vocês têm o direito de receberem indenização.

Em qualquer momento, você poderá fazer as perguntas que quiser, para tirar suas dúvidas. É importante que você saiba que poderá desistir de participar dessa pesquisa a qualquer hora. Quando são realizadas entrevistas e observações em uma pesquisa, é possível que haja um constrangimento do participante ao expor suas questões pessoais sobre a capoeira. Havendo este constrangimento por algum motivo, saiba que você pode interromper a entrevista a qualquer momento, pode desistir dela ou refazê-la quando se sentir à vontade. Mesmo assim, se você se sentir mal por causa dessas entrevistas, a pesquisa se responsabiliza a tomar as medidas necessárias, como levá-lo a um posto de saúde se for necessário. Este termo é uma garantia de que o sigilo sobre sua identidade será mantido, e que não será divulgada nenhuma informação que possa lhe identificar ou constranger. Além disso, para minimizar o desconforto, antes da entrevista começar, a pesquisa te entregará uma folha contendo as perguntas sobre a capoeira para que você possa ver se sente-se à vontade para respondê-las. Se você tiver algum gasto com essa pesquisa, tem o direito de ser ressarcido e a pesquisadora pagará esses gastos com o dinheiro dela.

É por meio de pesquisas como esta que vão sendo construídos conhecimentos sobre a capoeira e sobre seu papel no desenvolvimento humano, além das contribuições para a Casa Lar onde os adolescentes vivem, ao refletir sobre os trabalhos que têm sido feitos e os resultados com esses trabalhos.

A participação no grupo e a realização de entrevistas serão realizadas no período de agosto a Fevereiro de 2018. Em fevereiro, a pesquisadora apresentará para você e para os participantes do grupo de capoeira os resultados dessa pesquisa.

Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de cinco anos em um *pen drive* com senha e em armário trancado, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será guardada pela pesquisadora responsável, e a outra será entregue a você.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve a pesquisa e os procedimentos que incluem observação, participação das aulas de capoeira e entrevistas. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará a forma como serei tratado. Sei que meu nome e o nome dos participantes do grupo onde ministro aulas não serão divulgados, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo e concordo que a pesquisa seja realizada no grupo onde ministro as aulas.

São João del Rei, ____/____/____

() Autorizo a gravação das entrevistas

() Não autorizo a gravação das entrevistas

Assinatura do professor de capoeira

Documento

Lirlaine Cristina Vaz de Oliveira
Pesquisadora responsável
Telefone de contato: (32) 99104 1576
Email: lirlainepsicologia@gmail.com

Caso você queira reclamar de alguma coisa relacionada com essa pesquisa, pode ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos

Coordenador: Juliano Teixeira Moraes

Telefone: (37) 3221-1580

Fax: (37) 3221-1580

Email: cepes_cco@ufs.edu.br

Rua Sebastião Gonçalves Coelho, bairro Chanadour, Divinópolis, Minas Gerais.

página 3 de 3

TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS MENORES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **“A capoeira no contexto de uma instituição de acolhimento: Uma análise a partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano”**. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é tentar entender como a prática da capoeira pode contribuir para o seu desenvolvimento e o de seus (suas) amigos (as). Esse estudo pode ajudar a entender se a prática da capoeira influencia no seu desenvolvimento e quais as possíveis contribuições do esporte na sua vida.

Você pode escolher se quer participar ou não dessa pesquisa. Se quiser participar e se estiver tudo bem para você, a pesquisadora participará com você e seus amigos das aulas de capoeira e aprenderá os movimentos que o professor ensinar. Ao longo das aulas, a pesquisadora estará também observando o que vocês fazem na capoeira para tentar entender o gostam de fazer, com quem gostam de estar e o que mais gostam e o que não gostam de fazer durante a aula de capoeira. Além disso, se aceitar em nos ajudar com essa pesquisa, a pesquisadora conversará com você ao longo do tempo. Essas conversas serão realizadas antes ou após os treinos de capoeira dentro da Casa Lar no horário que você achar melhor.

Caso você permita, a nossa conversa será gravada e depois a pesquisadora vai passar para o papel as informações para poder entender um pouco mais do assunto. Antes de começar a gravação, a pesquisadora te avisará para ver se está tudo bem para você que essa gravação aconteça. Esta gravação ficará apenas com a pesquisadora responsável. Assim, pode ficar tranquilo (a) porque ninguém saberá o que você falou. Se você não quiser que a entrevista seja gravada, a gravação não acontecerá. Além disso, seu nome, o nome de seus amigos e o grupo onde você participa não serão identificados, para preservar a identidade de todos. Dessa maneira, você escolherá um apelido ou um nome qualquer que aparecerá nessa pesquisa. Assim, qualquer coisa que você falar para a pesquisadora ficarão apenas com ela. Nenhuma pessoa além da pesquisadora saberá que a conversa diz respeito a você.

Para participar deste estudo, a responsável pela Casa Lar deverá autorizar e assinar um documento dizendo se concorda com sua participação. Você poderá fazer as perguntas que quiser, em qualquer momento, para tirar suas dúvidas. Além disso, você poderá desistir de participar a qualquer hora. Se não quiser participar, não se preocupe, você não vai ser punido(a) e nem vai ser tratado diferente dos seus colegas que participarem, nem vai ter o seu

nome citado por ter desistido, tudo que você fizer ou disser será mantido em segredo.

Este estudo apresenta risco mínimo, quer dizer, você corre o mesmo risco de fazer atividades normais como conversar, tomar banho, ler etc. No máximo poderá haver algum desconforto de falar da sua experiência na capoeira durante as conversas, porém tem total liberdade para dizer se quer ou não continuar a responder as perguntas. Antes que a conversa começar, a pesquisadora deixará perto de você uma folha com as perguntas que serão feitas sobre capoeira para você vê se sente-se à vontade para respondê-las e para dizer se não quer responder alguma.

Mesmo assim, se acontecer alguma coisa com você por causa dessa pesquisa (por exemplo, se sentir mal ou muito nervoso) a pesquisadora se responsabiliza por levar você até um responsável da Casa Lar para que você receba os devidos cuidados. Não será adotado nenhum procedimento que traga risco a sua saúde. Além disso, se você tiver gastos por causa da pesquisa, a pesquisadora irá cobrir esses gastos com o dinheiro dela e se algo acontecer com você pela sua participação na pesquisa, você tem o direito de receber indenização.

O objetivo dessa pesquisa é tentar entender um pouco do que a capoeira significa para vocês. Ao final, a pesquisadora irá passar para você e seus responsáveis os resultados dessa pesquisa que terminará em fevereiro de 2018. Os dados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de cinco anos em um *pen drive* com senha e em armário trancado, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será guardada pela pesquisadora responsável, e a outra será entregue a você.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, portador(a) do documento _____ (identidade ou certidão de nascimento), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e tirei minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações e poderei desistir dessa pesquisa em qualquer momento. Tendo o consentimento do meu responsável legal já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste documento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São João del Rei,//.....

() Autorizo que as conversas sobre capoeira sejam gravadas

() Não autorizo que as conversas sobre capoeira sejam gravadas

Assinatura do voluntário

Lirlaine C. Vaz de Oliveira
Pesquisadora responsável
Telefone de contato: (32) 99104 1576
Email: lirlainepsicologia@gmail.com

Caso você ou seus responsáveis queiram reclamar de alguma coisa relacionada com essa pesquisa, podem ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos

Coordenador: Juliano Teixeira Moraes

Telefone: (37) 3221-1580

Fax: (37) 3221-1580

Email: cepes_cco@ufs.edu.br

Rua Sebastião Gonçalves Coelho, bairro Chanadour, Divinópolis, Minas Gerais.

**ROTEIRO DA PRIMEIRA
ENTREVISTA COM OS
PROFESSORES**

**A CAPOEIRA NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO:
ANÁLISE A PARTIR DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

Roteiro para a primeira entrevista com os professores

Introdução à entrevista

No primeiro momento, a pesquisadora retomará o objetivo da pesquisa, que é investigar as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento dos adolescentes. Nesse primeiro momento, a pesquisadora ressaltará sobre o sigilo das respostas, além de esclarecer as dúvidas que o participante possa ter.

Perguntas norteadoras:

1. Nome completo
2. Corda de capoeira
3. A quanto tempo você pratica capoeira ?
4. O que te motivou a fazer capoeira?
5. O que a capoeira significa para você?
6. O que dar aula de capoeira significa para você?
7. A quanto tempo você oferece aulas nessa instituição?
8. Você realiza outros trabalhos voluntários na cidade? Quais?
9. O que te motivou a começar esse trabalho voluntário com a capoeira?
10. Você acha que houve alguma mudança nos alunos desde que você começou esse trabalho?
11. Você pensa em dar continuidade a esse trabalho no próximo ano?
12. Quais dificuldades você encontra ao dar aula nessa instituição?
13. Os alunos participarão da troca de cordas esse ano? Por que (ou por que não?)

14. O que trocar de corda significa na capoeira?
15. Para você, qual é a responsabilidade do aluno na capoeira?
16. Qual seu objetivo ao ensinar capoeira para os alunos nessa instituição?
17. Na sua visão, o que os alunos mais gostam em sua aula? E o que menos gostam?
18. O que você mais gosta de ensinar na capoeira?
19. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o que conversamos hoje?

Referências:

Charmaz K. (2009). **A construção da Teoria Fundamentada: Guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.

**ROTEIRO DA PRIMEIRA
ENTREVISTA COM OS
ADOLESCENTES**

**A CAPOEIRA NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO:
ANÁLISE A PARTIR DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

Roteiro para a primeira entrevista com os adolescentes

Introdução à entrevista

No primeiro momento, a pesquisadora retomará o objetivo da pesquisa, que é investigar as possíveis contribuições de oficinas de capoeira para o desenvolvimento dos adolescentes. Nesse primeiro momento, a pesquisadora ressaltará sobre o sigilo das respostas, além de esclarecer as dúvidas que o participante possa ter.

Entrevista com os adolescentes:

1. Nome e idade:
2. Há quanto tempo você pratica capoeira?
3. O que te motivou a começar a capoeira?
4. O que você mais gosta na capoeira? E o que você menos gosta? Você mudaria algo?
5. Como é sua relação com os seus colegas de capoeira?
6. Você costuma realizar outras atividades com algum (a) colega do grupo? Quais?
7. Você acha que houve alguma mudança em você desde sua entrada na capoeira?
8. Você participa de outras atividades em grupo (outra atividade física)? Para você há alguma diferença entre essas atividades e a capoeira?
9. De forma geral, o que a capoeira significa para você?
10. Se fosse para você explicar pra uma pessoa que não conhece a capoeira, o que você diria que ela é?
11. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o que conversamos hoje?

Observação:

Ao longo do tempo de convivência no grupo de capoeira, serão realizadas outras entrevistas. As entrevistas posteriores serão realizadas com base na análise dessa primeira e das observações realizadas no grupo (Charmaz, 2009). Assim, serão introduzidas novas perguntas, focando cada vez mais no objetivo dessa pesquisa para compreender as mudanças que poderão ocorrer durante o tempo de pesquisa. Antes de cada entrevista, será entregue para a coordenadora da instituição o roteiro com as perguntas que serão realizadas, para que seja avaliada a pertinência das questões. É importante salientar que, após a permissão da coordenação para que as mesmas sejam realizadas, o roteiro a ser utilizado será o mesmo para todos os adolescentes que aceitarem participar.

Referências:

- Brasil (2012). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Recuperado em 11 de junho, 2015, de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). **The ecology of developmental processes**. In: W. Damon, I.E. Sigel, & Renninger, K. A. (eds). *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (2011). **Bioecologia do Desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz K. (2009). **A construção da Teoria Fundamentalada: Guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.