

AUTORIA ENTRE MUROS E GRADES: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE DANÇA NA FUNDAÇÃO CASA

Nitiren Queiroz Castro; Marisa Irene Siqueira Castanho

RESUMO – Este trabalho é uma reflexão teórica acerca do ensino/aprendizagem de dança (hip-hop) com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na Fundação CASA. Procura-se discutir as especificidades da dança na manifestação cultural do hip-hop nas relações de ensino-aprendizagem e identificar os saberes em jogo a partir das contribuições de um olhar psicopedagógico sobre a prática relatada. A partir das reflexões, é possível concluir que a Psicopedagogia, pelo seu caráter interdisciplinar, possibilita identificar três saberes em jogo: o desenvolvimento de estratégias de sublimação das pulsões de agressividade, a socialização e a autoria de pensamento. O *breaking*, no contexto da cultura hip-hop, possui especificidades – principalmente ligadas à sua história e estética – que aguçam o desejo dos adolescentes para a troca de ideias, o aprendizado e sua afirmação identitária. Além disso, a postura do ensinante de abertura ao diálogo e à escuta contribui para o desenvolvimento de um vínculo satisfatório na criação de um espaço potencial, favorecedor do simbólico e do lúdico, porta de entrada do aprendizado.

UNITERMOS: Ensino. Aprendizagem. Dança. Adolescente. Psicopedagogia.

Nitiren Queiroz Castro – Mestrando do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Osasco, SP, Brasil.

Marisa Irene Siqueira Castanho – Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Osasco, SP, Brasil.

Correspondência:

Marisa Irene Siqueira Castanho

Rua Luiz Mazzarolo, 94 – Vila Clementino – São Paulo, SP, Brasil – CEP 04024-040

E-mail: marisa.irene@unifieo.br

INTRODUÇÃO

aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais. estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos, modos maneiras. viveres. até sangues. aprender não é repessoar-se?

(ONDJAKI, *há prendizagens com o xão*)

Este artigo traz um olhar psicopedagógico sobre uma vivência de ensino-aprendizagem de dança – especificamente o *breaking* ligado à cultura hip-hop – com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. As reflexões propostas surgem de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca de uma experiência de 10 anos de atuação como educador de dança em unidades da Fundação CASA. Inicialmente apresentada como monografia de curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, o recorte aqui apresentado tem como objetivo identificar saberes em jogo nessa prática de ensino e aprendizagem de dança hip hop por meio de um olhar psicopedagógico articulador dos aspectos objetivos e subjetivos presentes nos processos analisados.

As oficinas de *breaking* na Fundação CASA iniciaram-se, segundo relatório não publicado da *Companhia Ballet Stagium*, em 1999¹, com uma equipe de quatro educadores, coordenados pela referida companhia em uma parceria com a antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), que na época tinha um programa de oficinas culturais chamado FEBEM Arte. Desde então, a receptividade dos adolescentes para essas oficinas tem sido grande, considerando que elas são ministradas em grande parte das Unidades de Internação e de Internação Provisória. Atualmente, uma parte das oficinas é coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), juntamente com

o Projeto Guri e Ação Educativa. Em publicação recente do CENPEC², são as oficinas com maior adesão dos adolescentes, precedidas apenas pelas oficinas de capoeira.

Tendo atuado durante dez anos – especificamente de 2001 a 2011 – em diversas unidades de internação, atendendo muitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, pude constatar forte identificação com o hip-hop, com a dança e também observar mudanças positivas no processo de cumprimento da medida dos adolescentes atendidos, como assimilação de regras sociais, evolução positiva no ensino formal e na comunicabilidade.

As contribuições de leituras da Psicopedagogia, em particular, as que possibilitam uma articulação da objetividade e da subjetividade na leitura dos processos de ensino e aprendizagem, suscitaram o seguinte questionamento, que se configurou como o problema central deste trabalho: Como o olhar psicopedagógico pode contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de dança com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em unidades da Fundação CASA?

A busca de resposta a essa questão fez-se a partir da construção de um olhar psicopedagógico articulado na relação entre o olhar sobre o adolescente e a cultura, com base em Winnicott³ e o olhar sobre a instituição⁴⁻⁷ e as ações socioeducativas. As contribuições de autoras^{8,9} da Psicopedagogia tiveram um papel articulador desses olhares para convergi-los ao processo de ensino-aprendizagem a partir das reflexões sobre o espaço entre objetividade e subjetividade no qual, segundo Sara Paín, situa-se a aprendizagem; e a categoria proposta por Alícia Fernández, denominada por ela de autoria de pensamento.

UM OLHAR SOBRE O ADOLESCENTE E A CULTURA

Uma possibilidade de articular os aspectos objetivos e subjetivos presentes nos processos de ensino e aprendizagem se abre por estudos da psicanálise que favorecem a reflexão acerca dos

fatores pulsionais envolvidos nesses processos. Destaca-se aqui o trabalho de D.W. Winnicott e suas contribuições para a construção das categorias adolescência, tendência antissocial, privação e espaço potencial. Para o autor³, a adolescência é um período em que a pessoa passa por diversos conflitos consigo mesma e com a sociedade. Trata-se de uma fase do desenvolvimento em que há grande demanda de pulsão sexual, de busca pela autonomia e, ao mesmo tempo, necessidade de se sentir seguro e acolhido pelos adultos. O adolescente possui uma moralidade feroz, uma fidelidade total a si mesmo, em contraste com a sociedade, repleta de ambivalências e contradições.

Esse quadro de solidão e conflito consigo mesmo e com o meio é que vai ser chamado de depressão adolescente. Ao superá-lo, o indivíduo amadurece e se torna adulto. Vale lembrar que, segundo o autor, é nessa fase que a pessoa está mais suscetível ao comportamento delinquente, devido a essa depressão adolescente, que ao não receber um acolhimento satisfatório por parte dos adultos e um ambiente social adequado pode criar um quadro de privação, fator preponderante para o surgimento da delinquência.

De acordo com esse ponto de vista, quando o comportamento antissocial surge da privação de cuidados, de afeto e/ou atenção por parte dos pais e da sociedade, a delinquência é um pedido de socorro, uma forma radical de ter a atenção da sociedade e dos pais frente à ausência de referencial na vida da criança ou do adolescente. Quando a criança ou adolescente consegue encontrar referências na escola ou em alguma outra instância social, consegue harmonizar sua carência, ampliando suas redes de relacionamento afetivo de maneira sadia.

Quanto à categoria espaço potencial, Winnicott¹⁰ o conceitua como o lugar onde se dá a brincadeira e, conseqüentemente, a cultura. Segundo o autor, até então, a atenção dos pesquisadores estava voltada para o interno (subjetividade) ou para o mundo externo (objetividade) do sujeito, mas a cultura se dá no trânsito entre essas duas instâncias, no espaço entre elas.

A construção desse espaço inicia-se no período em que ocorre a diferenciação entre o eu e o não-eu, processo iniciado na diferenciação entre bebê e mãe. Nesse sentido, o bebê inicia uma relação simbólica com o mundo a partir da brincadeira, em um processo gradativo de autonomia que só pode ser conquistada a partir da confiança do bebê na mãe. Esse processo de separação, segundo o autor¹⁰, deve acontecer gradativamente, e a mãe deve estabelecer a confiança para que a separação ocorra. Assim, o espaço potencial promove um elo mesmo nessa separação, ou seja, estabelece um elo simbólico entre o eu e o não-eu.

UM OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO

Para compor um olhar psicopedagógico da prática que ocorreu em uma instituição com características muito específicas, esse olhar também deve incidir sobre os dois aspectos, um relativo aos mecanismos de produção da normalidade na sociedade e nas instituições e outro relativo ao sujeito atravessado por esses mecanismos. Duas linhas teóricas favorecem essa análise, uma advém da filosofia, com as contribuições de Foucault^{4,5} sobre disciplina e biopoder; outra, refere-se ao interacionismo simbólico de Goffman^{6,7}, e suas contribuições com as categorias de estigma e mortificação do eu.

Da disciplina e biopoder

Foucault⁴ discute acerca da formação de uma sociedade disciplinar que se desenvolveu entre os séculos XVII e XVIII, na Europa, especificamente na França, a partir de mudanças no direito e nas políticas de punição de criminosos, a partir de uma política de punição até então vigente. Trata-se da discussão de como procedimentos de normalização e adestramento passaram a ser amplamente utilizados, culminando com o surgimento de uma sociedade onde a docilização dos corpos estaria presente em diversos mecanismos de normalização, como prisões, escolas, hospitais, fábricas e o exército. Essa transição consistiria na superação de um poder que deixa de agir sobre o corpo – o poder soberano – para

atuar no corpo – o poder disciplinar. O poder, nesse caso, instaura-se no corpo por meio de procedimentos minuciosos de controle e adestramento, naturalizando-se e estabelecendo uma norma onde as discrepâncias devem ser corrigidas, ou seja, ao não situar-se nessa normalidade, o corpo deve ser tratado, reeducado. Essa docilização dos corpos, segundo o autor, se faz a partir das pequenas coisas, dos detalhes, que serão importantes no desenvolvimento de todo um conjunto de técnicas que comporão um complexo mecanismo de poder. O que mais tarde Foucault chamaria de biopoder⁵.

O olhar é uma das mais importantes estratégias do poder disciplinar, a vigilância constante por parte do professor, do carcereiro, enfermeiro ou vigia sempre coloca o indivíduo em estado de alerta, pois qualquer desvio será visto. A disciplina atua por meio de vigilâncias múltiplas, entrecruzadas, que induzem o efeito do poder já que as regras – a norma – é introjetada no indivíduo, lembrada pelo olhar constante do outro. É o princípio do encastramento⁴.

Essas reflexões propostas por Foucault^{4,5} ajudam a compreender os processos institucionais de produção da normalidade, em um sentido mais estrutural. Para que se possa refletir de um ponto de vista do sujeito atravessado por esses processos de normalização, propõem-se algumas considerações acerca das contribuições da obra de Erving Goffman^{6,7}.

Do estigma e mortificação do eu

Para Goffman⁷, o estigma é uma situação social que opera quando há conflito entre a identidade virtual – a expectativa social acerca dos papéis a serem desempenhados em determinadas situações – e a identidade real – o papel realmente desempenhado pela pessoa. Ao configurar-se essa contradição, a discrepância frente à norma acarretará uma depreciação social daquele que não desempenhou o papel esperado. Esse processo leva à produção social dessa identidade deteriorada, estigmatizada, no sentido de possuir uma “marca social” de inaptidão quanto aos papéis esperados dela.

Na obra acima citada, são enumerados três tipos de estigma: as abominações do corpo, que se referem a pessoas com algum tipo de deformidade física; as culpas de caráter, relacionando-se ao comportamento da pessoa, como criminosos, suicidas, viciados, homossexuais, pessoas consideradas com vontade fraca, desempregados e etc.; e, finalmente, os estigmas tribais de raça, nação e religião, muito conhecidos na história da civilização. Em todos esses tipos de estigma existe um traço comum: ao identificar-se no outro uma característica diferente do que se havia previsto em uma dada situação de interação social, este será identificado como fora da norma, ou seja, por definição, *“é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano”*⁷.

Essa forma de marcar socialmente os indivíduos, apontada pelo autor, demonstra como cotidianamente a normalidade é produzida e afirmada. Mas, e quando, em alguns casos – que de maneira alguma são raros – a anormalidade é tanta que ameaça o estabelecido, comprometendo o bem-estar moral dos membros da sociedade? É aí que entram em cena as instituições totais⁶, e nesse sentido, além de Foucault^{4,5}, Goffman^{6,7} nos apresenta contribuições valiosas para a reflexão dessa produção da normalidade nesse tipo de instituição, principalmente a partir da categoria de mortificação do eu⁶.

O autor enumera três características principais das instituições totais: primeira, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade; segunda, todas as atividades são realizadas em grupo e todas as pessoas são tratadas da mesma maneira; e terceira, todas as atividades diárias são realizadas em um horário determinado, imposto de cima, como também o são as regras de convivência. Além disso, aponta diversos procedimentos institucionais, como as revistas, as punições humilhantes, a ruptura com o meio social onde o interno vivia, as estigmatizações durante e pós-internação e etc, que visam destituir o interno de sua autonomia. Esses procedimentos produzem aquilo que o autor chama de mortificação do eu.

Para que a normalidade seja produzida nessas pessoas consideradas inapropriadas para o convívio social – excetua-se aqui, nesse sentido, o caso dos conventos e mosteiros – se faz necessária a conversão da vontade individual para a norma “instituída”. Nesse sentido, o interno se torna “objeto de normalização”, desprovido da autoria de si mesmo e do mundo em que vive, fadado a tornar-se reprodutor de padrões comportamentais instituídos.

OLHAR INTEGRADOR DA PSICOPEDAGOGIA

De que forma a Psicopedagogia pode favorecer um olhar integrador das questões até então apresentadas? De um lado, o adolescente cuja fase de vida é pautada pelo conflito entre suas próprias convicções e valores e as exigências do meio social que, a depender das condições de educação e socialização pode levá-lo a desenvolver comportamentos antissociais. De outro, a sociedade que impõe, por diversos tipos de mecanismos de controle, padrões de normalidade e cerceamento, que podem se opor às necessidades dos adolescentes. No caso de processos de ensino e aprendizagem de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade, que possibilidades se apontam para um trabalho favorecedor de expressões mais livres e criativas?

Sara Paín⁸, ao situar a aprendizagem entre a objetividade e a subjetividade, aproxima-se de Winnicott¹⁰ quando este reflete acerca da cultura e do espaço potencial. Paín⁸ considera que, ao conhecer, o sujeito constrói-se como tal, por meio de um complexo processo resultante da articulação entre as estruturas do organismo, do corpo, do desejo e da inteligência. O organismo refere-se ao funcionamento orgânico e sensorial, aos automatismos, à memória, enquanto o corpo situa-se no lugar do eu, de um ego corporal constituído a partir da ressonância afetiva na relação com o outro. Então, de um lado o organismo, responsável pelo equilíbrio das funções orgânicas, neurovegetativas, perceptivo-motoras-cognitivas, enquanto dimensão biológica necessita ser

atravessado simbolicamente pelo olhar do Outro que imprime diferentes significações ao corpo, na constituição de uma consciência do Eu. É a dimensão simbólica do desejo que favorece um trânsito entre a realidade e a fantasia mediado pelos afetos e emoções. Por fim, a inteligência, que decorre de processo evolutivo de estruturas cognitivas práticas, concretas e formais são as responsáveis pelo pensamento objetivo e organização lógica da realidade.

Para Paín¹¹, a construção do conhecimento tem início nas mais precoces aquisições do bebê por meio das observações e ações que põem em jogo as estruturas inscritas geneticamente, mas que só podem ser ativadas na relação com o outro, em um espaço organizado culturalmente. Assim, para que se possa compreender de maneira profunda o processo de aprendizagem se faz necessário considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos, emocionais e sociais. A partir disso, entende-se que um olhar psicopedagógico do processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta as instâncias simbólicas envolvidas na aprendizagem, além dos aspectos cognitivos e sociais. *“Trata-se de nos centrarmos no processo de construção de um sujeito pela intermediação de outro concreto, que possui o código de interpretação do universo humano”*¹¹, portanto, uma visão próxima ao que Winnicott expressa a respeito do espaço potencial, como o lugar onde se dá o processo de emergência simultânea do sujeito e do mundo entendido como ambiente cultural compartilhado¹².

Por sua vez, Alícia Fernández⁹ traz uma contribuição para que se possa compreender a diferença entre conhecimento e saber, levando à elucidação da categoria de autoria de pensamento. Para a autora, enquanto o conhecimento pode ser transferido, estando ligado à aquisição de informações, o saber acontece na relação, através dos sentidos que o sujeito vai dando às informações que recebe, às relações e à sua própria identidade. O saber, dessa forma, está relacionado à aquisição de habilidades, mas também ao poder.

A autora¹³ afirma que, na sociedade atual, marcada pelas técnicas e conhecimentos especializados, há uma dominância da fragmentação da subjetividade e da expropriação do saber, da capacidade de pensar, e do poder de nos conectarmos com nosso viver. Assim, a autoria de pensamento deve ser considerada como um objetivo a ser alcançado na intervenção psicopedagógica. Uma das definições dada pela autora para a autoria de pensamento é: "(...) o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção", processo esse que se entrelaça de fatores cognitivos e subjetivos no olhar psicopedagógico, "(...) já que o pensar está ancorado no desejo"⁹.

A autoria de pensamento, para a autora, é importante por promover a autonomia da pessoa, fazendo-a produzir e responsabilizar-se. Nas palavras de Fernández, "A autoria de pensamento é a condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia"⁹.

O olhar psicopedagógico proposto neste trabalho, baseado nas contribuições teóricas acima referidas, é um olhar para o ensino-aprendizagem que leva em conta o desejo e a autoria de pensamento, que possibilita a reflexão sobre os saberes em jogo nas oficinas de dança e sobre a relação ensinante-aprendente no processo socioeducativo, cabendo considerar que os adolescentes atendidos na Fundação CASA correspondem a um quadro em que se associa a tendência antissocial com a privação de liberdade.

RELATOS DE UM EDUCADOR DE HIP-HOP Breaking e Hip-Hop

Muitos jovens das periferias urbanas têm crescido em contato com essa manifestação cultural, que tem tido um importante papel na sua construção identitária¹⁴⁻¹⁶. Na verdade, ao se ater à história do Hip-Hop, desde seu surgimento nos guetos do Bronx, no início dos anos setenta do século passado em Nova York, até sua chegada

e desenvolvimento no Brasil¹⁴, percebemos que ele tem promovido diálogos e reflexões sobre a vida e as expectativas de futuro de jovens segregados pela pobreza e/ou pelo racismo. Gilroy¹⁷ liga a cultura Hip-Hop a diversas manifestações culturais nascidas da diáspora dos povos africanos pelas Américas, iniciada pelo sistema escravagista. Para ele, homens e mulheres negros desterrados e desapossados passaram a criar redes de solidariedade a partir de manifestações culturais de consolação e celebração, onde suas identidades e valores passaram a ser trazidos a essa nova realidade que enfrentavam, formando-se a contracultura do Atlântico Negro¹⁷.

Segundo o documentário "Freshest Kids"¹⁸, onde foram recolhidos depoimentos das pessoas que iniciaram a cultura Hip-Hop no começo da década de setenta, no bairro do Bronx, em Nova York (EUA), esse fenômeno nasce a partir de festas realizadas nas ruas pelo DJ jamaicano Kool Herc.

A partir do canto falado e rimado que o DJ improvisava, surgiu a arte e a figura do MC (*Master of Ceremony*) ou mestre de cerimônias, já que as performances do DJ foram ficando cada vez mais sofisticadas, exigindo uma técnica mais refinada na manipulação dos toca-discos. A partir desse canto improvisado do MC, de outras manifestações da poesia e da música norte-americana surgiu o que hoje chamamos de *Rap Music*, Rap é a sigla para *Rhythm and Poetry*, ritmo e poesia. As festas de quarteirão passaram a ser frequentadas também por grafiteiros, embora o graffiti seja o único elemento da cultura Hip-Hop que não se desenvolve nessas festas.

A partir de meados dos anos setenta, com a participação de muitos imigrantes ou filhos de imigrantes advindos de países latino-americanos nas festas de rua, é criada uma linguagem da dança que passaria a ser chamada de *Breaking*, e B.Boy e B.Girl passaram a ser as denominações do (a) praticante dessa dança. Nesse sentido, as linguagens do DJ, MC, *Breaking* e Graffiti se consolidaram como os quatro elementos do Hip-Hop. Esses imigrantes ou filhos

de imigrantes tornaram-se conhecidos como *Latin Fathers*, ou pais latinos, que, a partir da referência da dança do Funk e da linguagem corporal da Salsa, foram se apropriando também de movimentos da Capoeira, do Kung-Fú e do sapateado (*Tap Dance*), fazendo surgir uma dança que chamaria a atenção por seus vigorosos movimentos no chão e pela agressividade dos dançarinos em suas performances.

Os adeptos da cultura Hip-Hop se organizam em *crews*, coletivos onde os novatos são iniciados nas linguagens, no *ethos* da cultura e passarão a ter um forte vínculo com os veteranos, com quem irão se reunir para atuar. O Hip-Hop nasce em um contexto onde as gangues eram uma realidade muito presente, as pessoas que frequentavam as festas de rua ou faziam parte ou conheciam os membros delas. Com o surgimento da cultura Hip-Hop, as pessoas utilizaram elementos de um ambiente violento para criar arte, nesse sentido, as famílias de rua passaram, gradualmente, a ser formadas para dançar, pintar, cantar e tocar; os conflitos por território se tornaram batalhas de arte, e os valentões se tornaram personagens em rodas de dança.

Nesse contexto destaca-se África Bambaataa, que teria sido membro de uma das gangues mais temidas do Bronx e que é considerado o pai espiritual da cultura Hip-Hop, atributo que se concretizou na fundação da ONG Zulu Nation. Essa instituição, com adeptos de vários países – inclusive do Brasil – tem o objetivo de desenvolver e divulgar uma cultura de paz baseada no diálogo intercultural e religioso. Para a Zulu Nation, o conhecimento é a chave para essa cultura de paz, por isso, África Bambaataa incentiva os adeptos da instituição ao estudo e ao diálogo. Bambaataa sintetizou o *ethos* do Hip-Hop nas palavras paz, amor, união e diversão, e também no positivo sobre o negativo.

Nos seus primeiros dez anos de existência, o Hip-Hop era praticamente uma manifestação cultural dos jovens dos guetos de Nova York, mas a partir do início dos anos oitenta, com os primeiros discos de Rap, o acesso de artistas do Graffiti às galerias de arte, vídeos e apari-

ções na TV a cultura Hip-Hop se espalha pelos Estados Unidos, e com o lançamento de filmes como "Wild Style", "Beat Street", "Delivery Boys" e "Breaking" I e II torna-se um fenômeno mundial. É dessa maneira que, entre 1983 e 1984, o Hip-Hop chega ao Brasil.

Segundo depoimentos de alguns dos primeiros *Hip-Hoppers* brasileiros no documentário "Nos Tempos da São Bento"¹⁹, a cultura Hip-Hop e o *Breaking* chegam ao Brasil por meio de vídeos e dos já referidos filmes de cinema. Os bailes organizados pelas equipes de som também contribuíram bastante para a divulgação das músicas, além de promoverem um ambiente para as pessoas praticarem a dança. Mas foi no largo da Estação São Bento do Metrô que a cultura Hip-Hop pôde florescer com mais força, tornando-se um importante ponto de encontro para MCs, DJs, B.Boys/B.Girls e grafiteiros em São Paulo.

Hoje, o Hip-Hop se tornou uma referência cultural principalmente nos bairros das periferias das grandes cidades, conquistou espaços em todas as camadas sociais, tendo artistas do Rap, *Breaking* e Graffiti com trabalho reconhecido dentro e fora do país. Eventos de *Breaking*, principalmente competitivos, são muito comuns em todo o país e chegam a reunir milhares de pessoas para apreciar ou praticar a dança.

O *Breaking* e a cultura Hip-Hop começam a ser utilizados como atividades educacionais em instituições públicas, principalmente na Casa do Hip-Hop, em Diadema, por volta de 1998; e na Fundação CASA, sob coordenação da bailarina Marika Gidali, diretora do Ballet Stagium, em 1999.

O adolescente institucionalizado

O adolescente institucionalizado tem seus horários controlados pela rotina da instituição, existem horários para dormir, acordar, tomar banho, comer, etc. Além disso, logo ao chegar tem seu cabelo raspado, passa a usar uniforme e a ter que chamar a todos os funcionários de senhor ou senhora. As revistas são constantes, nas refeições, o silêncio deve ser total, devem

fazer suas orações em agradecimento pela refeição, o descumprimento dessa norma é mal visto também pelos adolescentes, que não toleram tal atitude, bem como punem algum ato considerado desrespeitoso para com as visitas dos familiares.

Esses são alguns itens da disciplina que rege a vida dos adolescentes em cumprimento de medida de internação, lembrando que, além da fiscalização constante dos funcionários quanto à conduta dos internos, os próprios companheiros de medida impõem uma dura moral pela qual não se aceita o descumprimento das normas sem uma retaliação.

Outra questão importante, no contexto dos adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade, são as representações do corpo e da masculinidade advindos de uma sociedade falocêntrica, que valoriza o arquétipo do macho, guiado pela razão e pela força. É importante salientar, no entanto, que essas representações se intensificam nas unidades de internação, mas também têm um forte apelo no universo do crime. Embora foras da lei, os adultos criminosos possuem códigos de conduta rígidos, cuja desobediência, muitas vezes, custa a vida. A questão de ser “sujeito homem”, de não demonstrar fraqueza e de não voltar atrás na palavra são muito valorizadas nesse meio, como costumam dizer: “palavra de homem não faz curva”. Nesse sentido, nota-se que a exigência de se enquadrar no tipo macho é uma demanda que não só advém dos funcionários dessas instituições, como também dos adolescentes e, muitas vezes, da família.

Diante desse quadro, os adolescentes demonstram dificuldade de falar acerca dos seus sentimentos, principalmente se ligados à fragilidade de sua condição, de sua dor. Por trás de todo um discurso de criminoso convicto e inabalável, existe um adolescente que além dos conflitos dessa fase de seu desenvolvimento e das privações de uma situação social de violação de direitos, sofre com a privação de liberdade, com a saudade dos familiares e com a impossibilidade de expressar sua humanidade.

Um relato de aula

Em dia de oficina de Hip-Hop, os adolescentes são trazidos em “formação”, ou seja, em fila indiana, uniformizados com bermuda bege, chinelos Havaiana e camiseta branca – nos dias de frio usam moletom verde ou azul-marinho – todos com a cabeça raspada a maquininha. Cumprimento-os e nos dirigimos até uma sala reservada para as atividades culturais, ou, o que normalmente acontece, a salas de aula do ensino formal, onde é necessário retirar as cadeiras e devolvê-las depois. Às vezes, utilizamos a quadra, onde o espaço é aberto demais dispersando a atenção dos adolescentes e também onde ficamos à mercê do clima.

Enfim, tem início a aula. Sempre começo com um diálogo, com os adolescentes sentados ou em pé formando um círculo, onde posso perceber suas expectativas para com a atividade do dia, se devo ir direto à prática, ou ouvi-los um pouco mais, encorajá-los, bater um papo mais descontraído ou simplesmente colocar a música e fazer uma roda para improvisarmos e brincar com os movimentos. Não posso atuar aqui como se estivesse em um estúdio de dança, levando em conta que uma boa conversa muitas vezes se faz mais necessária do que tentar fazer os adolescentes se alienarem de seus problemas por meio da dança, o que nem de longe é a proposta do trabalho. A questão aqui é possibilitar diálogos, não só pela fala, mas pelo movimento, daquilo que nos é mais íntimo: o corpo, em seu contínuo fluxo de significados, memórias e afetos.

A comunicação se dá de uma maneira relativamente tranquila, pois a linguagem da dança, especificamente o *Breaking*, como manifestação cultural – o Hip-Hop – possibilita uma identificação imediata dos adolescentes. Além disso, o fato de ter uma idade próxima a deles e de ter origem em uma realidade social também próxima: periférico, de classe trabalhadora, filho de migrantes advindos do êxodo rural, facilita a comunicação. No entanto, cuido para que não ocorra o risco de os educandos confundirem os papéis ensinante-aprendente e aprendente-ensinante com amizade.

Hoje, estão todos animados – na medida do possível, levando em consideração as grades, os muros, os horários controlados e as palavras de ordem, a vigilância constante – e assim iniciamos a prática. Começamos pelo alongamento, ao som de uma música mais lenta, os meninos reclamam um pouco por causa das dores, por isso se faz necessário explicar por que precisamos alongar para iniciar qualquer prática corporal, como dança e esporte. Vou até o CD player, troco o CD para colocar uma música mais animada e aumentar o volume do som para iniciarmos a prática dos passos.

Nessa aula estudaremos o *Breaking*, explico para os adolescentes que nessa modalidade de dança de rua existem passos que são feitos em pé, ou seja, em plano alto – *Top Rock* – e também existem os passos que são feitos no chão, isto é, nos planos médio e baixo – respectivamente *Foot Work* e *Down Rock*. Sempre inicio a prática do *Breaking* com o *Top Rock* para que, em estando bem aquecidos, possamos passar para a prática dos passos que exigem maior tônus muscular. Ensino-os a contarem os compassos da música, digo que contamos até oito, pois normalmente, o estilo de música que dançamos trabalha com o compasso de quatro por quatro e, nesse sentido, a música é toda “mapeada” em sua composição segundo esse princípio, por isso contamos os passos em células de oito tempos musicais.

Alguns meninos demonstram muita dificuldade de percepção corporal, muitas vezes se trombam, muitos mantêm um tônus alto em todos os movimentos executados mesmo não sendo necessário, existem aqueles internos com muita dificuldade em discriminar o lado esquerdo e direito e existem casos, principalmente em unidades onde a disciplina é demasiadamente rígida, de adolescentes que apresentam dificuldade em executar movimentos amplos – alguns nem conseguem soltar os braços, tendo as mãos voltadas para trás o tempo todo. Portanto, é necessária muita paciência, disponibilidade para ensinar o mesmo passo várias vezes, diminuir o ritmo, procurando acalmar a ansiedade daqueles educandos que aprendem em um ritmo

mais acelerado que os demais. Procuro deixá-los mais à vontade, peço que imaginem um baile, que “viagem” na música para que a prática seja mais prazerosa.

Passamos à prática dos passos em plano médio e baixo – plano médio é quando se apoiam as mãos e os pés no chão, estando de joelhos ou de cócoras; e plano baixo é quando estamos na posição horizontal apoiados no chão ou com o apoio invertido dos pés para as mãos, antebraços, ombros e/ou cabeça – os garotos sempre gostam dessa parte. Normalmente eles já querem fazer os movimentos acrobáticos – giros, inversão de apoio, etc. Peço calma para que entendam como se faz cada movimento, para que ninguém se machuque e não se perca o foco da dança.

A aula termina com mais uma roda de conversa ou uma roda de improvisação. Hoje, decidimos improvisar. Aumento mais ainda o som, os meninos se agitam, ficam ansiosos para que alguém entre primeiro, “vai você primeiro, sinhô”, eles sempre preferem que eu comece, e se eu não tomar cuidado acabo por dançar o tempo todo para eles, sempre digo que eles também podem iniciar e que a roda é para que todos pratiquem, mesmo que seja um único passo. Como na maioria das vezes, entro primeiro, interajo com eles, provo-o-os, como se estivesse competindo ou intimando-os, eles gostam e logo mais alguém entra e mimeticamente arranca minha cabeça jogando-a para longe. E assim vão se sucedendo as brincadeiras, cada um explorando as suas possibilidades de diálogo. Alguns adolescentes já possuem um pouco mais de repertório que outros, ou por já terem um tempo de prática nas aulas, ou por já terem praticado capoeira. De alguma forma todos interagem, alguns com uma cambalhota, outros com mímica, acrobacias, passos de dança. É um momento de descontração onde muitos sorriem, torcem, muitas vezes até vibram por algum educando que está “batalhando” com um terceiro. O agente educacional sinaliza apontando para o relógio, a aula de hoje chegou ao fim. Agradeço a todos e me despeço ainda ofegante, os adolescentes fazem a formação para saírem da sala, eu pego

meus materiais e saio com o agente educacional, que passa a condução dos adolescentes para o agente de segurança.

Também há ocasiões em que eu exibo vídeos de dança, para que os adolescentes possam ter oportunidade de ver mais pessoas experientes dançando; ou algum filme para que possamos discutir acerca de algum assunto, como discriminação racial ou social, valores humanos, história do Hip-Hop, são as chamadas aulas de vídeo. Os adolescentes também gostam de ouvir sobre como comecei a dançar, se foi difícil, sobre como são os outros membros do meu coletivo de Hip-Hop. Muitas vezes, como já fora dito, eu fico uma grande parte da aula, ou até uma aula inteira dialogando com eles, pois eu percebo a demanda que eles têm de falar e de serem ouvidos. Me perguntam muito como vai o "mundão", ou o meu bairro, pois a primeira coisa que os meninos costumam perguntar quando me conhecem é: "qual a sua quebrada sinhô?"

REFLEXÕES

Propõe-se uma reflexão teórica em duas instâncias. Primeiramente, considera-se o adolescente e as unidades da Fundação CASA, demonstrando os conflitos entre suas demandas. E, em um segundo momento, propõe-se um olhar psicopedagógico propriamente dito sobre as experiências relatadas, lembrando que essa é uma possibilidade desse olhar, que poderia ser articulado de outras maneiras, pois a Psicopedagogia não exclui a possibilidade de outras articulações conceituais.

Adolescência em privação de liberdade

À luz das propostas de Foucault e Goffman acerca da fabricação e manutenção da normalidade, e dos relatos de uma experiência como ensinante-aprendente de dança na Fundação CASA, é possível refletir acerca do papel exercido pelas unidades de internação onde os adolescentes cumprem a medida socioeducativa de privação de liberdade. A regulação dos horários, a vigilância constante, os uniformes e cortes de

cabelo padronizados, os rituais de obediência e as punições mostram-se como engrenagens de um mecanismo de intensa docilização desses adolescentes não assujeitados fora dos muros da instituição.

Os adolescentes, por sua vez, devem ser considerados em uma fase de desenvolvimento em que necessitam afirmar sua autonomia – mesmo sendo ainda dependentes – e questionar a sociedade. Além disso, deve-se considerar a dificuldade de lidar com a agressividade e o enveredamento para a delinquência, intimamente ligada à privação que sofreram da família e da sociedade³.

Ao confrontarmos essas realidades – a da instituição e a do adolescente – percebe-se que a resposta ao que, segundo Winnicott³, seria um pedido de socorro, vai na contramão daquilo que o adolescente demonstra necessitar. Em primeiro lugar, pelo processo de estigmatização desses adolescentes fora e dentro da instituição – com destaque para os estigmas da pobreza, da delinquência e, muitas vezes, também o estigma racial – processo este, segundo Goffman⁷, desumanizante. E, em segundo lugar, pela mortificação do eu⁶, promovida pelas unidades de internação enquanto instituições totais, ou seja, um eu que necessitaria se afirmar é levado a anular-se em detrimento da norma institucional.

A partir do relato é possível perceber que o estigma e a mortificação do eu acabam por ser reforçados pelos próprios adolescentes em seus rígidos códigos de conduta e valores machocêntricos, mecanismo disciplinar que Foucault⁴ chama de encastamento. Nesse sentido, embora as demandas dos adolescentes e das unidades de internação sejam diferentes, ambas acabam convergindo institucionalmente na sujeição de corpos. Pois é no corpo que esses processos se dão, em posturas, maneiras de agir e comportamentos a serem adquiridos ou modificados. Assim, podemos dizer também, segundo Goffman⁷, que existem identidades impostas a esses adolescentes – por parte da instituição e dos colegas – considerando que, para o autor a identidade está ligada à biografia e ao corpo.

A partir dessas reflexões, nota-se que a superação daquilo que Winnicott³ chama de depressão adolescente fica comprometida, já que a autonomia necessária para a construção identitária e o apaziguamento com a sociedade é negada aos adolescentes, no processo que Goffman⁶ chama de mortificação do eu.

Um olhar psicopedagógico ao ensino de dança Hip-Hop na Fundação CASA

A entrada do profissional das oficinas de Hip-Hop nas unidades de internação promove outro tipo de relação entre os participantes do processo socioeducativo e os adolescentes, ao propor a instauração de um espaço potencial¹⁰, para o exercício da criatividade e da ludicidade. Esse trabalho é possível pela relação de confiança que se estabelece entre ensinante e aprendente por três motivos principais: primeiro, pelos adolescentes terem uma identificação com a cultura Hip-Hop e com a estética do *Breaking*; segundo, pelo contexto social em que o ensinante está inserido – jovem e periférico; e terceiro, pela relação estabelecida entre ensinante-aprendente por meio da escuta e dos diálogos.

É importante lembrar que o desejo e a confiança são elementos essenciais para a construção do espaço potencial¹⁰, espaço este benéfico em dois aspectos principais, conforme se pode afirmar a partir das contribuições do autor^{3,10}. O primeiro benefício diz respeito à elaboração da agressividade, lembrando que a tendência, nas unidades de internação, é tentar anulá-la sem alternativa para sua manifestação. Para Winnicott³, as atividades criativas são formas eficientes de elaboração das pulsões agressivas. No caso do *Breaking* e da cultura Hip-Hop, essa relação se dá de maneira explícita, dada a história e a estética dessas manifestações.

O segundo benefício está relacionado ao acolhimento buscado pelo adolescente na sociedade, o que teria, segundo Winnicott³, impulsionado a conduta antissocial. A relação ensinante-aprendente promove esse acolhimento, propiciando o espaço para que o adolescente possa expressar-se, e sentir-se parte de um

grupo, o que contribui para a superação da depressão adolescente e para a socialização. A dança, especificamente o *Breaking*, se torna uma ferramenta rica nesse caso, pois, ao mesmo tempo em que apresenta uma concepção estética, oferece também um espaço para a criação, a brincadeira e a singularidade corporal.

Sara Paín⁸, aproxima-se de Winnicott¹⁰ quando conceitua o aprendizado entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, para a autora, aprender implica lidar com o encontro com a realidade, suas limitações e possibilidades, mas também com o desejo, com a fantasia e o sonho. E, nesse caso, o profissional da dança, demonstrando por meio da prática da dança e do diálogo sobre a própria história da cultura Hip-Hop, abre caminhos para esse trânsito entre o desejo e o real, a vontade e o caráter da pessoa e o coletivo, a sociedade, contribuindo para processo de socialização dos adolescentes. Esse saber estar com o outro não é um conhecimento transmitido, mas um saber adquirido na convivência, na esteira das contribuições de Alicia Fernández⁹.

Pode-se afirmar que as oficinas, ao promoverem o exercício da criatividade e do diálogo, beneficiam os adolescentes, contribuindo para a construção de sua autonomia por meio da provocação de autorias. Constata-se aqui um terceiro benefício, na medida em que o adolescente pode identificar-se como autor de sua dança, de sua fala e, consequentemente, de sua história.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões, é possível concluir que a psicopedagogia, ao considerar o ponto de vista do desejo, das pulsões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, além dos aspectos cognitivos e pelo seu caráter interdisciplinar, proporciona um olhar para além das abordagens conteudistas da educação, enxergando o aprendente não apenas como objeto de estratégias educacionais, mas como sujeito desejante, coautor de seu processo de aprendizagem.

O referencial teórico possibilita identificar três saberes importantes, em jogo nas atividades relatadas para o desenvolvimento dos adoles-

centes atendidos, a saber: o desenvolvimento de estratégias de sublimação das pulsões de agressividade; a socialização e a autoria de pensamento. O *Breaking*, no contexto da cultura Hip-Hop, possui especificidades – principalmente ligadas à sua história e estética – que aguçam o desejo dos adolescentes para a troca

de ideias, o aprendizado e sua afirmação identitária. Além disso, a postura do ensinante de abertura ao diálogo e à escuta contribui para o desenvolvimento de um vínculo satisfatório na criação de um espaço potencial favorecedor do simbólico e do lúdico, porta de entrada do aprendizado.

SUMMARY

Authorship between walls and grids: a psycho-pedagogical look on the teaching/learning of dance in Fundação CASA

This work is a theoretical reflection about the teaching-learning of dance (hip-hop) with adolescents to comply with a socio educational measure in Fundação CASA. It aims to discuss the special features of the dance in the cultural phenomenon of hip-hop in the teaching-learning relationships and identify the knowledge at stake from the contributions of a psychopedagogical perspective on the practice reported. From the reflections, it can be concluded that Psychopedagogy, due to its interdisciplinary character makes it possible to identify three types of knowledge: it develops strategies of sublimation of aggressive impulses, and the socialization and the authorship of thought. The *breaking*, in the context of hip hop culture, has specific characteristics – mainly linked to its history and aesthetics – that sharpens the teenagers desire for the exchange of ideas, the learning and their assertion of identity. In addition, the position of teacher of being open to dialogue and listening contributes to the development of a satisfactory link in the creation of a *potential space*, environment of the symbolic and playful, a gateway to learning.

KEY WORDS: Teaching. Learning. Dancing. Adolescent. Psychopedagogy.

REFERÊNCIAS

1. Companhia Ballet Stagium. Relatório não publicado, 1999.
2. Cenpec. Caderno de referências, educação com arte: oficinas culturais. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária Cenpec, 2010.
3. Winnicott DW. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes; 1987.
4. Foucault M. Vigiar e punir. 36ª ed. São Paulo: Vozes; 2007.
5. Foucault M. Microfísica do poder. 26ª ed. São Paulo: Graal Editora; 2008.
6. Goffman E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva; 1974.
7. Goffman E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC; 1988.
8. Pain S. Objetividade, subjetividade: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz Cevec; 1996.
9. Fernández A. O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed; 2001.
10. Winnicott DW. O brincar e a realidade. São Paulo: Imago; 1975.

11. Paín S. A função da ignorância. A gênese do inconsciente. Trad. Fillmann AE. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.
12. Luz R. O espaço potencial: Winnicott. *Percurso Revista de Psicanálise*. 1989;Ano II n.3, 2º semestre
13. Fernández A. Poner en juego el saber. *Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; 2000.
14. Castro NQ. Entre a privação e a liberdade: autoria entre muros e grades, um olhar psicopedagógico sobre o ensino/aprendizagem de dança (Hip-Hop) na Fundação CASA [Monografia]. Osasco: Centro Universitário FIEO; 2013.
15. Castro NQ. A gênese de um B.Boy/B.Girl e suas implicações políticas. In: Fléming JA, Ewasi CR, Eds. *Agô: vivência e pesquisa das corporalidades contemporâneas afro-brasileiras e dança urbana*. São Paulo: Dança Movimento Contínuo, Posse Suatitudo; 2012.
16. Castro NQ. Mapas no asfalto: pistas para o estudo do B.Boying [Trabalho de Conclusão de Curso]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2007.
17. Gilroy P. *O Atlântico Negro, modernidade e dupla consciência*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro- Asiáticos, 2012.
18. *Freshest kids*. Documentário. Direção: Israel. New York: Image Entertainment; 2002. DVD (96 min.).
19. *Nos tempos da São Bento*. Documentário. Direção: Guilherme Botelho. São Paulo: Suatitudo; 2011. DVD (90 min.).

Trabalho realizado no Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 10/6/2013
Aprovado: 5/8/2013*

