TATIANA MOLERO GIORDANO

"O corpo e a CASA: ETNOGRAFIA DE JOVENS INFRATORES NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO"

"THE BODY AND THE HOUSE (FOUNDATION): ETHNOGRAPHY OF YOUNG OFFENDERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS INTERDICTION"

CAMPINAS, 2012

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

TATIANA MOLERO GIORDANO

"O CORPO E A CASA: ETNOGRAFIA DE JOVENS INFRATORES NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO"

Orientador: Prof. ª Dr. ª Francirosy Campos Barbosa Ferreira

"THE BODY AND THE HOUSE (FOUNDATION): ETHNOGRAPHY OF YOUNG OFFENDERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS INTERDICTION"

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM ARTES. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ARTES CÊNICAS.

THESIS PRESENTED AT INSTITUTE OF ARTS - UNIVERSITY OF CAMPINAS HOW REQUIREMENT TO OBTAINING TITLE OF "MASTER'S DEGREE IN ARTS". AREA: "PERFORMING ARTS".

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA E ORIENTADA PELA PROF. ª DR. ª FRANCIROSY CAMPOS BARBOSA FERREIRA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

G437c

Giordano, Tatiana Molero.
O corpo e a Casa: etnografia de jovens infratores no contexto socioeducativo / Tatiana Molero Giordano. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Francirosy Campos Barbosa Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Fundação Casa. 2. Dramaturgias do corpo. 3. Arte e antropologia. 4. Performance (Arte) 5. Comportamento – Modificação. 6. Jovens desajustados sociais. I. Ferreira, Francirosy Campos Barbosa. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital
Título em inglês: The body and the House (Foundation): ethnography of young offenders in the educational process interdiction Palavras-chave em inglês (Keywords):
House Foundation
Dramaturgies body
Art and Anthropology
Performance art
Behavior modification
Young social misfits
Área de Concentração: Artes Cênicas
Titulação: Mestra em Artes
Banca examinadora:
Francirosy Campos Barbosa Ferreira [Orientador]
Pedro Paulo Gomes Pereira
Regina Aparecida Pólo Müller
Data da Defesa: 19-10-2012
Programa de Pós-Graduação: Artes

Instituto de Artes

Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda Tatiana Molero Giordano - RA 047845 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra, perante a Banca Examinadora:

Profa. Dra. Francirosy Campos Barbosa Ferreira
Presidente

Prof. Dr. Pedro Paulo Gomes Pereira
Titular

Profa. Dra. Regina Aparecida Polo Muller
Titular

Dedico essa dissertação à minha família, meu marido Alexandre, ao amigo querido e professor, K Flemming *(In memorian)*.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a CAPES pelo financiamento desta pesquisa, que permitiu minha dedicação exclusiva e o acesso ao campo de pesquisa. Agradeço também aos pareceristas, que acreditaram no projeto.

Ao Centro de Pesquisa e Documentação e a Escola de Formação da Fundação CASA por autorizarem a pesquisa e possibilitarem a participação nas palestras de formação.

À minha família, especialmente a minha mãe e irmã que sempre estiveram presentes em todos os momentos que precisei e cujo apoio foi fundamental para viabilizar essa pesquisa.

À Alexandre Luiz Giordano por compartilhar das agruras e das vitórias durante a maior parte desse percurso.

À Maraide Flemming, Arnaldo Bassoli, Bene Catanante, Miguel Angelo Filiage e tantos amigos e amigas muito queridos que desde sempre incentivaram para realização do sonho de seguir carreira no meio acadêmico.

À John Cowart Dawsey, Regina Polo Müller e pesquisadores do NAPEDRA pelo apoio no Projeto Temático e por todas as oportunidades de discutir Antropologia da Performance e seus desdobramentos.

À Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer e pesquisadores do NADIR pela oportunidade de aprofundar noções sobre o processo de interdição de menores infratores.

À minha orientadora e amiga Francirosy C. B. Ferreira, pela confiança, inspiração, dedicação e apoio incondicional.

À Rose Satiko Gitirana Hikiji pela concepção de “A música e o risco”, livro que inspirou o pré-projeto de mestrado e norteou a observação em campo.

À Kelen Pessuto e Bianca Tomassi, pelo apoio e carinho sempre.

Agradeço especialmente aos membros da minha banca de qualificação pelo direcionamento e inspiração. À Prof. Dra. Elisabeth Bauch Zimmerman e ao Prof. Dr. Pedro Paulo Gomes Pereira pela generosidade e ampliação de horizontes dentro do campo da pesquisa em Antropologia e Artes.

Á Ana Maria Silva (Ana Borboleta), pelo apoio, amizade e carinho comigo e com suas alunas na Fundação CASA. Especialmente, a reverencio pelo trabalho dedicado à “metamorfosear” por meio da arte e do amor.

Às adolescentes da Fundação CASA Chiquinha Gonzaga, cujos nomes reais, não posso revelar por respeito a seus direitos de proteção previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Agradeço humildemente por terem confiado a mim suas histórias de vida e experiências dramáticas, pois sem vocês essa pesquisa não existiria.

Aos personagens incógnitos que atuam para que alcancemos nossos objetivos e que é impossível nomear, mas permitido agradecer.

"No fundo, é isso, a solidão: envolvermo-nos no casulo da nossa alma, fazermo-nos crisálida e aguardarmos a metamorfose, porque ela acaba sempre por chegar."

August Strindberg

RESUMO

Esta dissertação investiga por meio da observação participante as oficinas de artes aplicadas às adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades de internação femininas da Fundação C.A.S.A. denominado Complexo “Chiquinha Gonzaga”, no período de 2011 a 2012. Analisa este cenário como "drama social” utilizando o instrumental da Antropologia da Performance como metodologia de pesquisa focando principalmente nas etapas propostas por Victor Turner (1987) para compreensão do cenário socioeducativo e do processo dramático percorrido pelo adolescente. A pesquisa etnográfica com jovens infratoras, permitiu observar, descrever, documentar de forma audiovisual e analisar a postura, a capacidade de comunicação, expressão cênica e fluência dos movimentos corporais levando em consideração a noção de “performance”, os “seis pontos de contato” e o conceito de “comportamento restaurado” propostos por Richard Schechner (1985). A performance dessas adolescentes é investigada tanto na preparação durante as oficinas de teatro, passando pelos ensaios e participações em apresentações públicas, quanto nos momentos posteriores dentro e fora das unidades, seus gestos e posturas ritualizados no corpo. Posteriormente a análise desse processo sugere um “roteiro” de trabalho artístico que permite reler, construir e desconstruir personagens, utilizando suas histórias de vida como suporte para criação de narrativas e improvisação cênica.

Palavras-chave:

COREODRAMATURGIA; ARTE, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS; ANTROPOLOGIA DA PERFORMANCE; COMPORTAMENTO RESTAURADO, JOVENS INFRATORES, FUNDAÇÃO CASA.

ABSTRACT:

This thesis investigates through participant observation applied arts workshops for young offenders in the fulfillment of socio educative measures - a special education context - at female units at Foundation CASA (HOUSE) Complex called "Chiquinha Gonzaga" in the period from 2011 to 2012. Analyze this scenario as "social drama" using tools of Anthropology of Performance as a research methodology focusing mainly on the steps proposed by Victor Turner (1987) for understanding the childcare setting and dramatic process driven by the teenager. Ethnographic research with young offenders, allowed to observe, describe, document and analyze audiovisual form of the aesthetic attitude, communication skills, fluency and expression scenic body movement considering the notion of "performance", the "six points of contact "and the concept of “restored behavior” proposed by Richard Schechner (1985). The performance of these adolescents is investigated both in preparation for the theater workshops, through the trainings and participation in public performances, as in later times in and out of the units, their gestures and postures in the ritualized body. Later analysis of this process suggests a "script" of artistic work allowing reread, construct and deconstruct characters, using their life stories as support for creation of narratives and scenic improvisation.

Keywords: CHOREO DRAMATURGY; ART, SOCIO EDUCATIVE MEASURES; ANTHROPOLOGY OF PERFORMANCE; RESTORED BEHAVIOR, YOUNG INFRACTORS, HOUSE FOUNDATION.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESTRUTURA RITUAL (TURNER, SCHECHNER MCLAREN) 33
FIGURA 2 - LIMINARIEDADE, PERFORMANCE E COMPORTAMENTO RESTAURADO 34
FIGURA 3 - O CORPO DE ADRIANA 58
FIGURA 4 - O CAMINHAR DE ADRIANA 60
FIGURA 5 - O CORPO DE ANTÔNIA 61
FIGURA 6 - O CAMINHAR DE ANTÔNIA 63
FIGURA 7 - O CORPO DE CLARISSE 64
FIGURA 8 - O CAMINHAR DE CLARISSE 66
FIGURA 9 - O CORPO DE FERNANDA 67
FIGURA 10 - O CAMINHAR DE FERNANDA 69
FIGURA 11 - O CORPO DE JOANA 70
FIGURA 12 - O CAMINHAR DE JOANA 71
FIGURA 13 - O CORPO DE LAÍS 72
FIGURA 14 - O CAMINHAR DE LAÍS 73
FIGURA 15 - O CORPO DE MARIANA 74
FIGURA 16 - O CAMINHAR DE MARIANA 76
FIGURA 17 - O CORPO DE SOLANGE 77
FIGURA 18 - O CAMINHAR DE SOLANGE 79
FIGURA 19 - POSTURA RITUALIZADA – *"MÃOS PARA TRÁS E CABEÇA BAIXA"* 82
FIGURA 20 - OFICINA DE DANÇAS POPULARES 84
FIGURA 21 - SEQUÊNCIA DE DESLOCAMENTO DAS ADOLESCENTES ATÉ A SALA DE AULA - TEATRO 86
FIGURA 22 - SEQUÊNCIA JOGOS TEATRAIS 88
FIGURA 23 - O CORPO DE LAÍS EM CENA 90
FIGURA 24 - O CORPO DE JOANA EM CENA 90
FIGURA 25 - OS CORPOS DE MARIANA E FERNANDA EM CENA 91
FIGURA 26 - OS CORPOS DE MARIANA E CLARISSE EM CENA. 91
FIGURA 27 - OS CORPOS DE ADRIANA, SOLANGE E FERNANDA EM CENA. 92
FIGURA 28 - OS CORPOS DE JOANA E CLARISSE EM CENA 92
FIGURA 29 - TODOS OS CORPOS EM CENA: ADRIANA, ANTÔNIA, CLARISSE, FERNANDA, JOANA, LAÍS, MARIANA E SOLANGE 93
FIGURA 30 - QUADRO DE SCHECHNER: COMPORTAMENTO RESTAURADO, 1985 113

SUMÁRIO

O PERCURSO DA PESQUISA 1

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA 7

MÉTODO E PROPOSTA DA PESQUISA DE CAMPO 10

CAPÍTULO I – RUPTURA: INÍCIO DO PROCESSO DRAMÁTICO 17

1. Interdição: contexto, estética e ritual 17

1.1. O contexto socioeducativo: macro e micro visões 18

1.2. Estética da CASA, estética do Corpo 35

1.3. - Mãos para trás e cabeça baixa? Licença, Senhora! 45

CAPÍTULO II – CRISE E INTENSIFICAÇÃO DA CRISE: DESCONFORTOS DO CORPO NAS LIMITAÇÕES DO CASULO 53

2. O corpo e suas narrativas 53

2.1. Gestos, posturas e significados 80

2.2. Corpos em cena 89

CAPÍTULO III – AÇÃO REPARADORA: O *TEATRO-METAMORFOSE* 95

3. Arte, drama e performance 95

3.1. Estrutura das oficinas de arte: o dar, o receber, os jogos e a avaliação 97

3.2. As oficinas e as não-oficinas: a questão do tempo e do espaço 102

3.3. A construção da peça "Romeu e Julieta ontem e hoje" 103

3.4. Gênero, communitas e o comportamento restaurado 109

3.5. Laboratório de Performance 117

DESFECHO: E AS BORBOLETAS SABEM VOAR 121

REFERÊNCIAS: 129

GLOSSÁRIO: 135

ANEXOS E APÊNDICES 137

Introdução

E então o diretor da CASA me chamou em sua sala e disse:

(...) - "Quero ver se essa casa virar, se você vai conseguir dar suas aulinhas de dança e teatro!"

- "É por este motivo que eu quero ensinar dança e teatro para esses meninos, pois sei que isso pode evitar que a CASA vire!" (...)

Caderno de Anotações – julho/2009

"Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver."

(Bertold Brecht)

O percurso da pesquisa

No período de 2002 a 2004[1], realizei a pesquisa sobre o ensino da coreodramaturgia[2], trabalhando com diferentes grupos de estudantes[3]. Em 2007, no contato com o projeto Iluminar[4], vislumbrei a aplicação da arte no apoio às vítimas de violência doméstica e sexual. Em 2008, atuando como professora de

[1] Pesquisa de Pós-Graduação em Dinâmicas Corporais. In: BARRIGA, Tatiana Molero. "O Arquétipo da Liberdade: um caminho de integração, criatividade e libertação essencial através da dança" – São Paulo, SENAC Saúde, 2003.

[2] Termo utilizado por Joana Lopes para definir: "a relação de tempo e espaço do ato artístico de composição de uma peça de movimentos que, por um lado pode ser identificada como drama e, por outro dança."

[3] No período de 2003 a 2004, fui responsável pela criação e execução do Projeto Alma em Movimento em Guarulhos-SP (Colégio Parthenon) e criação da peça "Diversidade Cultural" (Colégio Elite).

[4] Programa Iluminar Várzea Paulista. Prefeitura de Campinas em parceria com Ambulatório de Atendimento às Vítimas de Violência do Departamento de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da UNICAMP.

dança e coreógrafa na ONG Arte e Vida (Zona Norte-SP), com um grupo de meninas, colaborando para a apresentação pública da peça “O quebra-nozes” no final do mesmo ano. Posteriormente, em 2009, trabalhando como professora de dança e teatro através da ONG Instituto DIET, no atendimento de adolescentes internos da Fundação CASA I Guarulhos[5], notei benefícios significativos ao combinar diferentes técnicas corporais. Marcel Mauss (2003) utiliza o termo técnicas corporais para designar todo e qualquer movimento corporal e as relações intrínsecas com a cultura. Dessa maneira, podemos compreender as técnicas corporais como parte da educação humana, ou seja, a forma pela qual o homem aprende a utilizar seu corpo na sociedade onde está inserido. Essa observação possibilitou a reflexão sobre a importância da arte na formação e treino dos jovens para o exercício da cidadania, enquanto postura e atitude social, além de perceber o papel da mesma como “processo socializador”, criando o espaço necessário de comunicação e possibilitando formas pacíficas de expressão cultural capaz de evitar conflitos e violência.

A arte é uma forma de comunicação multidimensional que permite o aprendizado, a elaboração e a expressão de conteúdos percebidos interna e externamente. Estudos de neurofisiologia apontam que a leitura de uma palavra ou imagem produz resposta no córtex associativo. A escuta de uma palavra é capaz de ativar outra área no córtex temporal e córtices temporoparietais, demonstrando que o cérebro processa estímulos visuais, auditivos em vias distintas processando essas informações como linguagem. Enunciar uma palavra ativará a área motoro suplementar do córtex frontal medial e também a chamada

[5] A Fundação CASA é o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas no Estado de São Paulo. Foi criada pela Lei Estadual nº 185, de 12 de dezembro de 1974, com as modificações decorrentes da Lei Estadual nº 985, de 26 de abril de 1976, do Decreto nº 8.777 de 13 de outubro de 1976, da Lei Estadual nº 2793, de 15 de abril de 1981 e do Decreto nº 23.981, de 20 de setembro de 1985. Vinculada à Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania tem como objetivo primordial aplicar, no Estado, as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente, promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional.

área de broca, o local comum para a efetuação motora da fala. Já o córtex motor primário, contém neurônios que projetam diretamente para a medula espinhal para ativar neurônios motores somáticos que mediarão movimentos voluntários dos membros e do tronco.[6]

O cérebro cria uma representação ordenada do espaço pessoal (corpo) e do espaço externo ao corpo. Através do tato e da propriocepção, funções conduzidas pelo sistema sensorial somático, é possível ao indivíduo perceber a textura do objeto e o seu movimento sobre a pele. Já a propriocepção permite o sentido da posição estática e do movimento dos dedos e membros. Essas duas funções nos tornam capazes de sentir a forma e o volume de objetos colocados na mão, por exemplo.[7]

A maturação de diferentes áreas do cérebro responsável pelo desenvolvimento cognitivo e comportamental, depende por vezes, da interação social. Capacidades para linguagem, música e matemática precisam ser estimuladas mais intensamente antes da puberdade e outras durante esse período Em caso de traumas nos estágios que compreendem o período da infância à adolescência, pode haver prejuízo no desenvolvimento perceptual e de caráter. Para citar um exemplo, temos o "imprinting" como forma de aprendizagem (MORIN, 2000 p. 27-28).

O conceito de "imprinting", como forma de aprendizagem humana, foi estudado pelo psiquiatra britânico John Bowlby (1969), a partir da pesquisa realizada em aves pelos etólogos Konrad Lorenz (1981) e Nikko Tinbergen (1951). Trata-se de "*um padrão fixo de ação, uma sequência comportamental estereotipada desencadeada por um estímulo ambiental apropriado, chamado de*

---

[6] Anotações do Caderno de Neurofisiologia. Aulas 7 e 8, ministradas pela Prof. Dra. Patricia Chakur Brum em outubro/2002. Curso de Pós-Graduação em Dinâmicas Corporais, SENAC-SP.

[7] Idem 6.

liberador." Se o patinho nasce preparado para seguir o primeiro objeto móvel que vê e o identifica como sua mãe aproximando-se dela quando se sentir de alguma forma ameaçado, o bebê, segundo Bowlby, estaria programado para comportar-se de forma a inspirar os cuidados de pessoas à sua volta e com isso manter os adultos próximos a si. Comportamentos tais como: *sorrir, chorar, emitir sons e arrastar-se para perto de alguém* (MUSSEN et al., 1995 p. 141-142).

A partir desses comportamentos e seus resultados, o bebê (e posteriormente a criança) desenvolve um sistema de ligação a partir de um conjunto de respostas capaz de direcionar seus afetos e configurar sua relação com o meio de forma que se sinta seguro nessa relação.

A exemplo da criação, alimentação e transporte da criança junto a mãe, Mauss (2003) considera como atitudes dos dois seres em relação e que a criança transportada junto à pele da mãe durante os três primeiros anos de vida, configura uma atitude completamente diferente a ela do que uma criança não transportada, semelhante a uma ginástica natural e essencial para toda vida de ambos: mãe e criança, assim como na fase de amamentação e pós-amamentação.

> Ela sabe comer e beber, é ensinada a andar; sua visão sua audição, seu senso de ritmo, de forma e de movimento são exercitados, frequentemente para a dança e a música. Ela aprende as noções e os costumes de relaxamento, de respiração. Adota certas posturas, que geralmente são impostas (2003, p. 413).

Observamos que as primeiras formas de comunicação de um bebê com o meio se dão através do corpo, seu gestual, suas excreções, o som que produz, o cheiro que exala, as diferentes expressões de contentamento ou descontentamento frente ao ambiente. O corpo é uma verdadeira plataforma multimídia de comunicação. Ao mesmo tempo, o corpo é o único território próprio, a única mídia objetivamente acessível para a expressão do indivíduo.

Se *com o nascimento nos é dada nossa imagem corporal em forma de sensibilidade para sentir o todo de nossa constituição corporal*, (ALEXANDER, 1991, p. 87) e no decorrer de sua infância no contato com a mãe, com os objetos, com o ambiente e com outras pessoas a criança experimenta o reconhecimento de que ela e o mundo são distintos; a partir disso desenvolverá de sua autonomia corporal e construirá noções de autoconfiança e segurança.

Ela criará *representações de formas e proporções de si* (esquema corporal) que podem estar ou não em acordo com a sua realidade física. Por outro lado, *o reflexo postural pode ser prejudicado por tensões musculares inadequadas*, que transformadas em impulsos sensíveis pelo sistema sensório-motor gerarão representações falsas diretamente ligadas a postura corporal (pelve, quadril, espinha dorsal, por exemplo) (ALEXANDER, 1991, p. 88).

O cérebro cria um falso mapa e seus mecanismos de autoregulação do tônus corporal atuam de forma a "modelar" através da musculatura e da sobrecarga articular, tensões desnecessárias e prejudiciais ao equilíbrio postural. *Desta maneira, a criança padece todas as tensões provenientes da mãe e do ambiente* (ALEXANDER, 1991, p. 51).

> A dissolução das fixações do tônus elimina as fixações psíquicas, como por exemplo, os estados depressivos ou eufóricos e outras formas de conduta rígida. Essa liberação das reações emocionais habituais abre caminho à capacidade de viver mais ampla e profundamente toda a gama de sentimentos humanos. A flexibilidade do tônus, é além disso, condição necessária para o desenvolvimento de um meio de expressão: a modelagem, a pintura, o desenho, a voz, o movimento, etc., cujas realizações são melhoradas e enriquecidas por uma adaptação consciente às diversas situações e criação permanente. No plano do comportamento social, a flexibilidade do tônus é essencial para uma verdadeira participação social que não esteja apenas baseada na compreensão intelectual (ALEXANDER,1991, p. 24-25).

Christine Greiner (2008) destaca o aspecto de criação e interpretação de imagens como essencial ao estudo do movimento e processos de cognição e os relaciona ao tema da dramaturgia do corpo:

> As imagens internas do corpo são as imagens diretamente baseadas nas representações neuronais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e aí são topograficamente organizadas. Elas se formam sob o controle de receptores sensoriais orientados para fora, como a retina, e sob o controle de disposições contidas no interior do cérebro. Damásio considera "representação dispositiva", uma potencialidade de disparo dormente que ganha vida quando os neurônios se acionam em um determinado padrão, a um determinado ritmo e num determinado intervalo de tempo, em direção a um alvo particular (que seria outro conjunto de neurônios). As representações dispositivas são, portanto, o nosso "depósito do saber". Incluem o conhecimento inato e o adquirido pela experiência (GREINER, 2008 p. 71-72).

Greiner conclui que as imagens observadas interna e externamente repercutem de forma a criar um "padrão mental" como uma estrutura proveniente das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa, gustatória, e somato sensitiva). Portanto, as imagens são construídas no contato com objetos (inclusive pessoas, lugares, etc.) num fluxo tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora do cérebro. Ela concorda com Damásio que o conceito de si mesmo é uma coleção de imagens que representam aspectos mais constantes do organismo e incluem aspectos de interação com o ambiente e outros seres vivos (2008, p. 73, 80).

A arte, seja a dança, o teatro, se constrói na relação com o meio. Aspecto considerado por Arcuri (2006, p. 96) ao observar que o trabalho corporal possibilitará o caminho de reconhecimento do *"corpo como testemunha de uma história individual, genética e coletiva."*

Como bailarina, enxergo a arte, a dança e o teatro como comunicação: processo de reconhecimento de si e troca com o meio. A arte permite de uma maneira saudável exorcizar os mais temíveis fantasmas interiores. Mais do que isso ela permite a compilação das mitologias, pessoal e universal. Esse olhar sensível permite verificar que o corpo da adolescente em estado de interdição comunica esse “aprisionamento” e também comunica a sua “libertação” no decorrer das oficinas de arte, especialmente as oficinas de dança e teatro, por meio da expressão dos sentires. É na declaração de seus sentimentos que elas percebem a mudança na sua postura física e comportamental. Há um processo de entrega desse corpo ainda desconhecido, seja no enfrentamento de desafios da própria coordenação motora e de suas inibições, seja na descoberta do sentido de suas experiências de vida por meio da significação do movimento. A própria expressão de sentimentos e capacidade de improvisação dos diálogos na construção de cenas para a peça de teatro, comprovam isso.

Objetivo e Justificativa da Pesquisa

A proposta de investigar, por meio da observação participante, as oficinas de arte aplicadas aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas unidades de internação da Fundação C.A.S.A. (Complexo Chiquinha Gonzaga), teve o objetivo de analisar esse cenário como "drama social". Para alcançar este intuito, utilizei o instrumental da Antropologia da Performance como metodologia de pesquisa focando principalmente as etapas propostas por Victor Turner (1987) sobre a estrutura do drama social, o conceito de comportamento restaurado e os pontos de contato (sequências) de Richard Schechner (1985).

O público-alvo, objeto dessa pesquisa, são adolescentes do sexo feminino, na faixa etária de 12 a 18 anos, dentro do chamado M.P.C. “Modelo Pedagógico Contextualizado” conforme determinação da unidade de internação (UI) ou internação Provisória (UIP) e a gravidade do ato infracional cometido. Como por exemplo, assalto, agressão física, porte de drogas, entre outros.

Nas entrevistas com as adolescentes da CASA, constato uma tentativa institucional de produzir um discurso de redenção por meio da reabilitação que a privação de liberdade possa proporcionar. Esse discurso está presente em frases prontas como: *“- deixei essa vida, Senhora.”; “- parei com as drogas”.* Enquanto que as adolescentes entrevistadas que participam do grupo de teatro percebem seu percurso de uma maneira mais dramática. No relato sobre suas performances é possível identificar um processo transformador que transcende a opressão institucional e se revela como forma de elaboração frente ao percurso imposto no cumprimento da medida socioeducativa. O relato de suas histórias de vida quando na oportunidade de “encenar seus dramas” nas oficinas de teatro é percebido como um resgate de suas individualidades.

Essa etnografia do ambiente socioeducativo é subsidiada pela noção de cultura proposta por Chauí (1987) etimologia advém de *colere*, originalmente significando *cultivo e cuidado com plantas, animais e tudo que se relacionasse à terra* e, posteriormente usada para se referir *ao cuidado com as crianças*, seu desenvolvimento integral e educação (puericultura). A noção de cultura também se referia à preservação das tradições de culto aos ancestrais e *ao espírito cultivado para a verdade e a beleza, inseparáveis da Natureza e do Sagrado* (1987, p. 11-12) .

Com o advento da Civilização, a noção de cultura foi relegada ***às artes nascidas dos afetos****, à família e à personalidade ou subjetividade como expressões imediatas e naturais do espírito humano não-pervertido* por regras,

convenções e instituições políticas. E, *ainda que, evidentemente uma prática social, relacionava-se com a vida interior em suas formas mais acessíveis e seculares:* ***subjetividade, imaginação e indivíduo*** (Chauí, 1987, p. 12-16).

Mary Douglas reforça este fato ao descrever sobre o processo antropológico de observação do corpo nos rituais sociais:

> *(...) o que na ocasião se esculpe na carne humana é uma imagem da sociedade.* (p.139) Qualquer cultura é constituída por uma série de estruturas ligadas entre si, entre as quais estão as formas sociais, os valores, a cosmogonia, o conjunto dos conhecimentos. Estas estruturas medem toda a experiência. (...) Os rituais incorporam a forma das relações sociais e, dando uma expressão visível a estas relações, permitem aos homens conhecer a sua própria sociedade. Os rituais agem sobre **o corpo político pelo meio termo simbólico do corpo físico** (Douglas, 1976 p. 152).

A análise do *corpo que entra* e do *corpo que sai* das oficinas de artes e a descrição da linguagem utilizada pelas jovens para se comunicar em grupo através de gestos cifrados e movimentação corporal ritualizada no cotidiano foi *considerado como um código de significações próprias e mais reveladoras de ideias do que de palavras* (Chauí, 1987, p. 36). Essas ideias apontam questões sobre corpo, identidade e gênero que serão abordadas oportunamente enquanto construções sociais e culturais nos capítulos II e III, levando em consideração as visões de Marcel Mauss e David Le Breton.

A documentação de forma audiovisual através de fotos e vídeos aliado aos estudos de Christine Greiner (2008), Roberto Cardoso de Oliveira (2004) e Analice Dutra Pillar (1993) sobre a leitura e interpretação da imagem, foi útil metodologicamente falando, especialmente no apoio ao trabalho de observação participante, pois a partir da leitura de uma imagem é possível *compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para aprendê-la como objeto a conhecer.* A leitura estética da imagem corporal considerou também a

expressividade, o que há de transitório e circunstancial, e o modo como os elementos estéticos se relacionam no ambiente social (1993, p. 77-78).

Método e proposta da pesquisa de campo

O conhecimento prévio sobre a instituição, o contato com a disciplina de Antropologia da Performance na Unicamp somados a participação em dois Núcleos de Pesquisa da USP (Napedra –Núcleo de Antropologia Perfomance e Drama e Nadir – Núcleo de Antropologia do Direito)[8], possibilitou observar a Fundação CASA como "cenário social" levando em consideração o seu Modelo Pedagógico Contextualizado. O embasamento teórico sobre o conceito de estética aplicado a prática das artes corporais, permitiu a análise do *"corpo que chega"* e *"o corpo que sai"* das oficinas de arte, sobressaltando aos olhos a relação estética entre a postura corporal e a atitude das adolescentes.

Essa investigação das oficinas de arte por meio da observação participante, teve como objetivo analisar esse cenário como "drama social". Para alcançar este intuito, observei, descrevi, analisei as possibilidades de coreodramaturgia durante e após as oficinas de arte, a fim de verificar as diferenças estéticas no corpo das adolescentes (gestos e posturas ritualizados no corpo). Utilizei o instrumental da Antropologia da Performance como metodologia de pesquisa focando principalmente as etapas propostas por Victor Turner (1987) para compreensão do cenário e do processo dramático percorrido por elas (Ruptura, Crise e intensificação da crise, Ação Reparadora e Desfecho).

Após a análise da estrutura do drama social proposto por Turner, passei à análise da participação ativa das adolescentes internas da Fundação CASA nas

[8] O NAPEDRA é coordenado pelo Prof. Dr. John Cowart Dawsey (USP) e pela Prof. Dra. Regina Pólo Müller (UNICAMP) e o NADIR é coordenado pela Prof. Dra. Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (USP).

oficinas de arte. Nesse segundo momento, o foco das observações levou em consideração o conceito de comportamento restaurado e os seis pontos de contato (Training, Workshop/Rehearsals, Performance, Cool-Down, Aftermatch) propostos por Richard Schechner (1985). Após essas observações, analisei esse roteiro como forma de laboratório de performance em coreodramaturgia.

Ao solicitar a Fundação CASA a análise desse projeto de pesquisa, embora sugeri que pudesse realizá-la na mesma unidade de internação onde trabalhei em 2009 (UI Guarulhos I), fui encaminhada 9 meses depois da solicitação à **CASA Chiquinha Gonzaga** localizada na Zona Leste (Moóca). Essa CASA compreende uma Unidade de internação (UI), uma Unidade de Internação Provisória (UIP) e um programa social para jovens mães (PAMI – Programa de Atendimento Materno-Infantil) o qual tem um papel centralizador de identificação e acolhimento de jovens mulheres em todo o estado de São Paulo.

Levando em consideração os 9 meses de espera para aprovação do projeto e autorização da pesquisa (vide anexo I), constatei que não dispunha de tempo hábil para aguardar o prazo exigido pelo CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação) para encaminhamento e nova avaliação do projeto, caso insistisse em pesquisar a mesma Unidade que havia trabalhado como professora em Guarulhos.

A possibilidade de ter o projeto recusado e com isso inviabilizar qualquer pesquisa na Fundação CASA, foi um dos motivos para que eu aceitasse a unidade proposta, mas não foi o único. Na reunião de contato inicial com os representantes da CASA Chiquinha Gonzaga soube do projeto com o Teatro do Oprimido e dos avanços obtidos com as oficinas de dança.

Por esse motivo decidi aceitar a oportunidade e o desafio de pesquisar o contexto feminino na CASA Chiquinha Gonzaga. Embora, não seja o foco da pqesuisa, levo em consideração também as diferenças estéticas relacionadas ao

projeto arquitetônico antigo e novo das unidades, bem como as questões de gênero que permeiam essa análise. Detalhes que serão descritos nos capítulos I e III, respectivamente.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, cujo olhar etnográfico caracteriza essa pesquisa como empírica visto que os dados são coletados em campo. Em um primeiro momento, por meio de entrevistas registradas de forma audiovisual com os atores sociais das unidades (funcionários, arte-educadores e adolescentes) e através da observação do cenário (ambiente socioeducativo e suas atividades, mais especificamente as oficinas de dança e teatro). Em um segundo momento, esses dados foram submetidos à análise, interpretação e experimentações em laboratórios de performance corporal, também documentados de forma audiovisual.

Ao sugerir a estrutura do drama social (TURNER, 1987) como meio de apresentar cada capítulo atrelado a respectiva etapa dessa pesquisa, procuro conduzir o leitor à análise da interdição como forma de experiência e performance das adolescentes no decorrer desse percurso. Como na metamorfose da lagarta em borboleta, proponho no primeiro capítulo **"Ruptura: o início do processo dramático**", a ruptura como constatação da quebra de relações sociais e afetivas das adolescentes com suas famílias, comunidade e ambientes conhecidos. O estado de interdição é ao mesmo tempo percebido como ato e efeito de rompimento e isolamento. A ação jurídica impõe à adolescente a identificação com o papel social de "infratora", modificando seu *status social* por intermédio de um sistema de regras e valores: o sistema jurídico. A Fundação CASA passa a ser seu lar e escola temporários. Em contraponto a cada fase do Modelo Pedagógico Contextualizado implementado na instituição, examinamos a situação particular de vulnerabilidade dessas jovens e de que forma isso se coaduna com questões particulares da fase adolescente. Observo esta instituição social como cenário, situando o leitor sobre as características do contexto socioeducativo e dos seus

atores sociais principais: as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

No segundo capítulo **"Crise e Intensificação da Crise: desconfortos do corpo nas limitações do CASulo",** analiso *o corpo que entra* e *o corpo que sai* das oficinas de artes considerando as noções de pessoa, técnicas corporais e postura. Faço uma breve apresentação sobre cada uma das adolescentes pertencentes ao grupo de teatro. Menciono sobre a utilização da linguagem gestual ("telegrafar") e sobre movimentação corporal ritualizada: *mãos para trás e cabeça baixa*. Menciono as sensações e sentimentos na ocasião das apresentações públicas realizadas no CEU Parque Bristol, no Teatro Municipal de Mauá, dentro da Unidade de Internação e no PAMI. A **"Crise"** é percebida pelas adolescentes como a imposição de regras de comportamento e postura como *"mãos para trás e cabeça baixa".* Essa postura corporal impõe a assimilação de um comportamento de não enfrentamento à autoridade simbolizada pelos agentes de segurança. Os sentimentos contidos no cotidiano tem seu único espaço de expressão nas oficinas de Teatro do Oprimido, apenas duas vezes por semana. A **"Intensificação da Crise"** é relatada pelas adolescentes na forma de sanções (interpretadas como castigos) e na forma de lidar com essas imposições, seja evitando conflitos, seja representando essas situações de opressão por meio da construção de cenas nas oficinas de teatro.

No terceiro capítulo **"Ação Reparadora: o teatro metamorfose",** narro as observações das oficinas de Teatro do Oprimido com especial ênfase a peça *"Romeu e Julieta: ontem e hoje"* elaborada pelas adolescentes durante o período dessa pesquisa. Em seus diálogos cênicos, encontro detalhes de sua história de vida e seu "drama social", revividos enquanto performers. A participação das adolescentes nas oficinas de teatro e posteriormente as apresentações públicas tem um efeito reparador, no sentido de restabelecer (mesmo que temporariamente) a condição de liberdade perdida na ocasião da interdição. Na

construção dos personagens e na apresentação pública desses papéis sociais, as *adolescentes-performers* colocam em prática o que Richard Schechner (1985) denominou comportamento restaurado. E dessa experiência ao mesmo tempo psicodramática e reintegradora, relatam o encontro consigo mesmas, por meio da representação do "Não-Eu" e do "Não, Não-Eu", evidenciando transformações no seu modo de pensar, sentir e agir.

Embora o termo utilizado por Richard Schechner seja literalmente "psicodrama", esse conceito difere do conceito de Psicodrama cunhado por Jacob Levy Moreno. Segundo Moreno, esse sistema terapêutico possui regras, estrutura e objetivos declarados, sugerindo a desconstrução do processo de "adestramento da espontaneidade das crianças" cuja responsabilidade ele atribui "ao defasado sistema educacional". O psicodrama de Moreno utiliza técnicas para o resgate dessa espontaneidade. Como o objetivo dessa dissertação não é realizar um comparativo de sistemas terapêuticos, ou sugerir que as oficinas de arte tenham essa função, sugiro a leitura da obra "Psicodrama[9]" para melhor aprofundamento dessas questões. Esclareço que as dinâmicas observadas nas oficinas de Teatro do Oprimido são interpretadas como performance e analisadas como "comportamento restaurado" (repetição de performance, releitura, reflexão, etc.). Elas partem de um "fazer espontâneo", não havendo compromisso com uma estrutura pré-estabelecida ou um resultado terapêutico, como ficará claro nesse capítulo.

No capítulo final **"Desfecho: e as borboletas sabem voar",** teço as considerações finais a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo, os conteúdos analisados no decorrer do trabalho em contraponto à proposta inicial com especial ênfase à experiência de *Communitas* e ao episódio de conflito vivido pelas adolescentes em agosto/2012. O relato de terror sofrido pela intervenção da

[9] MORENO, Jacob Levy. Psicodrama, 10ª Ed., Editora Cultrix, São Paulo, 2006.

equipe de choque da política militar, apelidada de “choquinho” na Unidade de Internação, fez com que eu refletisse sobre a possibilidade de transformação proporcionada pelas Oficinas de Teatro do Oprimido e sobre a eficácia de reabilitação prometida pelo Modelo Pedagógico Contextualizado (M.P.C.).

Capítulo I – Ruptura: início do processo dramático

"Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de 'encarceramento', objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia. Temos que ouvir o ronco surdo da batalha".

Michel Foucault, pensador e epistemólogo francês.

***"Ruptura** (do latim ruptura, -ae, substantivo feminino)*

Ato ou efeito de romper; Corte; interrupção;

Quebra de relações sociais ou afetivas."[10]

1. Interdição: contexto, estética e ritual

A interdição[11] é um mecanismo legal que, por meio de um processo jurídico, procura nomear alguém para que possa administrar uma pessoa considerada incapaz ou temporariamente incapaz de seus atos (Zarias, 2005). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no caso da interdição de menores de idade que cometeram um ato infracional[12], a responsabilidade recai sobre o Governo que destinará o adolescente a uma instituição apropriada para o

[10] Dicionário de Lingua Portuguesa On LIne (www.priberam.pt/dlpo)

[11] De acordo com o Art. 122 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a medida de internação só poderá ser aplicada: I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. § 1º. O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal. § 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

[12] No Art. 103, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

cumprimento das medidas socioeducativas. No Estado de São Paulo, o destino desse adolescente será a Fundação CASA.

Dessa forma, a privação de liberdade como medida socioeducativa, visa o controle de delitos praticados por menores na sociedade. Por outro lado, o ECA existe para que a criança e o adolescente não sejam privados dos demais direitos.

Esse capítulo visa apresentar uma visão macro sobre a instituição Fundação CASA, desde sua origem observando questões históricas que influenciaram sua modelagem e remodelagem ao longo do tempo. E, a partir desse panorama chegar a uma visão micro com enfoque nas dificuldades da vida da adolescente em estado de intervenção, considerando seue estado de vulnerabilidade social.

1.1. O contexto socioeducativo: macro e micro visões

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil é um país localizado no subcontinente Sul americano e possui um território com dimensão continental: 8.514.876,60 km^2. É o quinto maior país do mundo sendo constituído por 27 Unidades da Federação (Estados) e 5.565 municípios.

Enquanto a população brasileira é constituída etnicamente a partir de índios, portugueses, africanos, europeus imigrantes (italianos, poloneses, alemães, espanhóis, etc.) e asiáticos (libaneses, japoneses, entre outros), São Paulo, a cidade mais populosa do Brasil, demonstra ser um microcosmo dessa realidade.

As imigrações e migrações motivadas principalmente por questões econômicas (FERNANDES, 2005) vão aos poucos criando o cenário para a segregação social e discrepâncias socioeconômicas cada vez maiores.

O abandono das crianças e adolescentes nas ruas é visível nos faróis de grandes capitais como São Paulo. De acordo com os dados disponíveis no site[13] do IBGE em 24/08/2012, a população do município de São Paulo é de 11.253.503 habitantes. Se for considerada a região metropolitana, ou seja, os 38 municípios que circundam a capital, a população chega a aproximadamente 19 milhões de habitantes.

Segundo dados da Secretaria de Segurança pública em 2009, dos 6.718 menores infratores apreendidos no estado, 3.658 procedem do interior paulista e outros 3.060, da região metropolitana, que concentra praticamente metade da população do estado. Essas questões relativas a socioeducação são consideradas prementes há quase 50 anos.

Desde a criação da FUNABEM (1964) depois nomeada Fundação Paulista de Promoção ao Menor – PROMENOR (1973), o estado opta pelo modelo de socioeducação e institucionaliza esse órgão como responsável pela execução de medidas socioeducativas. Posteriormente, a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) nasce na transição entre o governo Médici (1969-1974) e Geisel (1974-1979), período correspondente à ditadura militar onde são impostas severas normas e restrições aos educadores, artistas e veículos de comunicação em geral.

Neste cenário, a socioeducação no Brasil tem um papel basicamente assistencialista e evolui ao longo do tempo para um modelo semelhante ao modelo de educação militar. É importante frisar que não há nesse período um programa de atividades culturais (artísticas ou esportivas). Há um programa de atividades manuais tendo como produto a confecção de peças artesanais cujo enfoque é meramente ocupacional, ou seja, desvinculado de propósito

[13]Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=355030 [2012 August 24]

pedagógico, esportivo, profissionalizante ou artístico. Cabe mencionar que a partir de 1990 por influência da Lei 8.069[14], comissões de Direitos Humanos e processos administrativos[15] registrados no DEIJ (Departamento de Execuções da Infância e Juventude) esse cenário começa a ser modificado, estabelecendo a configuração de oficinas de arte com a parceria do Projeto Guri[16] em 1995, especificamente com a linguagem da música.

De acordo com a Gerência de Arte[17] e Cultura da Fundação CASA, é a partir de 2006 que iniciam as oficinas de arte com a inclusão das linguagens dança e teatro, em parceria com outras ONGs.

A partir de 2006, logo após a Inspeção Nacional às unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei e as denúncias divulgadas através do Relatório da visita realizada no dia 15 de março de 2006, a FEBEM muda sua nomenclatura para Fundação CASA e se caracteriza como Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, e embora regulada por códigos e normatizações tanto estaduais quanto federais e normativas internacionais como base para seus modelos de conduta, é denunciada por 32 mortes de adolescentes ocorridas no período de 2003 a 2009[18].

---

[14] Estatuto da Criança e do Adolescente - instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990.

[15] Processo Administrativo n°01/99 (apura rebelião na UI-17, com morte de adolescente, episódio ocorrido em 26/12/98). Processo Administrativo n°05/99 (apura irregularidades na UI-13, de 18/02/99). Processo Administrativo n°13/99 (apura irregularidades no Complexo Imigrantes)

[16] O Projeto Guri iniciou suas atividades em 1995, pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, com a missão de promover a inclusão social e cultural de meninos e meninas por meio do ensino coletivo da música. Em 1997, um grupo de voluntários criou a Sociedade Amigos do Projeto Guri, hoje Associação Amigos do Projeto Guri, para colaborar com o desenvolvimento do Projeto ao estabelecer uma parceria entre estado e iniciativa privada. Assim, em junho de 2004, a Associação foi qualificada como uma Organização Social de Cultura e, em novembro do mesmo ano, passou a gerenciar o Projeto. A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural.

[17] Entrevista realizada em 22-06-2012 com Carmem Carvalho e Edvaldo Faccin.

[18] Dossiê assinado por entidades civis e de Direitos humanos. Fonte: Conectas Direitos Humanos. Documento on-line acesso em 07-02-2012
(http://www.acatbrasil.org.br/down/DOSSIE_pena%20de%20morte%20final.pdf)

Atualmente a Fundação CASA conta com 132 unidades em todo o Estado de São Paulo sendo 49 de Internação, 51 de Internação Provisória, 6 de Atendimento Inicial e 26 de Semiliberdade. Fica explícita que, qualquer atividade interna ou externa seja ela pedagógica, esportiva, ou artística deve prever e respeitar uma série de normas para garantia da integridade física do jovem em conflito com a lei e no cumprimento de medida socioeducativa, (principalmente em se tratando do regime de internação) bem como, de todos os servidores públicos e demais colaboradores. Fato esse que trará uma problematização sobre o cuidado e a forma adequadas para realização das atividades em geral.

De acordo com dados fornecidos pela Assessoria de Imprensa da Fundação CASA, cerca de 40% destas unidades assumem um novo padrão arquitetônico; integram um novo programa de investimento social, voltado especialmente à adolescência, onde há a descentralização do atendimento prestado aos jovens autores de atos infracionais.

Apoiado na parceria com a sociedade civil através de Organizações Não-Governamentais e empresas privadas é realizado o atendimento dos jovens próximos de suas famílias e comunidades. Além do ensino formal, todos os jovens que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA participam de aulas e oficinas nas áreas de teatro, música e cultura urbana.

Para proporcionar um atendimento adequado, foram assinados convênios com ONGs como o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o Cedap (Centro de Educação e Assessoria Popular), a Ação Educativa e o Gada (Grupo de amparo aos Doentes de Aids). Juntas, elas atendem 64 centros, em aproximadamente 396 oficinas/turmas desenvolvidas por 130 oficineiros, que realizam cerca de 5.700 atendimentos por mês. Cada atendimento é realizado em dois encontros de uma hora e meia, resultando em 3 horas semanais por oficina.

Há ainda 28 centros em que ocorre a gestão compartilhada. Nestes casos, a Fundação atua em parceria com uma organização da sociedade civil na administração das casas. Quando isso acontece, a ONG parceira é responsável pelo atendimento técnico aos adolescentes, que inclui a parte psicossocial, de educação profissional e, claro, as aulas de arte e cultura. Nestes 28 centros, são realizados 1.810 atendimentos, em aproximadamente 180 oficinas/turmas.

A capacidade máxima reduzida para 56 adolescentes por unidade – 40 deles em internação e 16 em internação provisória - permite um trabalho melhor direcionado à realidade desses jovens.

Outro aspecto relevante é que esteticamente, as novas unidades (vide Anexo II) lembram escolas, em contraposição à imagem prisional dos complexos da antiga FEBEM (vide Apêndice A). Elas têm três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva (no último andar).

Investimentos estruturais dessa monta se justificam pelo fato da socioeducação no Brasil ser tratada como assunto tanto de segurança como de saúde nacional. Por este motivo ficam explícitas a discussão e reflexão coletiva sobre os temas: Corpo e autocuidado; Autoestima e autoconhecimento; Cidadania: direitos e deveres; Cultura de Paz, entre outros constantes nos programas de reinserção social da Fundação CASA, ocupam o topo da lista de ações e práticas educativas referenciadas nas Normas Federais para a Implantação e Implementação da Atenção Integral à Saúde de Adolescentes em Conflito com a Lei. Observamos a seguir um exemplo de rotina diária[19] cumprida pelos adolescentes e educadores na unidade de internação:

[19] Esse exemplo de rotina diária se aplicava ao período que atuei como arte-educadora na Fundação CASA Guarulhos I – Unidade de Internação Masculina em 2009 e se assemelha a rotina na CASA Chiquinha Gonzaga. Os nomes dos educadores são fictícios.

Dia da semana: **SEGUNDA-FEIRA**			
Período	**Horário**	**Oficina / Educador**	**Adolescentes**
Período Manhã "A"	05h00 às 05h30	ADOLESCENTES	DESPERTAR
	05h30 às 06h00	ADOLESCENTES	BANHO E HIGIENIZAÇÃO
	06h00 às 06h30	ADOLESCENTES	CAFÉ DA MANHÃ
	06h30 às 07h00	ADOLESCENTES	ENCONTRO DA MANHÃ
	07h00 ás 09h30	INFORMATICA / Maria	ADOLESCENTES
	07h00 às 09h30	ESPORTES / Eusébio	ADOLESCENTES
	07h00 às 09h30	OFICINA TEMÀTICA / Deise	ADOLESCENTES
	10h00 ás 11h30	DESENHO / PINTURA/Cristina	ADOLESCENTES
	10h00 às 11h30	INFORMATICA / ROSEMEIRE	ADOLESCENTES
	10h00 às 11h30	PROJETO GURI / PAULO	ADOLESCENTES
	11h30 às 12h30	ADOLESCENTES	ADOLESCENTES
	11h30 às 12h30	ALMOÇO DOS EDUCACIONAIS	Maria, Joana, Eusébio, João.
	12h30 ás 13h30	ALMOÇO DOS EDUCACIONAIS	Deise, Manoela, Augusto, Cristina
Período	**Horário**	**Oficina / Educador**	**Adolescentes**
Período Tarde "B"	13h00 ás 16h00	INFORMATICA/Maria	ADOLESCENTES
	13h00 ás 15h30	TEATRO /Joana	ADOLESCENTES
	13h00 ás 15h30	FANZINE / Augusto	ADOLESCENTES
	15h30 ás 15h50	CAFÉ	ADOLESCENTES
	15h50 ás 17h00	REFORÇO PORTUGUÊS / Cristina	ADOLESCENTES
	15h50 ás 17h00	CAPOEIRA / Eusébio	ADOLESCENTES
	15h50 ás 17h30	ESPORTES / Deise	ADOLESCENTES
	17h30 ás 17h45	CAFÉ/EDUCACIONAL	Thiago e Lilian
	17h45 às 18h00	CAFÉ/EDUCACIONAL	Rosangela
	17h30 ás 18h00	BANHO	ADOLESCENTES
	18h00 às 18h30	ENCONTRO DA TARDE	ADOLESCENTES
	18h30 às 19h30	JANTAR	ADOLESCENTES
	19h30 às 20h30	ATIVIDADES RELIGIOSAS, ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, LEITURA E CONFECÇÃO DE CARTAS.	ADOLESCENTES
	20h30 às 21h00	DIÁRIOS	ADOLESCENTES
	21h00 às 22h00	HIGIENIZAÇÃO // REPOUSO	ADOLESCENTES

Além dos conteúdos obrigatórios da formação escolar básica são ministradas oficinas de arte e cultura e educação profissional, respeitadas as

diferenças regionais, pois os cursos oferecidos seguem a vocação econômica das regiões onde os jovens moram e são atendidos.

As oficinas de arte disponíveis são: teatro, dança, rádio, circo, hip hop (grafitti, rap, street dance), literatura, fotografia, vídeo (oficina de imagem), fanzine (história em quadrinhos), capoeira, artes plásticas, entre outras. Também são realizadas atividades extras, como palestras com artistas renomados, workshops e shows.

O ensino profissionalizante está dividido em oito áreas: Administração; Alimentação; Artesanato; Construção e Reparos; Telemática/Informática; Serviços (como jardinagem, corte e costura, mecânica de moto, entre outros); Serviços Pessoais — Beleza, Estética e Saúde; e Turismo e Hotelaria.

Na visão do gerente de Arte e Cultura da Fundação CASA em 2011, Guilherme Astolfi Caetano Nico, o objetivo das oficinas é: *"promover a capacitação e formação humana dos jovens, tendo a cultura e a arte como conteúdos pedagógicos, construindo conhecimento, trazendo significado à prática e contextualizando a manifestação cultural em questão".*

Por outro lado, o papel das oficinas também tem seu aspecto motivacional como declarou o colombiano, ex-padre e há 12 anos radicado no Brasil, criador do MCP (Modelo Pedagógico Contextualizado), Gerardo Bohórquez Mondragón:

> O Modelo Pedagógico Contextualizado tem cinco programas que são etapas de crescimento. Cada programa tem três projetos em que o adolescente tem que trabalhar. O primeiro programa é a Motivação. Ele é aplicado durante o período de 45 dias, necessário para o adolescente compreender um pouco de sua situação diante desse novo contexto, uma vez que, quando este adolescente entra na unidade, cria um trauma emocional muito forte, porque ele não aceita a medida socioeducativa. Então a motivação trabalha essa parte de estimular esse adolescente para que ele possa se enxergar

> dentro da medida socioeducativa *(Publicação institucional Casa em Revista, 2009)*[20]

Como especialista em medidas socioeducativas e assessor especial da Presidência da Fundação CASA, Mondragón coordena a implantação do M.P.C. em São Paulo desde 2006, ano em que se inicia o processo de descentralização do atendimento ao adolescente infrator. Baseado no artigo 54 da Constituição Federal Brasileira, Mondragón esclarece:

> O artigo 54 prenuncia que nenhuma criança ou jovem deverá ser objeto de medida de correção ou castigo severos ou degradantes no lar, na escola ou em nenhuma outra instituição. Tratando-se de prevenir a delinquência e de garantir, segundo o disposto em Lei a proteção que favorece a socialização das crianças e dos adolescentes e, garantindo para que a família seja a primeira instituição a resguardar estes direitos, o M.P.C. desenhou o plano de atendimento integral e comunitário da família, haja visto que na maioria dos casos, é no próprio núcleo familiar onde se gesta as ações delitivas e onde se violam os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. É nesta direção que o Modelo Pedagógico Contextualizado orienta todas as ações, educando para incluir o jovem no âmbito da responsabilização social, onde o mesmo seja um sujeito provocador de mudança na família e na comunidade.[21]

A seguir podemos observar as fases do M.P.C. e sua respectiva duração:

---

[20] Trata-se de uma publicação institucional, que tem como finalidade divulgar artigos acadêmicos sobre os resultados do modelo aplicado na Fundação CASA e estudos relacionados a socioeducação. Casa em Revista, ano 1, n. 1, p. 12. – Julho/2009.

[21] Extraído do Documento: Plano de Atendimento Pedagógico e Socioterapeutico pág. 38.

MODELO PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO (GERARDO BOHÓRQUEZ MONDRAGÓN, 2006)	**DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO**	**DURAÇÃO DE CADA ETAPA**
I. PRÉ-ACOLHIDA: MOTIVAÇÃO;	PROCESSO DE ACOPLAMENTO, AJUSTE E SEGURANÇA À INSTITUIÇÃO. ESTIMULAR O ADOLESCENTE A SE ENXERGAR DENTRO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA.	45 DIAS
II. ACOLHIDA: RECONHECIMENTO;	PERMITE AO ADOLESCENTE A APROXIMAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E ACEITAÇÃO DO PROBLEMA E DA REALIDADE, PARA QUE ELE CONSIGA RECONHECER SUA SITUAÇÃO PESSOAL, POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS E ESTABELEÇA UM COMPROMISSO PARA CONSTRUÇÃO DE SEU PROJETO DE VIDA.	3 MESES
III. CONFRONTAÇÃO: APROFUNDAMENTO;	INTENSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DA PSICOTERAPIA BREVE COM A FINALIDADE QUE O ADOLESCENTE CONSIGA A COMPREENSÃO, ELABORAÇÃO E RESOLUÇÃO DOS ELEMENTOS QUE CONFIGURAM SEU PROJETO DE VIDA, SUA SITUAÇÃO E POSSA ENCONTRAR ALTERNATIVAS DE MELHORAMENTO.	3 MESES
IV. PROJETO DE VIDA: PROJEÇÃO;	PREPARAR O ADOLESCENTE NOS PROCESSOS DE AUTOGESTÃO, CONSECUÇÃO DE OBJETIVOS NO MERCADO DE TRABALHO, FORMAÇÃO EM LIDERANÇA POSITIVA E PREPARAÇÃO COMO AGENTE SOCIAL, PARA QUE DESTA FORMA POSSUA FERRAMENTAS QUE CONTRIBUAM PARA SI MESMO E PARA O SEU ENTORNO SOCIAL E FAMILIAR.	3 MESES
V. PROJEÇÃO – REPÚBLICA: INTEGRAÇÃO.	SISTEMA DE MICRO COMUNIDADE ONDE O ADOLESCENTE PODE ESTUDAR FORA, TRABALHAR, FAZER CURSOS PROFISSIONALIZANTES. HÁ UM TRABALHO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DENTRO DOS PROGRAMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS. NESTE SISTEMA SÃO TRABALHADAS AS QUESTÕES DE AUTONOMIA, AUTOGESTÃO, PROTAGONISMO JUVENIL[22]. O OBJETIVO É QUE O ADOLESCENTE SEJA UM GERENTE DE SUA PRÓPRIA VIDA.	TEMPO INDEFINIDO (OBS.: ATUALMENTE APENAS A UNIDADE DE FRANCA CONTA COM ESTA FASE NA FORMA DE UMA CASA NA COMUNIDADE)

[22] Sobre a ideologia do Protagonismo Juvenil, sugiro a leitura do artigo de ALMEIDA, Marina Stefani. A ideologia protagonista nas políticas públicas de jovens infratores. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP-Marília - Ano 2010 - Edição 5 - Maio/2010 - ISSN 1983-2192 disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/1117/1005

A reflexão sobre o modelo em questão sugere uma **ruptura** com a sua família, comunidade e ambiente conhecidos. A adolescente é identificada na situação de "infratora" e, portanto, "não adaptada a sociedade". Por esse motivo ela é chamada de *"jovem infratora em estado de conflito com as leis".* Aqui observamos a primeira fase correspondente ao processo ritual do *drama social* descrito por Turner (1974, 1987). Na fase seguinte, chamada de *liminar* há o rompimento do adolescente com o seu modo de vida habitual e conflito com as regras da CASA, gerando uma situação de **crise** e sua gradual intensificação de modo a sugerir uma "problematização". Nessa fase o seu "status" não fica claro, pois ela lida com o conflito de ser uma jovem infratora e ao mesmo tempo não sê-la. Após essa **intensificação da crise**, a adolescente será gradualmente instrumentalizada (inputs) pela equipe multidisciplinar que a ampara, afim de lidar com essas dificuldades de adaptação e estimulá-la ao diálogo, a prática política e social pelo método chamado de M.P. C. (Modelo Pedagógico Contextualizado).

Em seguida ocorre a **ação reparadora** que caracteriza o processo de "catarse" cujo ponto culminante do processo educativo demonstra a apreensão dos conteúdos trabalhados, a estruturação de uma nova forma de pensamento e de comportamento. É a oportunidade de construção de um novo projeto de vida. O adolescente assume um novo "status "onde se pretende seu retorno ao convívio social como cidadão, cujos direitos e deveres são restabelecidos. O **desfecho** sugere a experiência de vivência em um grupo (communitas[23]) que traz um caráter

[23] A vivência em um grupo que traz um caráter harmonizador-integrador e a transformação a que se pretende chegar após a conclusão do processo de crescimento pessoal. Turner, V. "Liminariedade e Communitas" (Capítulo 3). In: O Processo Ritual, de V. Turner (Petrópolis: Vozes, 1974). Turner, V. "The Anthropology of Performance". In: The Anthropology of Performance, de V. Turner (New York: PAJ Publications, 1987), 72-98. Seminário 4: Turner, V. "Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual". In: From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play, de V. Turner (New York: PAJ Publications, 1982), 20-60.

harmonizador-integrador e a transformação a que se pretende chegar após a conclusão do processo de crescimento pessoal.

As palavras-chaves: **(a) ruptura, (b) crise e intensificação da crise, (c) ação reparadora e (d) desfecho,** são termos utilizados por Victor Turner (1974, 1987) para determinar a estrutura do drama social. Ele interpreta esse ciclo dramático como: experiência, ritual de passagem, performance.

Para ajudar na compreensão deste ciclo dramático, é oportuno citar a pesquisa realizada por Victor Turner e Edith Turner, que, inspirados pelos estudos de Arnold Von Gennep (1960) sobre ritos de passagem nas sociedades primitivas, sugerem a um grupo de alunos que criem peças teatrais com dramas rituais (ritos de puberdade) ou sociais. O objetivo da tarefa proposta era ajudar os alunos na compreensão de como povos de outras culturas experimentam a riqueza de sua existência social, como lidam com pressões morais, desejos e outras expectativas culturais (Cf. Turner & Turner, 1978).

A reflexão sobre o nível de reincidência dos atos infracionais me fez cogitar a hipótese de que esses adolescentes buscariam neste “drama moderno” a substituição aos primevos “ritos de passagem” o que sem dúvida alguma Turner esclarece ao dissecar o conceito de performance e experiência e propõe a reflexão sobre que tipo de experiência esses adolescentes buscam para se lançarem futuramente como adultos na sociedade (MCLAREN, 1991 p. 28).

E se por um lado a interdição social é uma tentativa de impedir que a rua seja a “casa” ou a “escola” preparatória do jovem, uma alternativa ao necessário rito de passagem que ele busca para ser aceito e encontrar seu papel

na sociedade, *entender a infância marginal significa compreender por que uma criança vai para a rua, e não para a escola?* (Cf. DIMENSTEIN, 2009, p. 39).

Na visão de Dimenstein (2009) a resposta para essa pergunta tem raízes nos períodos de recessão econômica que geram um reflexo na queda da produção em decorrência da queda nas vendas e do baixo poder aquisitivo (as lojas não vendem, as indústrias não fabricam, novos postos de trabalho não são abertos, pessoas não consomem) num ciclo vicioso. O reflexo nas instituições de ensino mantidas com recursos públicos, devido à baixa na arrecadação de impostos, tem suas consequências diretas na geração e na perpetuação da desigualdade social: - professores mal remunerados; instalações deterioradas; bibliotecas e laboratórios defasados; pouco ou nenhum recurso para pesquisa e desenvolvimento tecnológico; evasão escolar, já que a escola não proporciona a possibilidade de qualificação profissional e, consequentemente oportunidade de emprego para ajudar os pais na manutenção da família, (a criança vai vender bala no farol ou vai para o tráfico de drogas); falta de planejamento familiar (ausência de educação sexual e acesso a meios preventivos da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis, entre outras questões.) (DIMENSTEIN, 2009, p. 82-109).

Dimenstein acrescenta, à essa visão, uma análise da questão histórica de que nosso país foi a última nação americana a pôr fim a escravidão. Ilustra o fato de que o "jovem marginal" é uma construção social de longa data que ainda necessita ser resolvida em sua raiz, através de políticas públicas adequadas, preventivas e não somente destinar um espaço geográfico e institucional para interdição. Afinal, nem sempre é possível cumprir a função de ressocialização do jovem infrator. E talvez isso se deva a outro fato relevante a ser considerado: - o jovem, após o cumprimento da medida socioeducativa, retorna à sua comunidade

e deveria encontrar na escola a oportunidade para continuidade de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É fato que a partir do Governo Lula essas questões foram tratadas com maior atenção e cuidado através de políticas públicas que transferiram subsídios e criaram projetos inovadores na área da educação.

Por outro lado, o pensamento de Dimenstein é reflexo de parte do pensamento da sociedade de que o jovem infrator é um produto da “rua”.

Ao observar a “rua”, a “escola” e a “casa” como categorias sociológicas fundamentais para se compreender a sociedade brasileira, Chauí (1987) e Damatta (1997) pretendem dar conta de códigos, valores e ideias implícitas, geradoras de mecanismos reguladores do Estado. A “rua”, a “escola” e a “casa” não constituem apenas espaços geográficos, mas devem ser “lidos” na sua completude como esferas de ação social, entidades morais, domínios culturais institucionalizados *capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas.* (DAMATTA,1997, p. 14-15)

No contexto socioeducativo, as noções de “escola” e “casa” se confundem. Primeiramente porque o adolescente internado necessita ter seus direitos de educação e moradia assegurados pelo Estado. Logo, é nesse espaço que ele residirá, frequentará as aulas do ensino regular e deverá participar de um programa de atividades culturais, desportivas e de lazer, como qualquer outro adolescente fora desse contexto necessitaria participar, de forma a não ter

nenhum prejuízo em seus direitos. Ou seja, esse mesmo espaço de internação será considerado provisoriamente sua “casa”, seu “lar”. O que nos remete ao espaço íntimo de seu quarto de dormir.

E quando observamos que a instituição governamental se utiliza da construção simbólica da “casa” em sua própria denominação, podemos refletir de forma análoga a Roberto Damatta (1997, p. 16-17) que esse espaço *surge como um palco, um local físico e também um espaço moral, que faz oposição ao mundo exterior,* ou seja, *ao universo da rua:*

> Conforme tenho mostrado desde que aprendi que casa e rua constituíam uma oposição básica na gramática social brasileira, não estamos aqui diante de um contraste rígido e simples, dado por substâncias invariantes contidas em cada termo, mas frente a um par estrutural que é constituído e constituinte na própria dinâmica de sua relação. (...)As sociedades são coisas vivas. (...) No caso brasileiro, a dinâmica é muito familiar. Diante de certos problemas e relações, preferimos englobar a rua na casa, tratando a sociedade brasileira como se ela fosse uma "grande família", vivendo "debaixo de um amplo e generoso teto", obedecendo naturalmente às leis e seguindo a liderança de quem produz o discurso que é, naquele momento, o "nosso líder" e o "nosso guia e pai". Já mencionei que tal linha semântica, onde o eixo da vida pública (do universo da rua) é englobado pelo eixo da casa, é típico do discurso populista. O resultado é um discurso onde a pessoa, a casa e suas simpatias constituem a moldura de todo o sistema, criando uma ilusão de presença, honestidade de propósitos e, sobretudo, de bondade, generosidade e compromisso com o povo.

Apoiada em Erving Goffman (1983, p. 125-259), Victor Turner (1974, p. 13-19) e Richard Schechner (1985) observo a relação entre o drama social e o processo ritual do sujeito na instituição pública. Embora a instituição pertença a sociedade e exista uma “permeabilidade” entre elas, há um *“estado liminar”* instituído por meio de uma estrutura Macro ritual, que não permite o sujeito

internado o retorno ao status inicial de “cidadão de direitos” a menos que se “reabilite”. O sistema social permite o banimento do sujeito para uma estrutura em que ele possa se “reabilitar” do ato infracional. Isso não o isenta do estigma de “ex-infrator”. A partir do momento que ele passa pelo processo judicial, simbolicamente, ele é relegado a um processo de recuperação de direitos. Em sua “ficha criminal” está escrito que ele é uma ameaça à sociedade, pois rompeu com as normas estabelecidas do dever jurídico[24]. A checagem da identidade (impressões digitais) e da ficha criminal logo na chegada do sujeito à internação é um exemplo desse controle, assim como o tratamento diferenciado na instituição no caso do reincidente.

Reflexos dessa estigmatização são constatados no processo de reinserção seja de menores infratores, seja de adultos infratores em estado de Liberdade Assistida. A posterior dificuldade em se colocar no mercado de trabalho é um exemplo disso.

Turner (1974, 1987), Schechner (1985, 2002a, 2003) e Mclaren (1997, 1991,1999) aprofundaram os estudos sobre rituais e dramas sociais. A figura 1 é uma adaptação do diagrama de Victor Turner (apud SCHECHNER, 2002a, p. 77) ao contexto dessa pesquisa. Percurso que o sujeito adolescente atravessa para completar a performance e “realizar inteiramente” experiência nessa etapa da vida é visível no eixo vertical que conecta Drama Social e Processo Ritual. É possível verificar nas possibilidades de reintegração e reagregação a mudança de status:

[24]A descrição completa desse processo na chegada da adolescente na Fundação CASA Chiquinha Gonzaga é detalhada nesse mesmo capítulo, em “Estética da CASA, estética do Corpo” p. 53 –Anotações do Caderno de Campo 18 de novembro de 2011.

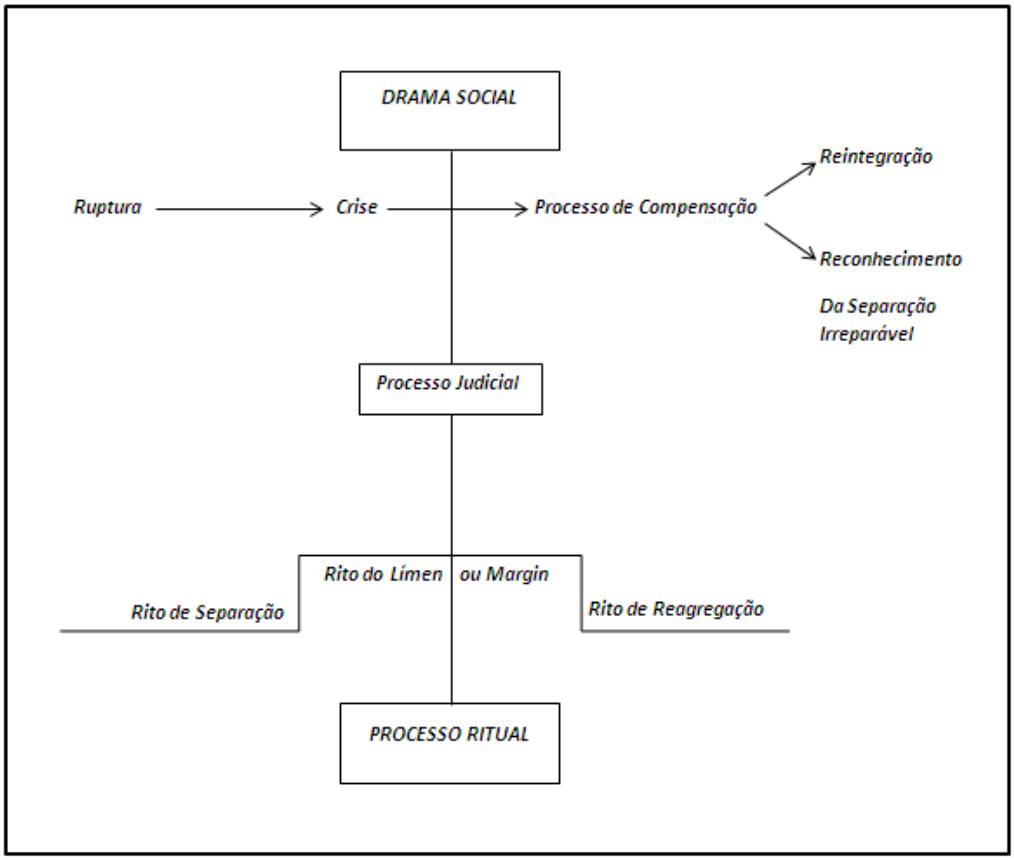


Figura 1 - Estrutura Ritual (Turner, Schechner Mclaren)

Dessa forma a instituição Fundação CASA pode ser analisada como uma instituição que não é Casa, não é Escola e não é Rua. Ela é uma instituição capaz de exilar o sujeito em uma condição *"liminar",* ou seja, à margem da sociedade. Curiosamente, é a condição *"liminóide"* proporcionada pelas oficinas de arte (dança, teatro, música, entre outras) que poderá devolver ao sujeito um "status restaurado" e o reconhecimento social capaz de "redimi-lo" de sua infração. Em outras palavras, o sujeito internado é convidado a iniciar uma nova carreira, na perspectiva sociológica de criação de um "novo trajeto" (Figura 2), a partir de sua passagem pela instituição, a fim de galgar esse status de redenção cuja "dádiva"

será a visibilidade social e a restauração do status anterior perdido de “cidadão de direitos” (GOFFMAN, 1983, p. 111-125).

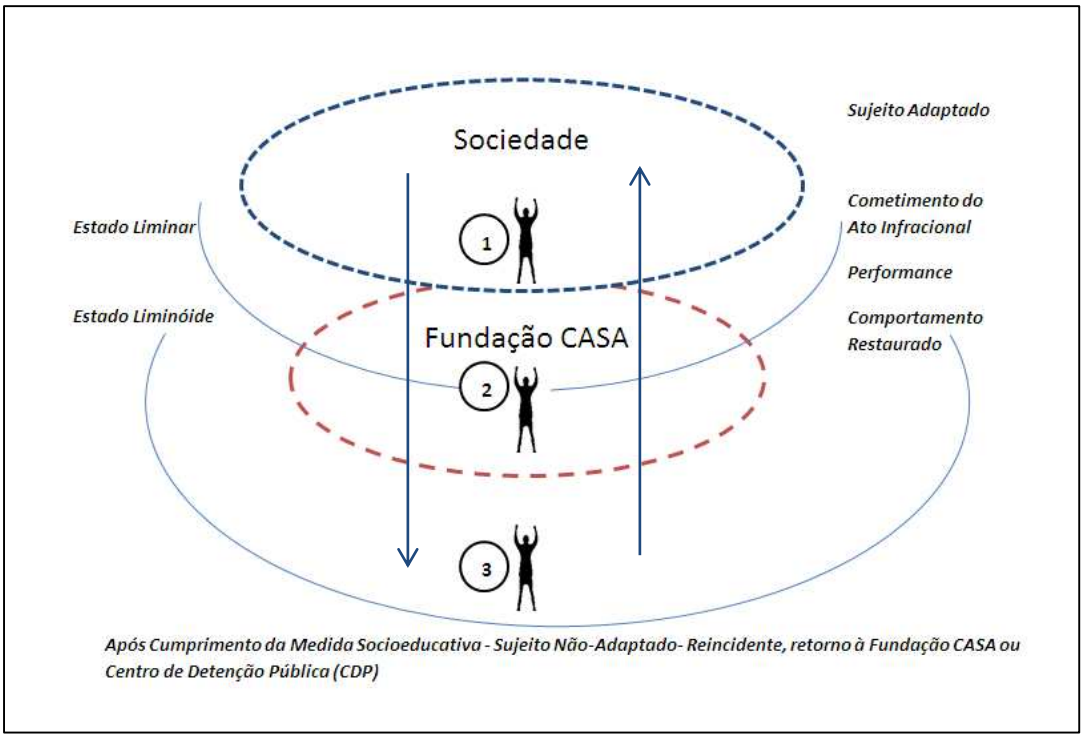


Figura 2 – Liminariedade, Performance e Comportamento Restaurado[25]

A instituição pública Fundação CASA cumpre, portanto, a função de entidade reguladora responsável pela incorporação e domesticação da figura do jovem infrator. E sua estrutura socioeducativa pretende o controle estatal sobre a cultura popular. Embora essa apropriação seja quase impossível, conforme trata Chauí (1987, p. 89-105) *há o desejo de controle* inclusive da produção desses jovens enquanto estiverem sob seu teto:

[25]Comportamento restaurado é um conceito que será abordado no capítulo 3 e *significa o comportamento vivo tratado como se fosse a tira de um filme pelo diretor. Essas tiras de comportamento podem ser reorganizadas ou reconstruídas: elas são independentes do sistema que as criou (social, psicológico, tecnológico). Schechner, 1985.*

> Ora, seres e objetos culturais nunca são dados, são postos por práticas sociais e históricas determinadas, por formas de sociabilidade, da relação intersubjetiva, grupal, de classe, da relação com o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, com o possível e o impossível, com o necessário e o contingente.(...)Do ponto de vista da Instituição, as oficinas de arte e esporte, nesse contexto, perdem a dimensão de lazer e de manifestação relativamente autônoma para converter-se *em parte da pedagogia, a maneira fascista ou à da ascese protestante, um processo purificador do corpo e uma obrigação moral* para recuperação da dignidade e cidadania como status perdidos a partir do cometimento do ato infracional(CHAUI, 1987, p. 122, 89-90).

1.2. Estética da CASA, estética do Corpo

A CASA se torna um espaço repressor, literalmente uma *casa-de-correção,* (antigo termo utilizado para designar instituições carcerárias na época do Império), quando observarmos sua arquitetura: um híbrido de escola e presídio. Os muros altos, a estrutura de segurança reforçada e disponível 24 horas por dia; a presença de um espaço destinado ao pronto atendimento de enfermaria para primeiros socorros e administração de medicamentos; a presença de grades nas janelas e "gaiolas" onde se pode controlar a passagem de um recinto a outro; a estrutura de alojamento interno fechado por duras portas de ferro (algumas com pequenas janelinhas que abrem e fecham por meio de alavancas trancadas por fora a cadeados), faz pensar que estamos visitando uma estrutura carcerária[26]. Já a presença das salas de aula, corpo pedagógico, atendimento psicológico, biblioteca, quadra de esportes, atividades artísticas, esportivas, culturais, religiosas, oficinas que vão dos trabalhos manuais, ao ensino profissionalizante e ao lazer programado diariamente, faz pensar que estamos numa escola,

[26] Para observar a arquitetura do Antigo Complexo Tatuapé, demolido em 2009, vide fotos de acervo pessoal no Apêndice A.

controlada como um internato ou uma instituição educativa militar, mas ainda uma escola.

E escola, ouvimos desde crianças que é o nosso segundo “lar”. Não uma construção fria de tijolos e cimento, mas um espaço onde é possível, conviver, conhecer, expressar o que se é, aprender e ensinar. É um espaço de troca de “saberes” e “sentires”.

18 de novembro de 2011 – O complexo Chiquinha Gonzaga UIP, UI e PAMI

A Casa Chiquinha Gonzaga localizada na Mooca – SP, recebe um público de meninas na faixa etária entre 13 e 18 anos cujo drama pessoal se reveste de maior complexidade. Existe nesse espaço a Unidade de Internação Provisória (UIP), a Unidade de Internação (UI) e uma Casa das Mães (PAMI) onde a internação compreende o período da gravidez, parto e amamentação da criança, período este em que há o acompanhamento da jovem e de seu filho.

Acompanhada pelo chefe do setor de segurança fui conduzida passo-a-passo pelas etapas de entrada no complexo Chiquinha Gonzaga. Perguntei como a adolescente chega e a descrição objetivamente é a seguinte:

> **1ª etapa – Abordagem:** A adolescente chega conduzida em viatura pela polícia militar. Após a checagem dos dados de identificação da adolescente e sua origem (delegacia, outra unidade, outro órgão público) junto a vigilância da unidade, sua chegada é comunicada ao departamento técnico formada por uma equipe multidisciplinar (equipe de coordenação e psicopedagógica) e também comunicada a enfermaria. Há também uma pequena sala de identificação onde são colhidos os dados pessoais e processuais, a coleta das digitais e a fotografia da adolescente. Estes registros são enviados ao NIDA (Núcleo de Identificação de Adolescentes) através de um sistema estadual de informações de segurança. Esse processo leva de 10 a 15 minutos para que os dados sejam “legitimados” pelo sistema, pois é

necessária a confirmação da história pregressa da adolescente a fim de evitar erros.[27] Ex.: Adolescente portando documento de identificação da irmã.
Aprovado o processo recebe um número de protocolo que será o mesmo número que ela utilizará durante todo o período na Fundação e, em caso de reincidência, até completar a maioridade.

2ª etapa – Recepção da adolescente: Um agente de apoio é designado para revistar, uniformizar e catalogar os pertences (roupas e acessórios) da adolescente.
A adolescente é então conduzida para uma inspeção de saúde que é realizada a enfermaria.

3ª etapa – Inspeção de saúde: a adolescente é atendida por uma enfermeira que irá verificar se a mesma está machucada, realizar curativos, primeiros-socorros, encaminhamento ao médico se for necessário. Caso seja necessário a adolescente será encaminhada para higienização (banho).

4ª etapa – Acolhimento pela equipe de Atendimento psicossocial: após a inspeção de saúde e a higienização, a adolescente é encaminhada para uma orientação sobre as normas pedagógicas, de segurança, saúde, comportamento e convivência (M.P.C.). É traçado um perfil psicopedagógico da adolescente que é chamado de diagnóstico poli dimensional. Em seguida a adolescente é encaminhada para inserção nas atividades da unidade de internação: UIP ou UI.

Todo esse processo leva em torno de 12h horas para ser concluído. No caso da adolescente que chega do interior do Estado ou a noite, é feito o acolhimento no dia seguinte.

A adolescente encaminhada para a UIP já vem sentenciada por até 45 dias. Após 45 dias, caso sentenciada em medida de internação, a adolescente é transferida para o Centro de Internação (UI) onde cumprirá a medida socioeducativa por um período de 6 meses a 3 anos de acordo com as particularidades do ato infracional cometido.

Caderno de Campo - novembro/2011

Na interpretação sociológica, a Fundação CASA como instituição, cria um sistema apartado da sociedade. Os sujeitos pertencentes a este tipo de instituição, têm a sua "noção de pessoa" (MAUSS, 2003) ritualizada e adequada ao novo ambiente social conforme aprofundarei no capítulo II. O processo de

[27] De acordo com o Art. 109 do ECA. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada.

construção desse novo papel é *"tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar"* (Chauí, 1987, p.124).

A Fundação CASA através de sua assessoria de imprensa declara não se enquadrar na definição de "Instituição Total", pois de acordo com o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) faz parte de uma rede de apoio (Sistema de Garantia de Direitos) e tem sua ação caracterizada pela "incompletude institucional", já que não possui toda estrutura necessária para atendimento ao adolescente em um único local físico. Por outro lado, essa normatização proposta pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente está vigente desde 2006 e juntamente com ECA atribuem ao Estado a responsabilização pela proteção integral da criança e do adolescente.

Um aspecto comum entre os membros dessas instituições totais é o estabelecimento de um novo papel social, o de internado. Seja pela privação da liberdade (voluntária ou não), seja pelo sistema de regras aceito ou imposto, ou ainda, pela forma de lidar com a situação de internação, esses indivíduos apresentam um fenômeno de dissociação.

Ao analisar o ambiente socioeducativo da Fundação CASA como "instituição total" encontramos em Goffman (1983) pelo menos duas características que nos fazem compreender esse cenário social de forma diversa a declarada: 1) Os adolescentes permanecem internados ou semi-internados conforme a gravidade do ato infracional cometido e 2) A Fundação é uma instituição para proteção da comunidade contra ameaças intencionais[28].

Em Goffman (2010, p. 7-108) a descrição sobre as instituições totais é minuciosamente dissecada e constatado que sua função enquanto aparelho social

[28] Vide, Artigo 122 do ECA.

é de separar indivíduos da sociedade mais ampla por um período de tempo (determinado ou indeterminado) se encarregando de administrar formalmente suas vidas de acordo com um sistema de regras apropriado que disciplina o seu cotidiano.

A adolescente, no cumprimento da medida socioeducativa, é impelida a esse "ritual de passagem" na forma de um treinamento e ao retornar a comunidade de onde veio, deverá "demonstrar" sua adaptação social, ou seja, sua "transformação". Nas palavras de Mclaren (1991, 1997, 1999): "*Os ritos de passagem nos quais suportar a dor tornara-se o drama cultural predominante.*"

Não é objeto dessa pesquisa mensurar os resultados do M.P.C., pois para fazê-lo seria necessário a autorização para acompanhamento das jovens após o período de internação e por um longo espaço de tempo.

Por outro lado, interessa observar e interpretar essa "performance" ensaiada durante todo o período de internação e tão esperada pelo Estado e pela sociedade como resposta aos cuidados investidos, no sentido de *parfournir*, que em francês significa *"completar"* ou *"realizar inteiramente".* Turner (1987) se refere à expressão como a experiência autêntica e pode explicar os motivos que levam uma adolescente a viver e buscar uma experiência transgressora das regras sociais:

> Há uma relação estrutural entre os componentes cognitivo, afetivo e conativo (...) chamada experiência autêntica. (...) E o desejo do transgressor para afirmar o poder ou identidade normalmente incita à vontade de resistir a sua ação entre os representantes do padrão normativo que ele infringiu. Os estados de crise envolvem todas as três propensões igualmente, como as posições são definidas e os recursos de energia calculados. Muitas vezes, no entanto, quando o campo social é dividido em dois campos ou facções, uma prosseguirá sob a bandeira ostensiva da racionalidade, enquanto o outro manifesta em suas palavras e atos as qualidades mais românticas da vontade e do sentimento (TURNER, 1987 p. 90-91, tradução minha).

Considerando que é esperada uma “transformação” e os meios para que essa condição se realize são agressivos, desumanos ou no mínimo questionáveis, voltar a cometer o ato infracional pode ser um mecanismo de resistência aos sistemas de controle sociais que impõe condicionamentos a fim de manter o domínio ideológico e prever as possíveis investidas contra seus comandos. Ou seja, resistir pode ser um ato de preservação da vontade como de direitos não respeitados.

Mclaren (1991, 1999) trata da investigação do processo ritual tendo como cenário o ambiente escolar. A preocupação fundamental de Mclaren é tornar acessíveis ao educador e a sociedade elementos reveladores sobre o comportamento humano. Ele baseia-se na observação, estudo e análise das crenças que, segundo ele, permeiam as necessidades rituais em toda a sua complexidade e multiplicidade: *as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais; rituais representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da existência do estudante*; e as dimensões variadas do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da cultura da escola (Cf. Mclaren, 1991, p. 29).

Ao analisar a instrução de sala de aula como um sistema ritual, Mclaren define 5 itens que configuram esta estrutura: **1) O micro ritual; 2) O macro ritual; 3 Rituais de revitalização; 4) Rituais de intensificação e 5) Rituais de resistência (**Mclaren, 1991, p. 126-288).

Observamos o ***micro ritual*** no contexto dessa pesquisa como a atividade das oficinas de teatro. Há uma regularidade na sua existência porém há um destacamento dessa atividade em relação às outras pelo fato da participação das adolescentes não ser obrigatória. Elas escolhem participar ou não dessa

atividade como alternativa, por exemplo, à assistir televisão, assistir aulas de ensino religioso, ouvir música ou tricotar, já que essas são as atividades noturnas opcionais.

O ***macro ritual*** nos apresenta atividades cuja participação das adolescentes é obrigatória e fazem parte da *estrutura psicopedagógica* (ensino regular, atendimento técnico/psicológico, orientação jurídica ou audiências); *atividades de manutenção do local* (limpeza de banheiros, lavandeira, entre outras*); atividades esportivas* (educação física e treino competitivo) *e oficinas de música* (Projeto Guri).

As visitas dos familiares e outras atividades especiais (palestras, grupos de dança e teatro visitantes, por exemplo), celebrações de caráter espiritual (cultos, missas, outras.) são considerados ***rituais de revitalização***. Como afirma Mclaren (1991, p. 127), é toda atividade capaz de "injetar uma renovação de compromisso para as motivações e valores dos participantes no ritual". Em geral são eventos que não ocorrem todos os dias, ou quando ocorrem trazem uma carga emocional significativa. Nesse caso as oficinas de teatro, conforme depoimentos das adolescentes, criam uma atmosfera de bem-estar e espaço para expressão do que elas sentem e pensam. Por esse motivo elas podem ser enquadradas nessa classificação.

As saídas para apresentação de teatro, por exemplo, podem ser interpretadas como rituais de intensificação pois fortalecem o vínculo emocional entre as adolescentes e os arte-educadores. Reforçam a experiência de communitas, por serem atividades raras, sem que as adolescentes saibam o dia antecipadamente. Por motivo de segurança, apenas 1 dia antes é informada a hora da saída e o local.

É especialmente interessante observar os rituais de resistência, embora, como diz Mclaren (1991, p. 128) *"são rituais que voltam a nossa ótima*

para o lado escuro da paisagem cultural" por serem *"agonísticos".* Ou seja, *ódios e tensões* emergem e as adolescentes são transformadas em *combatentes antagonistas*. É o caso das rebeliões e da intervenção externa da polícia militar, apelidado de "choquinho". De maneira geral o choquinho não existe sem rebelião e a rebelião não existe sem o choquinho. No capítulo final, abordarei mais detalhadamente esse aspecto do drama social.

Parafraseando Mclaren, é extremamente difícil, senão impossível interpretar os fatos observados no local da pesquisa devido ao curto espaço de tempo que é permitido ficar no local e devido às regras de comportamento que eu mesma enquanto pesquisadora necessito obedecer, como por exemplo: *a apresentação de documentos de identificação para entrada na portaria; a passagem pelo detector de metais; a confirmação de permissão concedida para entrada portanto gravador e máquina fotográfica; o impedimento de entrar com aparelho celular, para que não haja possibilidade de alguma adolescente (com ou sem minha permissão) tentar um contato a partir da unidade; a checagem, em cada portão, através de circuito interno de rádio, comunicando toda a equipe de segurança sobre a minha presença no local; o acompanhamento da arte-educadora ou de um agente de segurança por todo o percurso; a exigência de autorização de um funcionário do corpo pedagógico para poder realizar as entrevistas com cada adolescente em separado; a presença constante de pelo menos um agente de segurança dentro da sala de aula no momento das oficinas, acompanhado sempre que possível de um funcionário do corpo pedagógico.*

Nesse sentido, a Fundação CASA como híbrido de escola-presídio, é uma representação teatral ritualística onde é possível investigar e compreender a existência de construções e significados simbólicos capazes de transmitir ideologias sociais e culturais. O exame desses *símbolos-chaves* de hierarquia, poder e

subjacentes ao sistema ritualístico permite conectar às ações aos sentidos. Compartilhando da compreensão de Ronald Grimes (1995), Arnold Van Gennep (1974) e Victor Turner, sobre o ritual: *"Os rituais são sementeiras quentes para a mudança; que os rituais não apenas definem limites, eles evocam um movimento fásico em uma cultura"* (1991, p. 28, 37-44).

As observações realizadas em campo permitiram entender as adolescentes internas como "atrizes-espectadoras-performers" de um ritual de passagem e capazes de realizar através das oficinas de arte um tipo de elaboração particular por meio de suas *"performances"* (SCHECHNER, 1985). Esse processo doloroso, porém transformador, fica claro no depoimento da adolescente Suzana:

> **Pergunta: -** Queria que você falasse para mim um pouquinho da tua experiência aqui na Fundação, há quanto tempo você está aqui e como está se sentindo? **Suzana:** - Senhora, faz oito meses e quinze dias que eu estou aqui. No começo era difícil para mim ficar aqui...longe da minha família... mas agora eu acho que é uma experiência boa para eu refletir no que fiz... as pessoas que eu fiz mal. Eu estou aqui refletindo cada dia mais...para não prejudicar... para não me prejudicar lá fora para eu ter um futuro melhor... por que eu quero ter uma perspectiva de vida melhor.... E acho que foi melhor... Eu não queria, né? Ninguém queria vir para cá...mais eu acho assim, que é bom para eu refletir nos atos para nunca mais fazer nada de errado. **Pergunto:** - E você participa de quais oficinas aqui? **Suzana:**-Eu participo de Street... (dança), teatro, deixa eu ver: saúde, cidadania, velas aromáticas. Acho que só. **Pergunto:** - Você participa do Teatro, como é tua experiência com o teatro? **Suzana:**- Eu acho que foi mais por causa do teatro que eu estou bem hoje. Porque quando eu entrei eu falava: "- Acha? Vou sair... Profe! ...que minha professora chama Ana Borboleta, né? Eu falava assim para ela: "- Profe eu vou sair daqui pior do que eu entrei!" ...Mas aí ela começou a fazer umas dinâmicas que a gente consegue ser uma pessoa melhor pelo teatro. Eu estou refletindo mais e sou uma pessoa melhor hoje pelo teatro. Quero participar lá fora, fazer um futuro melhor. **Pergunto:** - Como você sente seu corpo antes de entrar na aula? Quando você não tem aula de teatro como fica seu corpo? **Suzana:** - Eu já me irrito. Eu sou muito irritada, tem hora. Eu acho que o corpo fica pesado . A gente só fica pensando na nossa família e quando a gente tá no teatro, não. A gente tenta passar o melhor de nós para o grupo... isso que é leveza (...) [Na

> aula]- Sinto meu corpo leve, flutuando... Logo que eu entro, a profe sssora já pergunta para nós o dar e o receber que é tipo assim, o que é que nós queremos dar para aquele grupo e o que a gente quer receber desse grupo. E são as coisas melhores que tem. Aqui no pátio a gente não tem muita convivência uma com a outra mas dentro do grupo do teatro é o grupo... somos um grupo ...aquilo a gente pode falar que é um grupo... um companheirismo... se uma está precisando de força nós tenta manter ela com muita força, muita energia positiva... **Pergunto:** Você acredita que quando você entra na sala de aula, muda seu relacionamento com suas colegas? **Suzana:**- Muda, muda. (Transcrição parcial da entrevista com a Adolescente Suzana pertencente a UI - Caderno de Campo – 28/11/2011)

Se a interdição pode ser considerada uma experiência dolorosa, encarada como um trauma psicológico (inclusive previsto no M.P.C.), o meio de elaboração desse trauma pode ser a arte, como demonstra o depoimento de Suzana.

Por outro lado, essa situação ambígua que transita entre o "estar seguro" – sob a proteção do Estado, na Fundação CASA – e o "estar seguro" no mundão, seja na rua, no lar ou na comunidade de onde veio, levam a adolescente a perceber seu próprio sentido de segurança e construir internamente seus próprios meios de sentir-se seguro. Ao olhar de dentro da Fundação CASA para fora a adolescente se percebe num estado de confusão, pois os lugares que até então a protegiam podem ser as verdadeiras prisões, por exemplo, no caso do vínculo externo com alguma facção criminosa ou tráfico de drogas. Ou seja, *"o sentido de segurança se oferece com o preço da autonomia. A dominação se alimenta desta ambiguidade para conservar-se e autoproduzir"* (Iaconno, 2001, p. 35).

Como no conto "A Toca", de Kafka, o protagonista se move na direção da saída da toca sabendo que há um labirinto a ser atravessado e o que lhe move em direção da saída passa a ser mais do que a liberdade, mas a capacidade de observar-se de fora da toca e contemplar do exterior um espaço fechado que pode

ser caracterizado tanto como “casa” quanto como “prisão” (Iaconno, 2001, p. 39-56).

A saída da toca como alegria da menoridade, explicita o desejo de aceitar o estado de menoridade de forma a perceber os limites da identidade, da segurança pessoal e da autonomia e a partir disto ir em busca da conquista da “maioridade”, ou seja, a conquista da própria “fala”, da própria “voz”, do próprio “discurso” e do próprio “corpo”. Etimologicamente, “menoridade”, em alemão Unmündigkeit, quer dizer “aquele que não fala”, de Mund (Boca). Logo, Mündigkeit “maioridade” significa ser capaz de falar, de expressar seus pensamentos, sentimentos, sensações, suas ações, ou seja, ter autonomia para atuar no mundo (Iaconno, 2001, p. 11-43).

1.3. - Mãos para trás e cabeça baixa? Licença, Senhora!

A rotina institucional, marcada por constantes abordagens e checagens da ordem impondo uma fisiologia de submissão às adolescentes como *“mãos para trás e cabeça baixa”* reforçadas por expressões de confirmação da hierarquia *como: “- Licença Senhor., -Licença Senhora.”*; as incessantes revistas e formações em filas, as atividades regulares com horários rígidos e em quantidade suficiente que não permita nenhum intervalo de ócio ou integração entre grupos não deixam espaço para o pensar e o expressar, sem dúvida alguma caracteriza repressão, humilhação e modelagem de submissão (FOUCAULT, 1975).

> (...)Porque na UIP era muito pesado, sabe? Muitas pessoas pesavam[29] na gente. A gente às vezes (...) passava e esquecia de pedir licença e eles faziam a gente voltar para trás, colocar a mão para trás de novo e pedir licença(...)
>
> Caderno de Campo, Trecho de depoimento da adolescente Fernanda, julho/2012.

[29] *Pesar*, para a adolescente, significa impor a obediência às regras de convívio de uma forma agressiva.

(...) Pergunta**:** Me explica o que é "um card". **Antônia:** "Um Card", ele vai lá, coloca o seu nome na sua pasta, manda para o juiz e você fica internada por mais 3 meses. Porque você entrou com uma menina... *(no banheiro)* e isso *dá sapataria*. Eles entendem que é sapataria. E não pode... Eu não sabia. Briga também dá "um card". Briga, desrespeito a funcionário... **Pergunta: "**um card" quer dizer o que? Um cartão vermelho? **Antônia:** não, 3 meses mais na CASA Pergunta**:** Mas porque usam esse termo "um card"? Vem de onde essa palavra? **Antônia:** Porque no UNO, não tem o UNO? *(Jogo de cartas)* Eu entendi isso. Tem o UNO e ele tem uma carta que está escrito "um card" e significa "3". E é o termo... e na CASA é 3 meses e a gente fica mais três meses. Se você está *de resposta,* eles param o seu *conclusivo* e você não vai embora. **Pergunta:** E tem muitos símbolos? Um card significa 3 da onde vem isso, esse código? Você entrou na CASA e aprendeu... **Antônia:** Eu aprendi. É, se você tiver um ponto vermelho você não vai para saída. Por isso que a Thainá não veio para a saída. Nem essa nem na outra. Por que ela tem ponto vermelho. **Pergunta:** Entendi. Mas esse ponto vermelho vem dos agentes, da pedagogia? **Antônia:** Dos agentes. *(Seguranças).* É um papel que está escrito todos os nomes das adolescentes. Aí tem assim um monte de quadradinhos na frente do nome. Por exemplo, se desrespeitou funcionário, saiu debatendo no meio do corredor e às vezes tem visita na casa... aí ele vai lá simplesmente pega a caneta vermelha e marca um pontinho num quadradinho e aí durante um mês você não pode ir numa saída. Esse ponto vermelho serve para um mês. **Pergunta:** Eu observei que vocês às vezes na aula se comunicam por sinais. **Antônia:** LIBRAS. **Pergunta:** Algumas falam que é LIBRAS mas outras dizem que tem algumas letras que são diferentes... E você aprendeu na CASA? **Antônia:** Aprendi na CASA. Eu não sabia *telegrafar* e agora eu sei todas as palavras e todas as letras. Eu aprendi. **Pergunta:** E cada vez você foi treinando para fazer mais rápido? **Antônia:** É, porque tipo assim, tem coisas que a gente está perto de funcionário e não pode falar. Ou às vezes quando a gente vai dormir a gente quer falar uma coisa para a outra e a luz tá apagada e não pode ter barulho. Então a gente conversa por sinais. **Pergunta:** E mesmo com a luz apagada vocês conseguem se comunicar por gesto? **Antônia:** Hum-hum. **Pergunta:** Quando vocês se comunicam por gesto não tem nenhum tipo de repressão? **Pergunta:** Não. Então se vocês falarem alguma "besteira" ninguém fica sabendo? **Antônia:** E ninguém vai ficar sabendo. No entanto que não esteja ninguém que saiba ler LIBRAS do lado senão vai *pescar as suas ideias*. **Pergunta:** Entendi e ai pode ter algum tipo de? ... **Antônia:** atrito na CASA. Porque daí vai falar para um

> funcionário... não pode estar acontecendo isso. **Pergunta:** E a segurança também não gosta que vocês usem sinais? Não gosta que nós telegrafa. A gente telegrafa escondido.
>
> Caderno de Campo, Trecho de depoimento da adolescente Antônia, junho/2012.

Essa modelagem tem suas raízes na época do império com a criação da primeira Casa de Correção[30] no Rio de Janeiro, passando pelo período de repressão militar onde teve origem a instituição popularmente conhecida como FEBEM, conforme abordei no início.

Ao pesquisar sobre as origem das Casas de Correção, um fato interessante remete a fala de FOUCAULT (1975) sobre a docilidade *dos corpos*. Dos castigos físicos impingidos aos internos entre 1854 e 1861 pelo Diretor da primeira Casa de Correção construída no Rio de Janeiro, Miranda Falcão, dois deles induziam a postura da "cabeça baixa" e "as mãos para trás" conforme segue o relato:

> "(...) havia duas penas que chamaram a atenção de Miranda Falcão. Nomeadas por ele como "estação" e "corpo curvado".
>
> A primeira consistia em conservar o sentenciado em pé, "com os pés atados ao chão e os braços pelas costas". Já a pena do "corpo curvado" mantinha o detento sentado com as pernas dobradas, "presas pelos braços atados nos pulsos, e sustidos nesta posição por uma pequena vara enfiada por baixo dos joelhos e por cima dos braços". Essa seria a correspondente histórica da tortura muito praticada no Brasil nas décadas de 1960 e 70 durante o regime militar, conhecida como "pau-de-arara". A "estação" e o "corpo curvado" deveriam substituir a pena de trabalho solitário, bastando, segundo o diretor, quatro ou cinco horas para impor a disciplina aos infratores do Regulamento.

[30]Araujo, Carlos Eduardo Moreira de, **Cárceres imperiais**: a Casa de Correção do Rio de Janeiro: seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861. 2009, 328p. Tese (Doutoramento em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009, p. 302.

Revelada a origem “carcerária” da postura de submissão em *terras brasilis*, podemos mencionar que suas raízes vem de uma época de controle de *escravos, libertos e homens livres pobres*. Os homens livres eram considerados mais perigosos do que os escravos (ameaça a hierarquia e ao sistema escravocrata), e embora não fossem açoitados com chicotes eram condenados à prisão, sujeitos às normas disciplinares e trabalhos forçados para construção de obras públicas.[31]

A pergunta é porque essa *postura* é considerada parte de um modelo pedagógico e mantida em pleno século XXI?

Silvia Coelho Hernandes (2005) e Maria Cristina G. Vicentim (2005) relatam sobre a postura corporal exigida na antiga FEBEM e que permanece como norma disciplinar ainda hoje na Fundação CASA. Trata-se de um modelo chamado “Correcional Repressivo” que definia o controle sobre o corpo dos internos (em meados do século XX), seja pela observação e fiscalização da postura (mãos para trás e cabeça baixa), seja pelo deslocamento (em marcha), seja pela posição dos internos sentados ou em pé organizados em fileiras por uma ordem determinada. Esse treinamento de modelação corporal inclui ainda a padronização do vestuário, a limitação de uso de objetos pessoais, a despersonalização por meio do controle da fala e das atitudes, a violência física e moral demonstrada nas sanções e ameaças (retirada do convívio, xingamentos, punições por meio do prolongamento da internação, B.O. para adolescentes que recém completaram 18 anos, enfrentamento corporal pela tropa de choque em caso de rebelião) visando a formação de um *corpo obediente e dócil*, pronto para “produzir sem questionar”(HERNANDES 2005, p. 5-19; VICENTIN, 2005, p. 181, 192).

---

[31] Araujo, Carlos Eduardo Moreira de, **O duplo cativeiro**: escravidão urbana e o sistema prisional no Rio de Janeiro 1790-1821. 2004, 146p. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009, p.11.

Ao longo do tempo em que pesquisei as oficinas de arte na Fundação CASA, Complexo Chiquinha Gonzaga, me deparei com dois cenários bem distintos. Enquanto na Unidade de Internação provisória (UIP) havia uma maior rigidez com relação a postura, regras e limites individuais, na Unidade de Internação (UI) essa tensão era menos acentuada, conforme relata a adolescente Fernanda, internada a 1 ano e 2 meses:

> (...) Na UIP a gente tinha que ficar com a mão para trás, cabeça baixa... Mas, aqui a gente é mais livre, a gente não precisa pedir licença senhor, licença senhora é muito mais livre. Porque na UIP era um pouco mais pesado as coisas lá. Aqui é mais livre, mais solto para a gente, sabe? A gente não precisa ficar pedindo licença senhor porque até então a gente vai ficar um bom tempo aqui. Na UIP a gente fica de 45 dias à 3 meses. Aí na UIP é um pouco mais pesado, mais aqui não. Eu já estou há um tempo bem grande aqui. Mas, é melhor aqui. Não é bom, mas é melhor. –***Você se sente mais livre em que sentido?*** **O que é se sentir mais livre?** **Fernanda:** Ai... sei lá... Porque na UIP era muito pesado. Muitas pessoas pesavam [no sentido de serem rígidas] na gente, sabe? A gente às vezes (...) passava e esquecia de pedir licença e eles faziam a gente voltar para trás, colocar a mão para trás de novo e pedir licença e aqui não. Aqui é mais livre. Eles não precisam... se a gente não pedir licença... às vezes eu tenho a mania de pedir licença, porque eu me acostumei a pedir licença, porque eu fiquei 3 meses lá. Eu peço às vezes licença, mas eles acham estranho. os funcionários tem mais carinho, porque a gente convive mais tempo com eles. Lá na UIP é um pouco mais diferente, eles são um pouco mais brutos com a gente. Aqui não. Aqui eles são mais carinhosos com a gente. Aí a gente se sente livre. (Caderno de Campo – julho/2012)

Além de *"Mãos para trás e cabeça baixa"*, como postura ritualizada no cotidiano das adolescentes outras formas de intimidação e modelação do comportamento são percebidas, conforme o depoimento de Antônia:

Antônia: Só lá na UIP isso daí. Na UIP é obrigatório. Na UI você pode andar normal. **Pergunta:** E porque que é obrigatório na UIP. Porque na UIP é Unidade Provisória então eles já passam todos os mandamentos para você. Você fica ali três meses mais ou menos e eles {pedem} cabeça baixa e mão paratrás. Na UI não. Na UI você não precisa nem pedir licença Senhor. nem licença Senhora. Está certo que é uma forma de respeito, mas lá eles deixam a gente mais à vontade por ser internação. **Pergunta:** -Você falou mandamentos. Isso é passado dessa forma? **Antônia:** Quando a gente chega na CASA tem uma norma que a gente é sentada num canto e é destacada de todas e fica lendo. Eles te dão por escrito para você ler e é chamado de mandamentos. **Pergunta:** Por escrito, o que pode e o que não pode? E você leu exatamente isso: cabeça baixa e mão para trás. **Antônia:** Sim. **Pergunta:** E como que é cabeça baixa e mão para trás? Ah, não é muito bom, né Senhora? Mas acho que é uma forma de respeito. Eles estão fazendo o trabalho deles e a gente não pode questionar. Mas eu acho que é uma forma de respeito mesmo, sabe? Licença Senhor. e Licença Senhora., sabe? Quando a gente tinha que usar o banheiro a gente tinha que pedir, na UI não. Na UIP tinha que pedir, entendeu? **Pergunta:** Você ficou três meses na UIP? **Antônia:** - Três meses e 13 dias. **Pergunta:** E qual o sentimento? **Antônia:** (Respiração Profunda) Ai, de angústia quando eu estava lá, sabia, Senhora.? Quando me chamavam lá na quadra e eu ia para o teatro. Ficava alegre. Saía do Teatro nossa! Fortalecida! Sabe? Porque dei risada, me diverti. Mas quando era noutro dia, nossa, era a mesma coisa: Levando letra a gente formada. **Pergunta:** Como é levando letra? **Antônia:** Levando letra? Eles formam a CASA e, por exemplo, alguma menina tá com má postura ou teve briga, aí eles formam a CASA. Eles formam a CASA e os funcionários começam a falar de postura, começam a falar o que está acontecendo, que vai “tesourar” o cigarro que não vai entrar mais jumbo, entendeu? Aí isso eles falam que é letra: Dá letra na CASA. **Pergunta:** E formar a CASA é essa reunião de todo mundo? **Antônia:** É, as meninas todas sentadas na quadra e os funcionários em pé na frente da arquibancada. **Pergunta:** É pedido que as meninas sentem em filas também? É, em fileiras e de preferência por quarto: Quarto 1, 2, 3. Duas fileiras de cada quarto. Sempre foi assim lá na UIP também, lá na internação também. **Pergunta:** E como é que você aprendeu? Isso estava no papel também ou você foi aprendendo com as outras? **Antônia:** Não, conforme a rotina da CASA que eu fui

> pegando isso. Mas por causa da rotina da casa mesmo... o dia-a-dia com as meninas. Coisas que não estão por escrito as meninas: - *O Antônia, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo*. E eu fui aprendendo. **Pergunta:** Me dá um exemplo de uma coisa que você aprendeu e que não estava escrito? **Antônia:** Eu não sabia que não podia entrar de duas no banheiro. Que não estava no papel, que não pode entrar de duas ou três. É uma por vez porque senão você leva um "card" e você pega mais 3 meses. **Pergunta:** Leva um que? **Antônia:** Um "card". "Card", ele vai lá, coloca o seu nome na sua pasta, manda pro juiz e você fica internada por mais 3 meses. Porque você entrou com uma menina... E isso dá sapataria. Eles entendem que é sapataria. E não pode... Eu não sabia. (Caderno de Campo – junho/2012)

Dentro do escopo a que se propõe essa pesquisa, não creio que seja possível responder a contento a pergunta formulada anteriormente: *Porque essa postura é considerada parte de um modelo pedagógico e mantida em pleno século XXI?*

Por outro lado, observo que o corpo adolescente pode ser submetido, treinado e modelado para responder às regras e ideologia de submissão impostas pelo Estado que lhe "toma conta" transformando-se num corpo "útil e dócil", um corpo incapaz de enfrentar esse sistema. De outra forma ele poderá ser treinado e modelado para a autonomia e para o protagonismo, conforme descreverei no próximo capítulo.

Cabe retomar o conceito de Liminariedade de Turner (1974, 1982, 1987) é no *estado liminar* o estado favorável a produção estética de cada experiência vivida: 1) algo acontece ao nível da percepção (sendo a dor ou o prazer sentidos de forma mais intensa do que comportamentos repetitivos ou de rotina); 2) Imagens de experiência do passado são evocadas e delineadas – de forma aguda;3) emoções associadas aos eventos do passado são revividas; 4) o passado articula-se ao presente numa "relação musical", tornando possível a

descoberta e construção de significado;5) a experiência se completa através de uma forma de “expressão”(Turner 1982, 13-14).

A performance se completa na experiência da interdição e essa experiência é vivida no corpo e no teatro dada a afinidade ritual do teatro como linguagem e do corpo como suporte a essa linguagem.

Capítulo II – Crise e Intensificação da crise: desconfortos do corpo nas limitações do CASulo

"Meu corpo é meu por carregar traços da minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo aos simbolismos que conferem sustância ao elo social, sem os quais eu não seria."

David Le Breton, sociólogo e antropólogo francês

"Crise (do latim crisis, -is, do grego krísis, substantivo feminino)
Manifestação súbita de um estado emocional; Conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo. Falta de alguma coisa considerada importante".[32]

2. O corpo e suas narrativas

O corpo produz narrativas em torno de seu contexto social e para abordarmos com maior profundidade o corpo adolescente na Fundação CASA, levarei em consideração a noção de pessoa e a noção de técnicas do corpo propostas por Marcel Mauss.

Mauss (2003 p.369-397), propõe a ideia de "pessoa", a ideia de "Eu". Com isso, quer substituir uma visão que ele considera "ingênua" por uma conceituação mais precisa em torno da classificação do espírito humano como sujeito. Essa noção se configura a princípio, com *as relações entre o tempo e o espaço, entre o sujeito que fala e o objeto de que ele fala*. Dessa forma, evidencia que nunca houve ser humano que não tivesse o *senso de seu corpo, de sua individualidade espiritual e corporal ao mesmo tempo*.

[32] Dicionário de Lingua Portuguesa On Line. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo. [2012 August 24].

Diferentemente da Psicologia, Mauss aborda esse assunto pelo prisma da história pessoal. Realizando uma pesquisa sobre as origens recentes do termo "Eu" como categoria filosófica (culto ao "Eu"), contrapondo, a exemplo dos índios Pueblos, a noção de pessoa confundida com seu clã, mas já destacado dele no seu papel social. Outro grupo estudado, os índios Kwakiutl, estabeleceram um sistema social e religioso complexo de práticas rituais em que há ordenação das *"pessoas humanas"*, atribuindo para cada indivíduo um ou até dois nomes (para cada estação: profano, verão; sagrado, inverno). Além dessa peculiaridade, cada clã tem duas séries completas de nomes, divididos entre "uso corrente" e "secreto"; que mudam conforme a idade e as funções sociais que os sujeitos irão cumprir em decorrência da idade (MAUSS,2003 p. 376-377).

A fabricação de personalidades distintas utilizando máscaras compõe uma sobreposição ao papel atual do sujeito criando uma distinção de sentidos entre sua veracidade (no caso dos rituais) e sua falsidade (no caso dos jogos).

A noção de personagem nessas sociedades, segundo Mauss, criou uma relação entre *o papel desempenhado na vida familiar e o papel cumprido pelo indivíduo em dramas sagrados*. Essa noção de máscara aparece também no início da civilização latina. Configura a noção de "persona" *(per/sonare), palavra de origem etrusca que significa: a máscara pela qual ressoa a voz do ator.* E com o passar do tempo assume uma dimensão particular com o advento do direito romano; tornando-se *sinônimo da verdadeira natureza do indivíduo.* Somente o escravo está excluído desse direito e é considerado desprovido de personalidade, de ancestralidade, bens próprios e inclusive: de corpo. A propriedade da alma é dada aos servos a partir do cristianismo (MAUSS,2003 p. 383-391).

Nesse percurso guiado por Mauss, partimos do surgimento de uma noção do sujeito confundida com o coletivo (clã), passando pela construção do personagem(máscara) ora atribuído à pessoa, ora sobreposto a pessoa. Do

sujeito que ganha um nome, se torna indivíduo, cidadão de direitos e um ser de consciência moral. E assim chegamos à noção de corpo abrigo do sujeito e de técnicas do corpo como a maneira pelas quais os homens apresentam-se e sabem servir-se de seu corpo socialmente, ritualisticamente.

Mauss faz referência à maneira como caminhamos exemplificando o comportamento de andar como algo aprendido que varia conforme os hábitos de cada sociedade. Cita, como exemplo, a marcha de ingleses e franceses em contexto militar. Ele ressalta que, na arte de utilizar o corpo, a maneira como as crianças são educadas se sobrepõe ao aprendizado por imitação. Há um treinamento nas maneiras e nas posturas, especialmente na fase adolescente que irá distinguir essa aquisição corporal de acordo com seu gênero. Na visão maussiana, o menino é treinado para o ofício militar enquanto a menina é preparada para ser esposa. E é a partir dessa fase que são aprendidas as técnicas do corpo, como correr, dançar, saltar, escalar, nadar, entre outras, cujas técnicas de movimento se distinguem de uma sociedade para outra e irão influenciar seu modo de vida (MAUSS,2003 p. 401-422).

A partir da visão maussiana sobre pessoa, corpo e movimento descreverei resumidamente sobre aspectos da história pessoal e o trajeto de minhas interlocutoras no decorrer dessa pesquisa. Falarei um pouco sobre seus papéis sociais e sobre os personagens escolhidos para a composição da peça intitulada “Romeu e Julieta, ontem e hoje”; criação das próprias adolescentes nas oficinas de Teatro do Oprimido, na Unidade de Internação.

O impedimento legal de usar fotografias que identificassem as adolescentes me fez pensar numa forma em que eu pudesse representá-las imageticamente falando. Assim, a adoção de uma imagem rústica que delineasse ao menos os seus contornos e suas características físicas, descrever um pouco sobre sua forma de caminhar, falar e dramatizar, bem como ser fiel na

transcrição[33] de seus depoimentos, teve como objetivo aproximar ao máximo o leitor de aspectos subjetivos e afetivos ao apresentá-las.

Antes, porém, sinto a necessidade de esclarecer que algumas das falas apresentadas nas próximas páginas, foram colhidas na forma de entrevista individual, tendo como base os questionários[34] formulados por ocasião do projeto de pesquisa.

O objetivo de perguntar como a adolescente se sentia antes e após a prática da dança e do teatro foi constatar se havia alguma mudança, seja na sua postura física, seja no seu humor e relacionamentos.

A palavra "postura", em sua etimologia, significa atitude do corpo. E o significado de atitude é o *"modo de ter o corpo (pose, posição, postura)"*; também significa *"demonstração de uma intenção (pelo gesto ou postura do corpo)"; modo de proceder (comportamento)*.[35]

Percebi que as adolescentes estavam influenciadas por uma noção de postura adivinda de uma dinâmica institucional chamada de *"dar letra na CASA".* Nas palavras de Antonia*, "se alguma menina está com má postura ou teve briga, aí eles formam a CASA (...) os funcionários começam a falar de postura, começam a falar que está acontecendo isso ou aquilo (...)"* e como consequência desse mal comportamento, haverão sanções[36]*.* Ou seja, a ideia de postura é entendida como comportamento. Assim como é postura de respeito colocar *as mãos para trás e abaixar a cabeça* enquanto transita de um ambiente a outro da CASA, sempre pedindo licença Senhor, licença Senhora.

---

[33] Por recomendação de minha orientadora e de membros de minha banca de qualificação, os depoimentos foram editados de forma a tornar mais claras as informações transmitidas pelas adolescentes; excluindo vícios de linguagem, construções truncadas e palavras repetidas.

[34] Vide apêndice B: questionário 3, direcionado as adolescentes participantes das oficinas de dança/teatro.

[35] Dicionário de Lingua Portuguesa On LIne (www.priberam.pt/dlpo).

[36] Castigo ou medida de coação: cortar o cigarro, o jumbo (objetos/alimentos que as visitas trazem), pertences (objetos pessoais ou de uso diário como por exemplo, baralho, acessórios para os cabelos)

Não é foco dessa pesquisa abordar se há ou não há o *condicionamento de comportamentos*[37], formas de premiação ou punição. Interpreto esses fatos como dinâmica institucional e ritualização.

Ao acolher seus relatos sobre as aulas de teatro, considerando suas sensações e sentimentos, percebo uma *noção subjetiva, porém afirmativa de pessoa:* - "*eu posso ser eu mesma"; "eu me sinto livre"; "eu me sinto mais solta"; "sou eu de verdade"; "sou eu atuando"; "eu sou a paixão"; "eu posso expressar meus sentimentos";* que revelam justamente o constraste ao ambiente externo (corredores e demais áreas comuns, principalmente no que se refere a UIP).

[37] Na visão behaviorista de Burrhus Frederic Skinner, um dos pesquisadores pioneiros da psicologia experimental, comportamento condicionado ou condicionamento operante, é um treinamento de resposta a um determinado estímulo influenciado pelo reforço de recompensa ou punição. Para aprofundamento dessa visão sugiro a leitura de MUSSEN, P. H., et al. Desenvolvimento e Personalidade da Criança. 3ª Ed. Editora Harbra, São Paulo, 1995, p. 140-141, 232, 346-347, 612-614.

Figura 3 - O corpo de Adriana

Adriana, 16 anos, interior de São Paulo, internada há 10 meses

Adriana tem aproximadamente 1,65m de altura e um corpo obeso. O caminhar é mais lento. Fala pouco, se diz tímida. Por outro lado sua postura é de enfrentamento. Há dificuldade na fala, no sentido de falar rápido e algumas palavras não serem completamente pronunciadas. Nunca havia participado de aulas de dança ou teatro antes de ser internada. O motivo da internação foi uso e tráfico de drogas.

Na UIP participou das aulas de street dance. Começou a fazer teatro com o Prof. Zeca quando foi transferida para a UI e gostou bastante de participar. Mas no início ela diz que foi estranho. Tinha dificuldade em se comunicar:

- *Sentia vergonha das meninas, não falava com ninguém, só dava risada.*
- *Alguém falava alguma coisa para mim era motivo de xingar e ir para cima. Mas eu não tinha gostado não quando eu entrei. Aí depois eu fui me acostumando.*
- *Tinha uma amiga minha aqui, ela fazia teatro. Ela me convidou porque tinha uma vaga, aí eu não quis. Eu fazia teatro com o Prof. Zeca e ele falou que todas as meninas que eram do teatro iam passar com a Prof. Ana Borboleta à noite. Eu não queria porque não queria. Aí depois as meninas falaram que era "da hora" que eu ia gostar e eu peguei e fui.*

Quando perguntei a Adriana sobre sua postura, ela respondeu:

- Antes de eu entrar no teatro eu era muito arrogante com as meninas e até com minha mãe que veio me visitar eu não conversava, sabe? Depois eu fui para o teatro e já comecei a conversar mais com as meninas, conversar mais com a minha família, aí eu fui me entendendo melhor.

Percebendo que ela entendia a palavra “postura” como comportamento, perguntei sobre como percebia seu corpo e se havia alguma regra sobre como a “postura” na CASA deveria ser:

*- Na UIP você tinha que **andar com a mão para trás** e pedir licença pros Senhores. Aonde você ia você tinha que visar e o agente de segurança ia atrás. Aqui(UI) você passa, não precisa pedir licença com a mão para trás. Eles perguntam onde você vai mas não ficam atrás como era do outro lado (UIP).*

Sobre como o corpo ficava após as aulas, ela exemplificou:

*- Após as aulas **eu me sinto relaxada**. Se eu estou estressada e faço teatro eu fico calma na hora. **Me acalma bastante, me ajuda bastante. Até descansar em paz quando eu vou dormir, eu durmo em paz.***
*É diferente da dança (street dance) porque na dança você tem que ficar dançando, se jogando no chão **aí já começa a doer seu corpo. Agora o teatro, não. Já é mais leve**.*

Demonstrei interesse em saber sobre como era o relacionamento com o grupo de teatro e também fora do grupo, com as demais meninas da CASA:

- Quando eu cheguei aqui vinha eu e mais uma menina que caiu comigo. Ela entrou no teatro e eu entrei também. Só que a gente não falava com ninguém. Era só eu e ela na quadra. Nem com funcionário, nada. Funcionário me chamava a atenção por pouca coisa eu queria xingar o funcionário. Chamava minha técnica para conversar comigo eu xingava também. Daí as meninas vinham tentar conversar comigo, tentar me acalmar eu já queria “grudar as meninas”, por estar entrando no meio. Aí agora não, já respeito mais os funcionários.

Eu e a Solange, a gente só discutia na sala. A gente só faltava se pegar, por pouco a gente não se pegava. Aí depois que entramos no grupo, nós ficamos uma perto da outra, aí mudou. Agora nós conversamos normalmente.

As apresentações públicas foram desafiadoras para Adriana:

- Pensei que nada ia dar certo. Fiquei nervosa à toa, quase chorei! Não queria nem sair para fora das cortinas. Mas depois que nós ensaiamos, sozinhas sem ninguém estar olhando, aí eu me acostumei. Depois cheguei ali na frente, apresentei sem nenhum problema. Porque se eu não fosse, eu estaria abandonando a professora e o grupo. Então eu preferi ir (...) A apresentação mais difícil foi a do PAMI (casa de mães), porque você

fica olhando as crianças (...) a cena já fala de droga de morte, aí você olha as crianças, fica imaginando as mães perdendo seus filhos. É triste.

Na construção das cenas relata um momento marcante:

(...) Na hora da morte... (da personagem de Joana que morre de overdose e a morte de Romeu e Julieta). (...) quando a gente estava construindo, não estava assim. A Joana, usava crack e não o pó. Aí ela mudou e colocou a cocaína. E toda vez que eu vejo elas apresentando a peça eu imagino uma morrendo de overdose e outra de tiro. É ruim. (...) Dói prof. Eu já vi um dos meus amigos dando overdose no meio da rua. Eu e o meu irmão antes de nós virmos presos, nós usávamos o pó e a maconha, sabe? Eu não usava pó, mas passou um mês eu comecei a usar. Daí eu vim presa. Eu fico imaginando... se fosse comigo ou alguém da minha família. Porque enquanto você não vê um morrendo com isso você não pára. Você só pára se você ver e acreditar.
[A morte de Romeu e Julieta] Lembrou que eu perdi vários amigos no tiro. (...)atiraram no meu irmão. (...) Ele sofreu bastante, ficou na UTI. (...) É difícil, sabe? Todo momento que você vê a peça você lembra de um que teve overdose, seu irmão baleado na porta do bar.

Após as aulas de teatro, ensaios e apresentações a articulação das palavras e a projeção da voz melhoraram sensivelmente. A presença de palco, seu caminhar, o colocar-se em cena ficou marcante. Em uma das cenas ela impede que Mila (Solange) bata na filha Julieta (Fernanda). E essa postura agora de defender ao invés de atacar fez com que ela procurasse não agredir mais ninguém para não se prejudicar nem prejudicar os outros. A oportunidade de encenar situações do cotidiano que lhe causavam dor e medo, segundo ela, é uma forma de alertar para o perigo do uso das drogas e da overdose. E também porque já quase perdeu o pai e o irmão por causa de uma arma de fogo.

Figura 4 - O caminhar de Adriana

O sonho de Adriana é ser atriz profissional.

Figura 5 - O corpo de Antônia

Antônia, 16 anos, interior de São Paulo, internada há 9 meses

Antônia tem aproximadamente 1,70m de altura e um corpo de tamanho médio. O caminhar é elegante e lento, porém sua postura é firme. Se comunica muito bem pronunciando bem as palavras. Também utiliza a comunicação gestual (telegrafar) pois há coisas que não pode falar abertamente, principalmente na presença de funcionários.

Antes da internação praticou ginástica rítmica por 5 anos e fez capoeira por 3 anos. Quando entrou na Fundação CASA, participou da capoeira, mas se identificou mesmo foi com o teatro:

- ***É aquela coisa que mexe comigo. Eu sinto vontade de fazer. Eu me sinto livre, à vontade.*** *Eu preferi me dedicar ao teatro do que praticar as outras atividades. Mas eu me identifico mais com o teatro. É diferente, sabe? É uma fala que a gente mesmo pode produzir, entendeu? A gente está colocando a nossa vida o dia-a-dia ali, o que a gente convive.* ***A gente expressa os nossos sentimentos.*** *A gente põe para fora no teatro; é uma coisa muito boa que aconteceu na minha vida. É uma aula bem criativa, sabe? [Na primeira aula] A professora chegou lá naquele entusiasmo e eu nunca tinha feito teatro na minha vida. Eu cheguei, ela me recebeu super bem e começou a passar as brincadeiras do Rá que é passar energia. Se você não quiser aceitar você fala Shiva. E eu aprendi, a me desempenhar no teatro. E na unidade da UI é diferente. Porque lá já não é mais brincadeira. A gente também brinca de vez em quando, mas lá você começa já a praticar mesmo o teatro. É mais diferente. (...) A gente montou a cena e mudou bastante. Mas todas as meninas participavam da aula Ao longo do tempo a gente foi se desenvolvendo mais, mudando... tirando aquilo ali que não estava bom. Mudou para melhor a peça. Mas no começo foi muito louco. Nossa! A gente falava, aí quando era na outra aula a gente esquecia a fala. E já, ali mesmo a gente criava outra fala.*

O motivo da internação foi homicídio. Menciona o uso de drogas e se emociona:

- Tristeza, por lembrar o que eu já fui um dia, entendeu? Uma menina drogada, que não ligava para nada, não ligava para a família, não queria saber de ninguém. E por eu ter

superado tudo isso e hoje poder estar junto com a minha família de novo, eles me apoiam, não me abandonando em momento algum ali dentro. Eu poder viver a minha vida de novo e sem drogas. Eu poder acordar e saber que eu não vou ter aquela ansiedade:
- Onde eu vou arranjar dinheiro para fumar mais um? O que que eu vou usar? Pensamentos diferentes, maneiras diferentes de agir que, hoje em dia, são raridades na minha vida. Quando eu usava eu não pensava em nada disso.
- Eu estou muito feliz comigo mesma porque eu consegui mudar e dar a volta por cima.

Antônia também interpreta a palavra "postura" como comportamento e forma de se relacionar:

- A gente da oficina de teatro tem mais harmonia do que as outras meninas da CASA. A gente tem um tratamento diferente, respeita cada uma na medida que elas estão respeitando a gente. Por que se desrespeitou a gente se atraca sim. [Por exemplo, (...) - uma começa a discutir com a outra, a gente começa xingar, uma fica cega, perde a razão e caminha para cima da outra (para bater). Uma coisa que tem muito na CASA é colocar a mãe no meio. E minha mãe nem viva não é. Aí, eu perco a razão. E muitas vezes eu paro na (sala da) coordenação.]
Mas com as meninas do teatro é raridade isso acontecer. Por que a gente tem bastante harmonia. Agora já as da CASA, a gente não fala. Elas só querem saber de "zuar", brincar, desafiar. E é conforme o andamento da CASA que a gente é tratada pelos funcionários. O tratamento deles muda conforme a CASA muda. Mas com as meninas do teatro, não tenho nada para falar delas. É uma harmonia total com a gente.

Sobre as normas da CASA e seu aprendizado:

- Quando você chega na CASA, eles dão as normas para você ler. (...) chamam de mandamentos (...) o que pode e o que não pode fazer. E eu li: ***cabeça baixa e mão para trás.*** *(...) não é muito bom, Senhora. Eles estão fazendo o trabalho deles, a gente não pode questionar. Mas eu acho que é uma forma de respeito mesmo. Licença Senhor. e Licença Senhora. Quando a gente tinha que usar o banheiro, a gente tinha que pedir, na UI não. Na UIP tinha que pedir. Fiquei três meses e 13 dias na UIP.(Respiração Profunda) angústia quando eu estava lá. Ficava alegre quando ia para o teatro. Saía do Teatro fortalecida! Porque dei risada, me diverti. Mas quando era noutro dia, nossa, era a mesma coisa: Levando letra, a gente formada.(...)* ***É, as meninas todas sentadas na quadra e os funcionários em pé na frente da arquibancada. É pedido que as meninas sentem em fileiras e de preferência por quarto: Quarto 1, 2, 3. Duas fileiras de cada quarto.*** *Sempre foi assim lá na UIP e na UI é também. (...) conforme a rotina da CASA que eu fui pegando isso. (...) Coisas que não estão por escrito as meninas: - Ó Antônia, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. E eu fui aprendendo.*

Antônia se sente desconfortável com o fato dos funcionários pensarem que ela gosta de mulher:

(...) – Eu nunca fui assim de gostar de mulher. E os funcionários olham para mim como se desconfiassem. Por que lá eles não sabem, na verdade. Por que tem sapataria escondido. Do mesmo jeito que ele vai olhar para as meninas que fazem sapataria e eles não sabem, eles olharão todas iguais. Então para eles todas ficam com mulher. (...) E uma "passa pano" para outra. Uma fica na porta do banheiro, olhando se não vem funcionário, e as duas outras entram, entendeu? E uma não delata a outra, porque se dedurar a CASA inteira cobra. Porque se viu, não soube ficar quieta (delatou), a casa inteira paga, então por isso que a CASA quer cobrar. Por que, por exemplo, acaba tesourando o cigarro das meninas que fumam. E a CASA inteira fuma. Então as meninas com certeza vão cobrar. A CASA inteira fuma, até as menores. A maioria são menores, né?

Após a internação, Antônia quer mudar de vida, evitar lugares que antes frequentava. Evitar os antigos amigos, mudar hábitos, voltar a estudar, fazer supletivo. Quer trabalhar, mas ainda não sabe no quê. Pretende fazer faculdade de medicina. Lembra que cantava na igreja e que seu sonho é ser cantora. Na peça "Romeu e Julieta: ontem e hoje" ela representa a amiga de Joana (que morre de overdose), apesar de seus constantes avisos e intervenções insistentes sobre o perigo de seus maus hábitos. Na cena final quando cantam um trecho da música "Realidade Cruel" de autoria do grupo de rap chamado Resgate, ela explicita a felicidade de voltar a cantar.

Figura 6 - O caminhar de Antônia

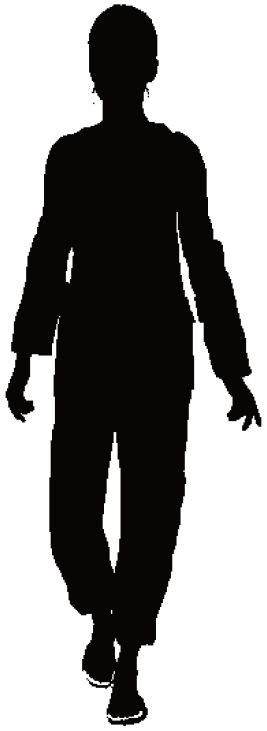


Figura 7 - O corpo de Clarisse

Clarisse, 17 anos, interior de São Paulo internada há 10 meses

O corpo de Clarisse é magro e proporcional à altura de aproximadamente 1,60m. Comunica-se muito bem, apesar de se declarar tímida. Raramente usa a forma gestual (telegrafar) durante as aulas do teatro. Em todas as aulas Clarisse apresenta a postura de liderança e é respeitada pelo grupo por sua seriedade e por *ser mãe no mundão*. O motivo da internação não foi informado.

Clarisse menciona por várias vezes que quer mudar seu comportamento, postura, atitudes, para ser um exemplo para seu filho. Na última apresentação do grupo de teatro realizada na Casa Chiquinha Gonzaga para as adolescentes do Programa de Mães, ela disse que foi a apresentação mais difícil entre todas (externas e internas). Pois ver as mães com seu filhos fez lembrá-la do seu filho e de como é triste ficar internada sabendo que o filho está lá fora, sendo cuidado por outra pessoa. Sente muitas saudades. No final da apresentação, seu depoimento às mães, foi que elas pensassem muito bem antes de voltar a internação. Ficar sem seus filhos seria muito mais dolorido.

Ao perguntar sobre sua postura, Clarisse compreende a palavra como sinônimo de bem-estar ou mal-estar pessoal e nos relacionamentos:

- Quando eu comecei lá na UIP na oficina da Professora Borboleta eu ia para me distrair. A primeira vez que eu fui foi para passar o meu tempo. Mas aí, fui vendo que aquilo fazia bem para mim. O dia que eu deixava de ir, que era muito raro, ***eu não me sentia bem****. E* ***quando eu estava triste ou estava feliz*** *eu queria compartilhar com o grupo do teatro****. Eu queria expressar minhas emoções*** *só que fazendo teatro. Mesmo lá na UIP que não era encenação, era só dinâmica eu conseguia me expressar super bem. (...) A gente*

muda. Na dança assim eu não me caracterizo muito, mas no teatro, não é a Clarisse. Aliás, acho que ***no teatro é a verdadeira Clarisse atuando. É como se eu pudesse mostrar quem eu sou... colocar as minhas emoções para fora. Ser do meu jeito. Então é isso... no teatro eu me sinto livre, esses são meus sentimentos.***

(...) - Antes eu não conversava com nenhuma menina daquele teatro. Então com o passar do tempo, tivemos que desenvolver as cenas, cada uma mostrando a sua habilidade. A gente somando junto, a gente ficou mais próxima uma da outra. ***Eu sou muito tímida****, fico no meu canto. Eu cheguei aqui sem conversar. Aí vinha uma menina: - Ô Clarisse dá uma ideia ali. Eu vi que você é muito criativa, então me dá uma ideia. Então a gente se aproximou muito. Foi muito bom para mim porque eu consegui desenvolver. Consegui falar mais. Agora, já com as outras que estão fora do teatro. Fica aquilo: - "Você está fazendo teatro? Você está perdendo o seu tempo com isso, para quê?" Então era como se eu tivesse me afastado mais das demais e me aproximado mais das meninas do teatro.*

[Sobre as apresentações] - *Eu posso dizer que das quatro apresentações, duas para mim foram super fáceis (as externas). O público me atrai. Me senti super bem no palco. Quanto maior o público para mim, parece que é melhor. Eu sinto aquele friozinho: - Nossa estou ansiosa. Não estou com medo de errar. É porque eu olho e tem bastante gente! Eu tenho que fazer melhor ainda. Então eu gosto de público. Agora as outras duas que foram internas, para mim foi diferente, mágico. Aqui da Unidade (UI) foi porque eu estava mostrando para as meninas que se afastam mais, que ficam falando: - Nossa, você está fazendo teatro? Eu mostrei para elas que fazer teatro dá alguma coisa. Que mostra quem a gente realmente é. Eu mostrei para elas que eu não estava perdendo meu tempo fazendo teatro. Muito pelo contrário, eu estava ganhando aprendizado, conhecimento. Agora a que eu fiz no PAMI, não tenho nem palavras, nem comentários. Foi a que mais mexeu. Já havia pouco público. E eu não me sinto bem com pouco público. Aí eu entro numa casa que tem várias mães com seus filhos. E me deparo com uma cena muito forte que é a de uma mãe amamentando seu filho. Aí eu paro e penso, há 10 meses atrás eu estava fazendo a mesma coisa. Só que dez meses depois onde eu estou? Longe do meu filho. Esqueci palavras que eram tão simples ali na hora. Que eu até lembrava mais eu travava para falar. Não consegui fazer muito bem pela lembrança muito forte que veio do meu filho no momento. E eu enfrentei. Acho que alguém disse que eu ia deixar ela no chão. Eu precisava levantar a professora. Então eu enfrentei o meu medo ali que estava muito forte. Foi uma sensação esquisita. Eu acho que eu não fiz muito por mim. Não foi para eu virar amanhã e falar: - Eu consegui fazer. E sim, para eu virar e falar: - Apesar da ausência do meu filho eu consegui mostrar e deixar para muitas meninas ali que não vão esquecer as minhas palavras, que um filho é tudo. É o que você mais tem de valioso. Acho que elas não vão tornar a errar. Pelo menos não tão cedo.*
(...) É mais difícil você se apresentar para quem você convive, conhece, dá vergonha, dá medo, ansiedade. Dá tudo de ruim na hora. Só não dá vontade de fazer. Mas mesmo assim você quer fazer, quer mostrar para essas pessoas que estão com você ao seu lado no dia-a-dia, que você consegue. Que não é só uma brincadeira. Teatro para mim não é só uma brincadeira.

Na peça “Romeu e Julieta” fez o papel de professora na primeira parte da peça e de mãe (do protagonista Romeu, interpretado por Mariana) e chefe do tráfico, na segunda parte.

Ela mesma construiu seus diálogos e diz que questões de relacionamento com a personagem Mila, representada por Solange (mãe da personagem Julieta na peça) encontraram lugar de expressão na discussão entre as personagens. Fato que melhorou muito o relacionamento e entendimento entre elas.

Na figura de mãe na vida real, a reflexão sobre seu papel de cuidadora e responsável pela formação de seu filho, fizeram-na refletir sobre os motivos que a levaram a internação. Ela declara que quer cuidar para que nunca perca seu filho pelas drogas ou pela violência.

Clarisse quer fazer faculdade de farmácia, química, ou bioquímica e trabalhar em laboratório na busca de cura para doenças.

Figura 8 - O caminhar de Clarisse

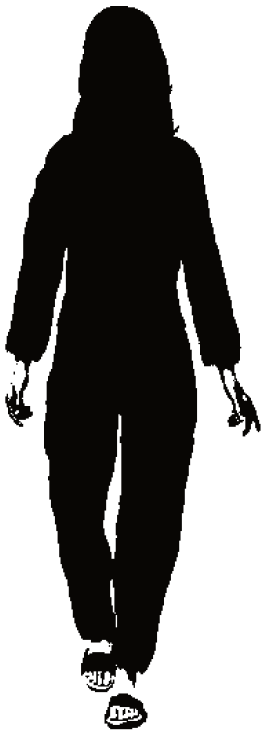


Figura 9 - O corpo de Fernanda

Fernanda, 14 anos, interior de São Paulo, internada há1 ano e 2 meses

O corpo de Fernanda é magro e proporcional à altura de aproximadamente 1,65m. Fernanda demonstra timidez, delicadeza no caminhar e no gestual. Utiliza a comunicação gestual (telegrafar). Fernanda é a adolescente mais jovem do grupo de teatro e se comunica muito bem, fala rápido. Adora teatro e sempre que possível assistia em sua cidade, mas nunca pensou em fazer teatro até entrar na Fundação.

Além do teatro ela participava das oficinas de fanzine[38] na UIP.

O motivo da internação foi uso de drogas.

Ela constantemente fala sobre a saudade que sente de sua mãe e de como fica triste quando não consegue falar com ela por telefone. Tanto nas aulas quanto na entrevista fala que se arrepende de ter causado mal a mãe e que se sente bem longe das drogas. Disse que ama o teatro e que quando voltar para sua cidade já sabe de uma escola onde poderá continuar a fazer as aulas.

Fernanda relata a imposição da postura física imposta na UIP, *"mãos para trás e cabeça baixa"* :

*- Lá na UIP a **gente tinha que ficar com a mão para trás, cabeça baixa**... Mas, aqui na UI, **a gente é mais livre**. Não precisa pedir licença senhor, licença senhora. Aqui é mais solto porque até então a gente vai ficar um bom tempo aqui. Na UIP a gente fica de 45*

[38] Na oficina de fanzine as adolescentes escrevem histórias em quadrinhos, cartas para as mãos e outros trabalhos a partir de recorte colagem, desenho e pintura.

dias a 3 meses. Aqui a gente tem um tempo maior para ficar, como eu que já estou há 1 ano e 2 meses. Não é bom, mas é melhor.
Na UIP era muito pesado, a gente passava e esquecia de pedir licença e eles faziam a gente voltar, colocar as mãos para trás e pedir licença e aqui não. Às vezes eu tenho a mania de pedir licença, porque eu me acostumei. Aí eu peço, mas eles acham estranho. Aqui os funcionários tem mais carinho, porque a gente convive mais tempo com eles. Lá na UIP é um pouco diferente, eles são um pouco mais brutos com a gente. ***Aqui eu me sinto mais livre.***

- Sinto muita saudade, porque a gente faz a peça que tem um pouquinho a ver com a gente. Aí eu lembro do lado de fora. A gente não mente no teatro; pelo menos aqui a gente fala a realidade. Então quando eu faço uma peça, minha, ou de outras meninas que eu vejo, eu sinto saudade de lá fora, da minha mãe.

- A mãe sofrendo por causa da gente que usava droga, não ficava em casa só queria sair. E o teatro que a gente fez tem um pouquinho dessas coisas que eu fazia com a minha mãe. Minha mãe sentia saudade de mim porque eu não ficava em casa só ficava na rua, queria usar droga na rua. Sinto dó também porque o que eu fiz com a minha mãe, também foi ruim.

- Às vezes eu estou meio tristinha, quando eu entro no teatro por alguma coisa que aconteceu de dia (minha mãe não veio, não liguei para minha mãe, essas coisas...), ***eu chego mal e saio ótima do teatro. É uma coisa que muda uma postura que eu estava de dia. Á de noite quando eu vou para o teatro, mudo, porque o teatro me faz esquecer. Por isso que eu adoro fazer o teatro. Porque eu entro ruim e saio ótima. As meninas me deixam bem, a professora me deixa bem.***

- Antes eu era uma pessoa e depois que eu comecei a fazer teatro eu mudei. Era um pouco ignorante, muito vergonhosa. O Teatro me ajudou muito. E eu vi que o teatro foi me ajudando cada vez mais. Eu não tive vontade de sair do teatro, só queria ficar no teatro.

Sobre as apresentações públicas relata que ficou incomodada quando o público riu de uma cena representada pelo grupo de meninos de outra UI, realizada no CEU Parque Bristol. Ela comenta a cena e o procedimento de"revista dos familiares" em dias de visita.

- Será que eles não entendem que não é para dar risada? É triste isso. Eu e a Laís chorando e eles (que assistiam) dando risada. Aí me senti mal sim, porque eles não sabem o que a gente passa. Eles pensam que é "zoeira", essas coisas. Pagar revista é uma humilhação. Eu acho. A gente fez as coisas a mãe da gente tem que pagar canguru (abaixar três vezes) para vir visitar a gente. Tirar a roupa toda. Nosso irmão tem que abaixar três vezes, essas coisas assim. Nossa mãe, como ama a gente, tem que vir visitar a gente, tem que pagar essa humilhação lá em cima. Pagar revista, para os outros darem

risada. Não gostei, não, odiei, sabe? Senti um pouco de raiva. Misturou um pouquinho de tudo, porque as pessoas não entendem. Não sabem que isso é uma humilhação.

Na construção da personagem Julieta, ela conta que se lembra e revive momentos em que saía de casa sem avisar a mãe ou simplesmente mentia para sair e usar drogas. Ela pôde reviver esse papel de filha na interação com a personagem de Solange (Mila) que fez papel de sua mãe na peça. Lembra de sua mãe e se emociona. Sabia que corria risco de morte e vivendo a personagem isso ficou mais claro para ela. Nas apresentações públicas se sentiu muito bem e feliz por transmitir essa mensagem de alerta.

Embora se ache um pouco tímida, ela quer se aperfeiçoar no teatro já que desde que iniciou as oficinas sente que melhorou sua maneira de se comunicar e se relacionar com as colegas da Fundação. Fez mais amizades, aprendeu formas de lidar com conflitos e não "arrastar a caminhada".

A primeira apresentação pública no CEU Parque Bristol foi a mais marcante pois ela atuou como protagonista e também dançou Street.

Pretende participar do grupo de teatro da ONG Ação Educativa para adolescentes em regime de Liberdade Assistida (L.A.)

Sonha em ser atriz e professora de teatro.

Figura 10 - O caminhar de Fernanda

Figura 11 - O corpo de Joana

Joana, 17 anos, São Paulo, internada há 10 meses.

O corpo de Joana é médio com altura de aproximadamente de 1,60m. Joana é muito comunicativa e possui muita desenvoltura corporal, gesticula bastante para expressar seu pensamento e sentimento. Raramente utiliza a comunicação gestual. O motivo da internação é o uso de drogas.

Sempre gostou de teatro embora nunca tivesse tido a oportunidade de participar antes da internação.

Gostava de dançar e disse já ter participado de um grupo de forró como dançarina.

Iniciou a participação no teatro quando entrou na UIP.

Sente muitas saudades de sua mãe e atribui a ela o fato de ter sobrevivido a uma overdose, situação que representará na peça "Romeu e Julieta".

- Na verdade quando me falavam do teatro eu não sabia muito bem o que era. Não era só encenar, era muitas outras coisas. É a gente se preocupar com o que está fazendo, se dedicar, entendeu? E cada dia que foi passando foi uma experiência melhor que a outra. É uma coisa que eu posso sair, até não me dedicar ao teatro, só que vai ficar marcado para sempre na minha vida, porque mexeu e faz a diferença comigo.

[Durante e após as aulas] - Eu fico bem focada na peça. Eu acho que mudo sim, porque eu dou atenção ao que eu estou fazendo, não só nas de teatro como nas outras também. Mas o teatro, eu imagino coisas além, como se fosse uma novela que eu estivesse assistindo.

Sobre postura, Joana entende como estado emocional e também como imposição física por parte dos agentes de segurança no caso da UIP:

*- **Eu mudo bastante a minha postura. Às vezes eu estou estressada por causa de algum problema da CASA, diariamente, e quando chega o dia do teatro, eu falo: - Nossa que alívio! Eu vou poder falar para a professora o dar e o receber[39], o que estou sentindo, como que foi a aula. Então eu desabafo e na hora de fazer a minha cena eu consigo colocar tudo aquilo para fora. É muito bom!***

*- (...) Na UIP, por ser provisória é tudo mais diferente, **a gente tem que estar sempre de mãos para trás, pedir licença Senhor**, licença Senhora. **Se a gente passasse sem falar licença teria que voltar para fazer novamente o percurso e falar bem alto pro Senhor poder ouvir.** Apesar de na UI ser uma coisa mais pesada por a gente estar internada, a gente não precisa andar de mãos para trás nem pedir licença.*

- Na UIP, a gente ia para o virtual, que é um lugar que a gente fica sentada, se tiver alguma atividade na CASA, a gente não pode participar porque a gente está no "castigo". Castigo assim, não "o castigo" mas sentadinha e não pode conversar com as meninas do convívio. No virtual a gente olha tudo e todos e na tranca a gente fica trancada numa sala e não tem nenhum tipo de contato com as meninas. Só sai para se alimentar, tomar banho e só. E algumas atividades que são obrigatórias.
Eu acho que por ser uma regra da CASA não me incomoda. Por eu já ter vivido. Mas o sentimento é que estou pagando por algo que eu fiz.

*- A partir do momento em que eu realizava todas as minhas tarefas, eu me sentia meio triste com alguma coisa, com algum acontecimento diário, depois da atividade, **havia uma sensação de ter desabafado tudo, totalmente.** Então era super legal. Era uma sensação de alívio, de ter descontado tudo.*
Por que a gente do teatro é um grupo, as conversas, o dia-a-dia sobre o teatro, sobre algumas coisas relacionadas a professora. É muito difícil a gente levar isso do grupo para fora, sabe? A gente procura resolver as coisas entre a gente.
Na UIP era mais brincadeira e aqui a gente já leva mais a sério. A gente já monta tudo. Já se preocupa com a cena então é bem diferente.

Joana pretende montar um salão de cabeleireira quando sair da internação e continuar com as aulas do grupo de teatro da ONG Ação Educativa para adolescentes em Programa de Liberdade Assistida (L.A.)

Figura 12 - O caminhar de Joana

[39] Dinâmica de grupo que inicia todas as aulas do teatro, onde a professora pergunta o que as adolescentes querem oferecer e o que querem receber do grupo. E pede que elas digam uma ou duas palavras que em geral são sentimentos e representam seu estado de espírito no dia.

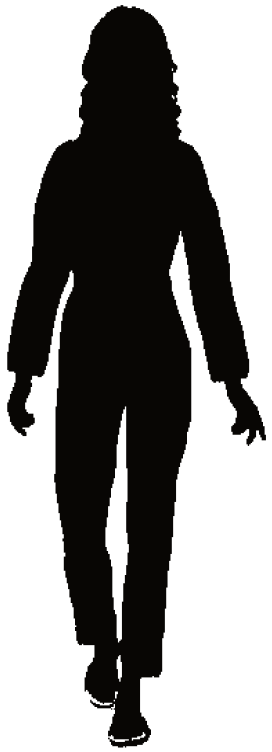


Figura 13 - O corpo de Laís

Laís, 14 anos, Interior de São Paulo, internada há 9 meses

O corpo de Laís é magro com altura de aproximadamente 1,75m. Laís, é muito carismática, se comunica muito bem. Articula bem as palavras. É bem dinâmica e delicada ao caminhar. Nas aulas de teatro e nas apresentações seu corpo cresce e se ilumina. Ganha força e volume na voz. Representou dois papéis simultaneamente na peça "Romeu e Julieta". O primeiro como mãe da personagem interpretada por Joana. O segundo como filha da personagem interpretada por Solange. Duas interpretações desafiadoras e completamente distintas. Foram muito bem executadas. Raramente utiliza a comunicação gestual. Nunca havia participado de aulas de dança ou teatro antes da internação. O motivo da internação foi uso de drogas. Iniciou a participação no teatro quando entrou na UIP.

Laís também se sentia incomodada com a imposição da postura na UIP e na internação percebe a "postura" como comportamento e forma de relacionamento:

*- Na UIP **tinha que ficar com as mãos para trás e pedir licença** quando passava. Aqui na UI **eu sinto mais liberdade** nessas partes de andar e não ter que **ficar com a mão para trás. Era horrível!** E se você não colocava a mão para trás tinha que voltar e pedir licença. Eu acho mais liberal. É mais gostoso de ficar. É ruim mas é melhor.*

- No começo, quando iniciou as aulas de teatro achava muito bobo, por que ficava brincando. Mas ia com a minha amiga Cátia e gostava de estar no grupo. Aí depois quando eu vim para cá (UI), as meninas me falaram que elas estavam montando uma cena e aí eu achei mais interessante. Aí eu comecei a fazer e gostei bastante.
*- **Eu senti nas minhas atitudes uma mudança, por que eu fiquei mais comprometida com aquilo. Sentia que eu estava vivendo para o teatro.** Eu não podia fazer as coisas porque eu sabia que eu tinha que estar ali junto. Às vezes eu podia pegar uma tranca e sentia um dever estar junto: - Mais responsabilidade.*

- Nas aulas eu ficava um pouco nervosa, porque ás vezes eu tinha medo de errar e a professora falar alguma coisa. Eu tinha medo de eu fazer uma fala num dia e noutro dia fazer diferente. Com as meninas do teatro eu sinto que há uma diferença no relacionamento. Tinha meninas que eu não gostava, que olhavam para mim e eu já ficava nervosa. Depois do teatro a gente se aproximou. Quando a professora ia embora a gente ficava lá fora conversando sobre o que a gente ia fazer, o que mais a gente ia criar. Achei legal, porque foi um jeito de me aproximar das meninas porque não existia amizade entre a gente. Foi legal. Mas com as meninas do teatro, com as outras não é a mesma coisa.

- ***As minhas atitudes mudaram. Com a cena, da história da Joana, consegui ver tudo de um modo diferente****. No começo da minha caminhada eu pensava em sair daqui e voltar a fazer tudo que eu fazia antes. Eu saía, não avisava minha vó, ia usar droga. E achava muito bom. Depois que a Joana começou a falar da história dela para a gente no teatro, eu chorei. Por que eu achava que isso só acontecia com os outros. Só que eu vi que se aconteceu com ela podia acontecer comigo também. Ela teve um momento de overdose e eu não queria que isso acontecesse comigo. Aí eu comecei a pensar mais um pouco nisso, na minha vida: - O que eu queria para mim lá fora? Eu dou graças a Deus que não aconteceu. Mas se eu saísse daqui e continuasse a mesma pessoa podia vir a acontecer comigo e eu podia não resistir, como ela resistiu. Minha avó podia não saber o que fazer comigo.* ***Eu pensei um pouco mais sobre isso e me senti mais comprometida com a minha vida, mais responsável****.*

- Eu não sou mais aquela menina encrenqueira que eu era antes. Depois que eu entrei no teatro, a gente tinha um compromisso com a professora, porque ela pedia para a gente não entrar em confusão. Comecei a ver que há pessoas que gostam da gente e querem o melhor. Eu não pensava assim. Se minha avó falava para mim: - Laís não faz isso! Eu achava que ela estava me repreendendo. Comecei a escutar mais as pessoas que gostam de mim. Comecei a ver a vida de um modo muito diferente.

[Apresentações] - Nossa, é tão gostoso! Saber que a gente montou uma cena, que a gente apresentou, todo mundo gostou, todo mundo aplaudiu. Eu achei muito, muito bom, sabe? A sensação assim na hora de entrar, o coração bate forte. Eu tremia bastante, fiquei nervosa. Nossa, me sentia envergonhada. Pensava: - Como eu vou entrar? Não conseguia nem olhar para frente. Só para cima. Depois que a gente sai (do palco) vem uma sensação maravilhosa, de que a gente conseguiu fazer. Foi tudo lindo. Gostaram, aplaudiram! Aí você quer fazer cada vez melhor e melhor. Eu sentia muita ansiedade e depois me sentia muito feliz. Consegui fazer tudo o que eu queria, tudo o que eu tinha planejado.

Figura 14 - O caminhar de Laís

O sonho de Laís é ser modelo.

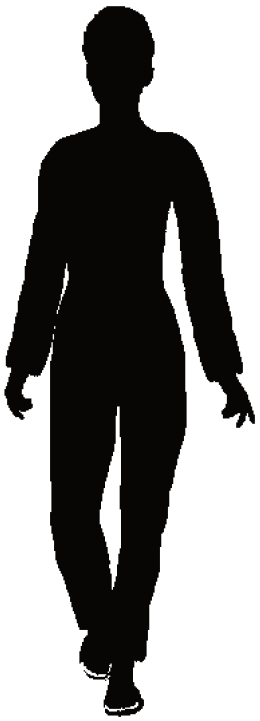


Figura 15 - O corpo de Mariana

Mariana, 18 anos, interior de São Paulo, internada há 11 meses

O corpo de Mariana é magro com aproximadamente, 1,65m de altura. O caminhar de Mariana é leve e solto. Antes de estar internada fez aulas de sapateado. A fala é bem articulada, rápida e objetiva. Demonstra timidez.

Não sentiu interesse em participar de nenhuma outra atividade cultural na UIP. Na UI participou do street dance e participa do teatro há 7 meses.

Menciona que no início foi difícil encarar a internação, mas aos poucos, ela foi ganhando autoconfiança e por meio das tarefas da lavanderia, acredita que foi sendo mais respeitada. Ela sempre se preocupava em fazer tudo corretamente para que não perdessem a confiança nela.

O motivo da internação não foi mencionado.

Ao perguntar a Mariana como ficava sua postura antes e depois das aulas de teatro, respondeu:

- Na UIP, quando a gente chega a gente não tem muita intimidade com ninguém. Principalmente com funcionário. É tudo funça[40], cada um no seu quadrado, porque se ele puder te arrastar ele vai te arrastar mesmo. Na UI é diferente. Aqui a gente acaba pegando carinho, que é bem grande com as professoras, com funcionários. Tem funcionário que eu chamo de mãezinha, de vó. Embora quando a gente chega, sente até um certo receio de funcionário, sendo bem sincera.

*- **Na UIP o clima é bem mais tenso. E isso aqui (carinho) ajuda bastante. É uma das coisas que me deixa mais confortável. Esse clima mais harmonioso, mais afetivo.***

[40] Funça, é a forma de se referir a funcionário agentes de segurana e também a policiais.

Quando eu cheguei aqui eu era bem diferente. Aí eu entrei para a lavanderia. Depois de uns 2 meses. Na lavanderia só vai quem é de confiança, quem os funcionários acreditam. Tem votação e tudo. Foi uma surpresa para mim; eu não sabia que o meu nome estava para votação. Aí chegaram e falaram que eu ia entrar para lavanderia e eu fiquei muito feliz, sabe? Ao mesmo tempo eu fiquei meio assim, porque eu seria cobrada. Eu não poderia dar nenhum deslize. Tem que manter a postura porque você é lavanderia. Por exemplo, eu falava muito palavrão antes de entrar aqui e ás vezes escapa. Se alguma menina te provoca, você não pode ir para cima.

- ***Na UIP era bem diferente. Havia essa postura de mãos para trás, cabeça baixa.*** *Na UIP não chegou ninguém para mim e convidou par ao teatro. Aqui na UI, a Ana Carolina me convidou. E foi diferente.*

- ***Sinto uma mudança nem tanto física, mas racionalmente, mesmo. Comecei a pensar bastante. Aprendi a pensar mais e agir menos, a pensar mais e falar menos. Após a prática do teatro sinto alegria, confiança, autoestima. Eu não me via capaz de fazer teatro e hoje eu sei que sou capaz e posso fazer bem melhor.***

- Ajuda em relação a outras meninas, no grupo ajudou bastante. Por que quando eu entrei lá haviam algumas meninas que a gente não se dava bem, ou a gente até nunca se conversou; cada uma ficava no seu canto. A gente entrou e acabou se apegando, fazendo as mesmas coisas. Bem legal. Foi uma oportunidade de conhecer as meninas que eu convivia, apesar de eu não conhecer direito.

Sobre as apresentações relata:

- Passei por duas alegrias, por dois momentos principais na minha vida. Uma foi por eu ter ido apresentar aquilo que eu aprendi, o que eu venho aprendendo com o passar do tempo. E outra que eu mostrei, que eu estou na Fundação CASA, que eu sou capaz de sair daqui de dentro, ir na sociedade, apresentar aquilo que eu aprendi, entendeu? Passar um pouco de mim para as pessoas. Muito bacana.
Embora eu apresentei quatro vezes a mesma peça, umas eu fiquei mais tensa outras mais relaxada. No Teatro de Mauá me senti mais tensa. Acho que é porque tinha os meninos que estavam passando pela mesma situação que a gente de estar privada de liberdade. Eu fiquei mais tensa. Tanto é que depois que eu voltei da saída eu não estava muito bem. Mas foi legal, foi uma experiência bem grande. E aqui (na Unidade) eu achei que ia ser mais difícil e foi mais fácil; melhor ainda porque a gente convive umas com as outras e eu achei que ia ser mais difícil.

Sobre a experiência de representar um papel masculino ela diz que foi uma experiência normal, pois ela sentia que era outra pessoa e não sofreu nenhum preconceito.

- Na verdade não era eu que fazia esse papel. Eu fazia um papel feminino, sabe? Mas depois se encaixou; a menina foi embora e eu entrei no lugar dela. As meninas viram como eu fazia, teve votação e eu ganhei. E foi bem legal. Eu me adaptei bem mais rápido ao Romeu do que o papel que eu fazia, feminino. Meio estranho, né? Mas eu me adaptei mais rápido ao Romeu. Quando eu entrei ele já estava construído. Já tinha aquela imagem que o Romeu devia representar, eu simplesmente ocupei o posto que estava ali servido para mim e fiz da melhor forma que eu podia fazer. Foi conforme estava a peça eu improvisei as falas e encaixou.
As meninas gostaram e agora ficam me chamando de Romeu. (Mariana ri dá situação)

Eu até conversava outro dia com a minha técnica sobre o teatro que a gente faz. Que é o teatro do oprimido: deixar de ser oprimida sem se tornar opressora. E eu aprendi bastante. Isso me ajudou bastante, no dia-a-dia; a gente tem umas desavenças e eu procuro levar isso da melhor forma. Resolver sem precisar ficar se estourando, bater, sair na mão. E nunca chegou a acontecer. Também teve um momento que foi por pouco. E isso foi bom para mim.

Quando eu estava lá na rua, no mundão eu era bastante briguenta. Nossa, qualquer coisa já era motivo para eu sair na briga. E aqui não. Eu penso bem mais antes de agir.

Quando sair da CASA ela quer voltar a fazer sapateado ou dança de rua (street).

O sonho de Mariana é ser agrônoma.

Figura 16 - O caminhar de Mariana

Figura 17 - O corpo de Solange

Solange, 18 anos, São Paulo, internada há 1 ano e 1 mês

O corpo de Solange é médio com aproximadamente, 1,55m de altura. O caminhar de Solange é firme e decidido. Antes de estar internada fez aulas de ballet e ginástica ritmica. A fala é bem articulada, pausada e firme. A facilidade na projeção da voz e a dramaticidade natural de suas expressões faciais permitiram que ela vivenciasse dois papéis distintos (mãe e filha) na peça "Romeu e Julieta" demonstrando grande versatilidade.

Solange menciona que foi adotada e que da mesma forma adotou uma menina. Fala muito sobre o sentimento que tem por sua mãe e por sua filha.

Demonstra grande arrependimento pela situação de internação. O motivo não foi informado.

Sempre gostou de teatro, mas nunca teve oportunidade de participar antes da internação. Na UIP participou das aulas de street dance, fanzine e teatro. Sempre gostou de teatro e sempre quis participar porém nunca houve uma oportunidade antes da internação.

Solange percebe a postura física como uma imposição na UIP e se sente mais a vontade nas aulas de teatro:

*- **Na UIP é mão para trás e cabeça baixa,. Aqui na UI não você pode ficar a vontade que aqui já é internação.** Aqui a gente não precisa pedir licença para passar. Lá tem que perdir licença para passar. É um pouco diferente sim. **Aqui no pátio, no corredor eu já sou eu. Já me sinto mais livre. Nas aulas de teatro eu me sentia mais à vontade ainda. Eu me sentia mais eu. Não sentia que era a Solange cumprindo uma medida. Quando estou na sala de aula, eu me sinto ótima porque é uma coisa que eu gosto de fazer. É uma coisa que eu tenho prazer em fazer.***

- ***Aqui eu estou cumprindo uma medida, estou presa, não estou na minha liberdade, né? Mas quando eu estou atuando, eu não sou aquela Solange triste, magoada pelos defeitos, pelas atitudes. Eu sou a paixão pelo teatro. A paixão por ser atriz. À vontade! Eu fico solta, eu fico nas nuvens. Eu esqueço os meus problemas, eu esqueço de tudo e vivo só o momento.***

- Sempre tive uma ligação muito forte com o teatro. Quando me falaram que começariam as aulas, eu deixei o fanzine para começar o teatro. Na UIP nós trabalhamos o teatro. Aqui (UI) temos que aprender a fazer a peça. Pensar e construir a peça. Lá nós trabalhamos o teatro, mas aqui nós já viramos atrizes. Aqui já é outra coisa.
O clima dentro das oficinas de teatro é de tratamento de igualdade. Fora das oficinas o clima é de tensão, com seus altos e baixos. Às vezes a gente não se dá bem com algumas meninas, ás vezes a gente se dá bem. Tem essa história de uma rejeitar a outra. O clima com os funcionários é igual também. Tem funcionário que quer ver você em pé, tem funcionário que para te derrubar é um, dois. É um clima de tensão.

- ***Após as aulas de teatro eu fico relaxada, eu fico leve. Se eu estiver nervosa e eu atuar ou dançar eu me acalmo. A dança é boa, é legal, para a gente se divertir. Mas o teatro não é só uma profissão para mim. O teatro, é algo mais que uma profissão. Ele é uma coisa que eu acho muito gostosa de se fazer. Quando eu estou atuando eu sou eu. Eu sei que eu tenho que ter várias pessoas dentro de mim para demonstrar várias coisas, mas eu mostro o melhor de mim. O que eu sei fazer de bom. A maioria das pessoas já falou que eu tenho um pouco de afinidade com o teatro. Não sei, mas se os outros falam, é porque é. É uma coisa que eu me sinto bem, é prazeroso.***

- As meninas hoje que assistiram ao teatro elas refletiram um pouco mais sobre a vida, um pouco mais sobre si mesmas. Não cometer os erros que a mãe da Julieta cometeu na peça. Então elas pensam mais. Aí elas chegam na gente e comentam. Falam que é diferente. Que dá para pensar, se emocionaram. E com as meninas do teatro , foi como falei dentro da sala hoje, a gente tem nossos altos e baixos. Nós estamos sempre unidas nas horas mais difíceis. Nós brigamos, discutimos mas estamos sempre unidas, damos um jeito de esquecer os problemas e levantar o grupo.

- A minha primeira apresentação foi um choque para mim. Eu achava que eu ia travar, esquecer as falas, entrar em hora errada, ia me adiantar, achava que eu ia fazer tudo errado. Meu coração estava a mil.Fiquei muito nervosa e ansiosa um dia antes. Mas na hora foi totalmente diferente. Eu arrasei! Não errei nada, não esqueci nada. Não me atrapalhei, não gaguejei. Foi totalmente diferente. A mais fácil foi a apresentação no Teatro de Mauá, porque eu já tinha me acostumado com o público. Já vi que não foi tão difícil. Apesar do palco ser maior, haviam pessoas na platéia que eu já tinha visto e me deixou mais a vontade.

Representar dois papéis na mesma peça, de mãe e de filha, é difícil. É difícil que a gente tem que mudar não só o visual, tem que montar as características, tudo. Foi difícil, mas acho que foi bom. Porque a gente tem que trabalhar muito a fisionomia, o jeito. O jeito que

a gente se trata. Porque a filha era toda meiguinha, toda cheia de si.A mãe já era toda durona, toda ruim. Eu tinha que trabalhar muito isso. A Professora me ajudou muito a trabalhar isso para chegar onde a gente chegou.

- A filha, eu devia ser esse tipo de filha, não o tipo de filha que eu fui até hoje. O tipo de filha que minha mãe sempre sonhou foi o papel que eu estava fazendo. Uma filha estudiosa, atenciosa, que cuida dos irmãos que está sempre lá com a mãe, chegando na hora certa em casa para jantar. Ela não escolheu ter uma filha dentro de uma FEBEM.

- E como mãe também me marcou um pouco porque eu sou mãe. A filha não nasceu de dentro de mim, mas eu a criei desde o dia que ela nasceu. Por que que eu também sou adotada. A minha mãe não foi quem me gerou. Mas ela me criou. Eu levo muito isso em consideração. Mãe não é quem põe no mundo, é quem cria.

- Eu me pus um pouco no lugar se eu continuasse seguindo essa vida. O que seria da minha filha? - Será que teria o mesmo fim que a Julieta? Ou será que teria um fim pior que a Julieta? Eu teria que visitar ela dentro de cadeia também.
E eu não quero isso. Eu me apeguei muito com os dois papéis.

- Minha mãe queria que eu fosse bailarina. Eu gostei mais da ginástica rítimica, mas eu sou muito gordinha, tenho muito corpão e eu preferi distanciar do Ballet. Dança eu só quero para me divertir.

- Agora o teatro eu vou procurar [quando sair]. Vou procurar o grupo de L.A. da Ação Educativa. E quando eu terminar os meus estudos vou fazer faculdade de Artes Cênicas.
Com o teatro eu aprendi a dividir as coisas. Eu deixava as coisas muito misturadas. Eu deixava o meu sentimento me dominar e eu ficava calada, insegura. Mas o teatro me ensinou a não misturar tudo. Antes, se acontecia uma coisa ruim eu não queria fazer nada. Com o teatro, aprend que meus problemas são meus problemas, minha arte é minha arte. Aprendi a ser profissional.

O sonho de Solange é ser atriz profissional.

Figura 18 - O caminhar de Solange

2.1. Gestos, posturas e significados

A documentação de uma pesquisa por meios audiovisuais (fotografia, vídeo, gravações de áudio) permite o distanciamento do campo e uma visão analítica do objeto de pesquisa. Por outro lado, não diminui sua complexidade, seu recorte e seu viés interpretativo.

Durante essa pesquisa foi possível captar mais de 200 horas de gravação entre aulas, entrevistas e apresentações. Algumas registradas unicamente em áudio. Mais de 300 fotografias foram produzidas e algumas selecionadas sob o critério de preservação de direitos, de acordo com as normativas jurídicas de não identificação das adolescentes, constam no CD anexo a este documento.

O grande volume de material etnográfico captado, acrescentando as anotações em caderno de campo, dificultou muito a sistematização e análise, sendo inevitável a seleção rigorosa do que poderia ser utilizado dentro do espaço de tempo e do foco da dissertação.

A obra de Margaret Mead e Gregory Bateson, *Balinese Character*, é considerada modelo de estudo etnográfico de uma comunidade social, considerando o estudo dos gestos, posturas e significados. Foram selecionadas 759 fotografias de um total de 25.000 produzidas por Mead e Bateson. (BRETON, 2009, p. 71)

No processo de análise dessas informações eles levaram em consideração os riscos de interpretação sob a ótica de uma cultura norte-americana e seu *ethos*[41].

[41] Ethos significa “modo de ser” e de maneira geral pode ser compreendido como a síntese dos costumes e hábitos de um povo; traços característicos de um grupo, observando sua cultura e identidade social.

Não há qualquer pretensão em comparar o trabalho de observação participativa realizada por mim com o estudo exemplar de Mead e Bateson.

Por outro lado, seria uma falha não abordar a questão dos significados de gestos e posturas ritualizados no ambiente social pesquisado, principalmente quando são tão marcantes nessa comunidade social.

Cabe uma ressalva sobre sentido e significado (OLIVEIRA, 2006 P.22-23). O sentido do gesto para a adolescente se diferencia do significado que esse mesmo gesto tem para o pesquisador no contexto de uma etnografia. Por esse motivo, essa análise é apoiada no estudo de David Le Breton (1999, 2009), sociólogo e antropólogo francês, sobre os gestos observados por mim e as emoções relatadas pelas adolescentes.

Esclarecidas essas ressalvas, teço comentários sobre as figuras a seguir, de maior relevância para este capítulo.

Na observação da Figura 3, a foto foi tirada na UIP antes da aula de dança. É possível notar, à esquerda, a adolescente que sobe as escadarias para acesso a sala de aula que fica no piso superior. As grades separam os andares. A agente de segurança observa a chegada da adolescente que está com as mãos para trás, fita levemente a funcionária e ensaia para passar ao corredor. No corredor seguem outras adolescentes também com as mãos para trás.

Essa postura de confirmação da autoridade e submissão denota tensão física. Basta repetir a postura e caminhar para que a sensação de que se está “amarrado” e oprimido pela falta de expansão do corpo venham à tona. Os sentidos que as adolescentes narraram, foi de: “respeito à autoridade”; “pagar pelo que eu fiz”, “prisão”, “tensão”.

O distanciamento guardado entre as adolescentes e os agentes de segurança, apesar do pouco espaço nos corredores e em alguns ambientes, é um espaço que evidencia o afastamento afetivo e a imposição da hierarquia (LE BRETON, 2009, p. 39-106).

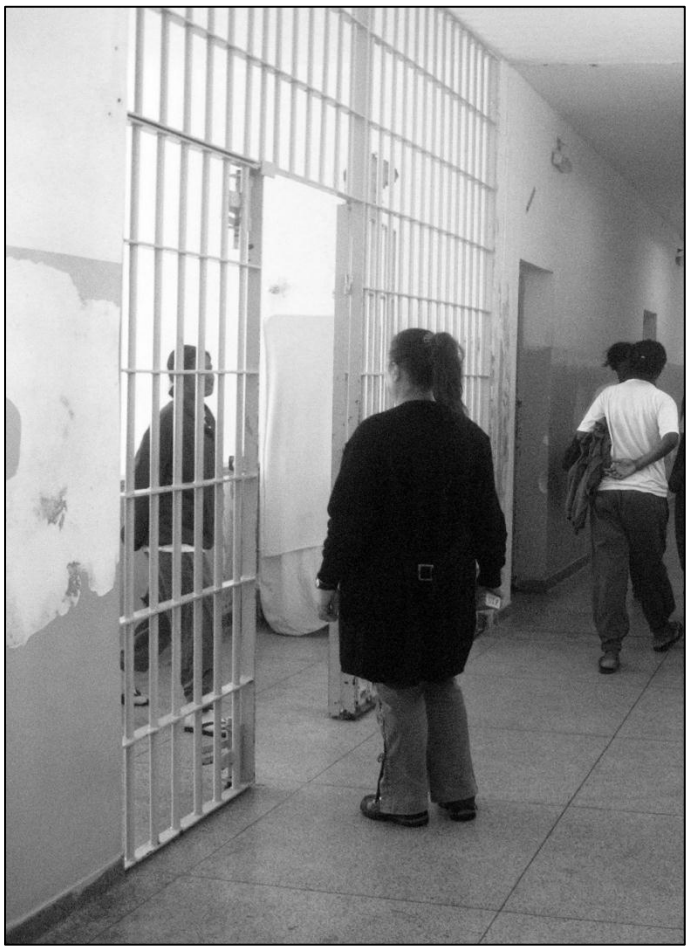


Figura 19 - Postura ritualizada – *"mãos para trás e cabeça baixa"*

UIP novembro/2011

Na Figura 4, diferentemente da anterior observamos o ambiente de maior proximidade e afetividade proporcionado pela aula de danças populares. O círculo é utilizado como forma de não-hierarquia. Todos os participantes de um círculo podem se ver e no ensino da dança essa facilidade permite exercitar melhor as noções de lateralidade, ritmo, tempo, espaço pessoal e espaço coletivo, entre outras (LABAN, 1990, BERTAZZO, 2004). A postura de "mãos dadas", lado a lado, a didática de ensinar passo-a-passo e sincronizar o ritmo de todas as adolescentes para o objetivo comum de realização da coreografia da ciranda, possibilitam a dissolução do sentido de competição e separação das adolescentes em times, valores estimulados nos esportes coletivos (vôlei, handball, futebol, entre outros).

Na *cena* da interação *se desenha uma figuração simbólica dos corpos no espaço.* Os movimentos propostos permitem que *os parceiros sutilmente se invoquem e se respondam, criando ritmo e coerência.* E esse alinhamento proporcionado pela configuração do grupo permite a integração modulada de *acordo com uma forma de reciprocidade*. A configuração em círculo permite um fluxo de informações não-verbais, por meio de olhares, sorrisos, expressões de dificuldade com os passos, gestos sutis de solidariedade umas com as outras para que se chegue ao ritmo e aprendizado coletivo da coreografia. Essa figura de unidade, permite o pulsar através de recuos e aproximações no espaço interno e externo ao círculo. Ao desfazer essa forma simbolicamente ocorre a *separação dos atores provocando a ruptura da frágil sincronia gestual anteriormente entrelaçada.* (LE BRETON, 2009, p. 106-109).

A "harmonia", termo usado pelas adolescentes para definir o sentido dessa configuração em grupo, significa a percepção de uma mútua interdependência simbólica. E sinal de que a ruptura é apenas temporária e logo poderá ser retomada na próxima atividade do grupo.

Figura 20 - Oficina de Danças Populares

UIP - novembro/2011

Na Figura 5, a sequência mostra o deslocamento das adolescentes até a sala de aula. É possível verificar a postura de formação em fila, seguida da entrada na sala com as *mãos para trás*. A postura é modificada após a entrada na sala de aula, onde a configuração em círculo favorece o diálogo e a proximidade. A exemplo das "trocas reparadoras" de Goffman, a proposta do Teatro do Oprimido permite um tipo de reconciliação ou temporário esquecimento das situações vexatórias que ficam "da porta para fora" da sala de aula. O sentido que as adolescentes dão para o ambiente proporcionado pelo grupo de teatro são: "esqueço meus problemas"; "me sinto muito bem"; "chego triste e saio ótima"; "eu posso expressar meus sentimentos"; "eu falo o dar e o receber e divido as minhas alegrias e tristezas com o grupo" (LE BRETON, 2009, p. 111-177).

Essa construção de um novo equilíbrio que favoreça o desenvolvimento das participantes do grupo de teatro torna perceptíveis as mudanças de estado de tensão muscular (tônus). De um estado tenso para um estado relaxado, a postura inicial nas cadeiras é de expansão corporal: pernas esticadas, braços soltos, olhar nos olhos. A fisionomia é relaxada e a ansiedade antes perceptível pela rapidez da fala e dos gestos, logo dá lugar a pronúncia mais pausada e gestos mais lentos. O ritmo de cada uma e do grupo parece ser equalizado logo na primeira dinâmica chamada de "Dar e Receber". Na UIP, Ana pede para que as meninas formem um círculo, dêem as mãos, percebam como está o seu corpo e respiração. Fala um pouco sobre a proposta do Teatro do Oprimido, onde todos são atores e atrizes e a vida é o palco. Pede que cada uma diga uma ou duas palavras sobre como está se sentindo e diga o que quer dar ao grupo e o que quer receber do grupo. Um exemplo: "Antonia: - *Eu quero dar alegria e receber apoio*". Mauss (2003 p. 183-314), trata sobre esse tipo de troca em diferentes sociedades pesquisadas por ele e sobre a obrigação de retribuir as dádivas recebidas. No contexto dessa dinâmica, não há obrigação de retribuição.

Figura 21 - Sequência de deslocamento das adolescentes até a sala de aula - Teatro
UIP – novembro/2011

Na Figura 6, vemos uma diferença de proximidade do grupo na aula de Teatro. Na sequência, algumas fotos de jogos teatrais e apresentações internas realizadas no espaço do refeitório, demonstram como há uma proximidade maior entre as adolescentes e funcionários. Há uma organização mais afetiva, mesmo na presença dos agentes de segurança. A postura corporal das adolescentes é mais receptiva, observando as mãos e braços ao lado do corpo, o tronco inclinado denota maior interesse pelo que está sendo falado e demonstrado. Em diferentes momento notei a aproximação de algumas meninas que mexiam nos cabelos umas das outras, fazendo penteados, ou simplesmente acariciando-os: gestos de mãos dadas, ombro com ombro ou inclinação da cabeça (deitando no ombro) em direção a colega de classe; também foram presenciados e interpretados como forma de afetividade. Merleau-Ponty (2009, apud Le Breton, p.117), considera a intencionalidade na comunicação gestual: *"a compreensão dos gestos é obtida pela reciprocidade de minhas intenções e dos gestos do outro, dos meus gestos e das intenções identificáveis na conduta do outro (...) como se a intenção do outro habitasse meu corpo, ou como se as minhas habitassem o dele".*

Na percepção das adolescentes, os sentidos dessa configuração são de: "integração"; "grupo unido"; "o grupo me faz bem"; "quero compartilhar com o grupo do teatro"; "estamos juntas"; "bem estar"; "carinho entre a gente"; "liberdade de ser a gente mesmo".

Figura 22 - Sequência Jogos Teatrais

UIP/UI – 2011/2012

A expressão social das emoções no interior de uma comunidade social é traduzida por *manifestações corporais e afetivas, cujo significado torna-se subjetivo e virtual como um jogo de espelhos*. (LE BRETON, 2009, p. 126). Espontaneamente no laboratório das aulas de teatro ou obrigatoriamente numa apresentação pública, as atrizes performam. Assim como, performam nos corredores e áreas comuns da instituição Fundação CASA, quando obedecem ou desobecem as regras de convívio.

O vasto tema dos gestos e posturas sugere um estudo aprofundado e nosso propósito foi demonstrar situações relevantes que saltaram aos olhos no curto percurso dessa pesquisa.

2.2. Corpos em cena

O que é o corpo em cena?

Zumthor (1993) respondeu que o corpo *é o peso na experiência que fazia dos textos, a materialização do que nos é próprio, realidade vivida que determina a relação com o mundo, o vibrar, o que faz viver o conjunto de tecidos, músculos, órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo pressões do social, do institucional, do jurídico que pervertem seu impulso primeiro.*

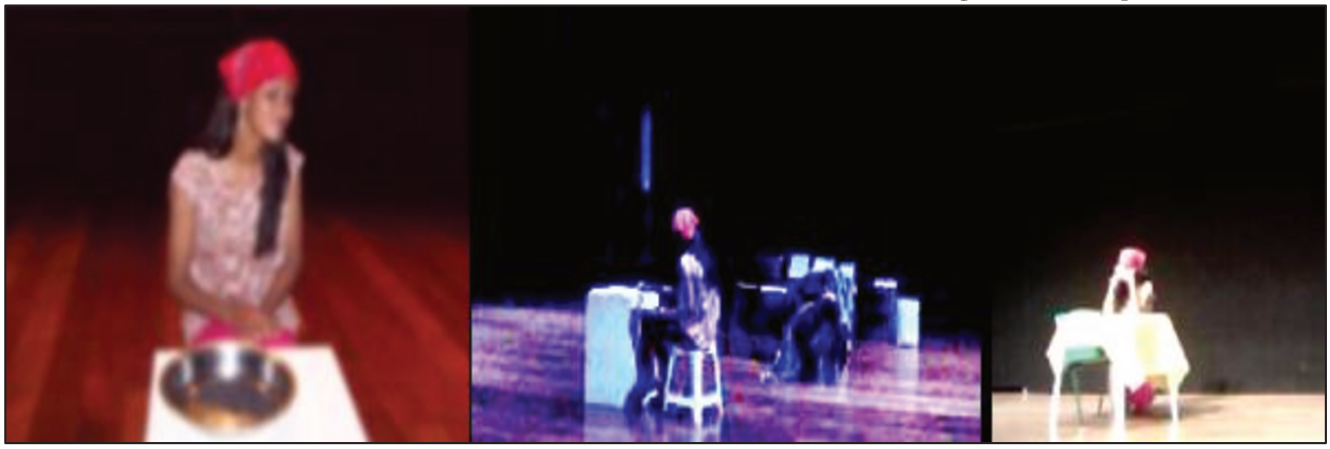
Estive diante de corpos intensos, magnéticos, complexos. Durante quase um ano, fui testemunha de suas dores, alegrias, descobertas na cena. Ouvindo suas vozes, acompanhando seus passos, observando a construção de falas e personagens, me aproximei de tal forma que seria injusto de minha parte não dedicar o espaço para que elas pudessem ser vistas e ouvidas no espaço desse trabalho.

Corpos pulsáteis, cujos gestos traduzem um significado socialmente expressivo. Gritos de liberdade na noite escura de uma CASA estranha. Estranha no sentido de desconfortável.

No dia-a-dia seus gestos são construídos. Na vida diária ou no palco, esses movimentos corporais desenham seu trajeto, sua marca, sua passagem no tempo e no espaço de uma interdição. Quando no palco, ganham ainda uma dimensão estética, coreodramatúrgica.

Laís, a mãe que escolhe o feijão e conta o tempo nos intervalos em que chama sua filha. Um tempo vagaroso, psicológico. E outrora pede a Deus que proteja sua filha, rezando em genuflexão.

Figura 23 - O Corpo de Laís em Cena



Joana, a adolescente que devaneia, frenética em busca de sua casa, durante uma overdose.

Figura 24 - O corpo de Joana em cena.

Fernanda que desenha o amor de Julieta, na beleza de suas formas realçadas com sedas e batom vermelho somente para encontrar o seu Romeu.

Corpos leves e rodopiantes no encontro de Romeu, Julieta, Mariana e Fernanda no palco de um teatro.

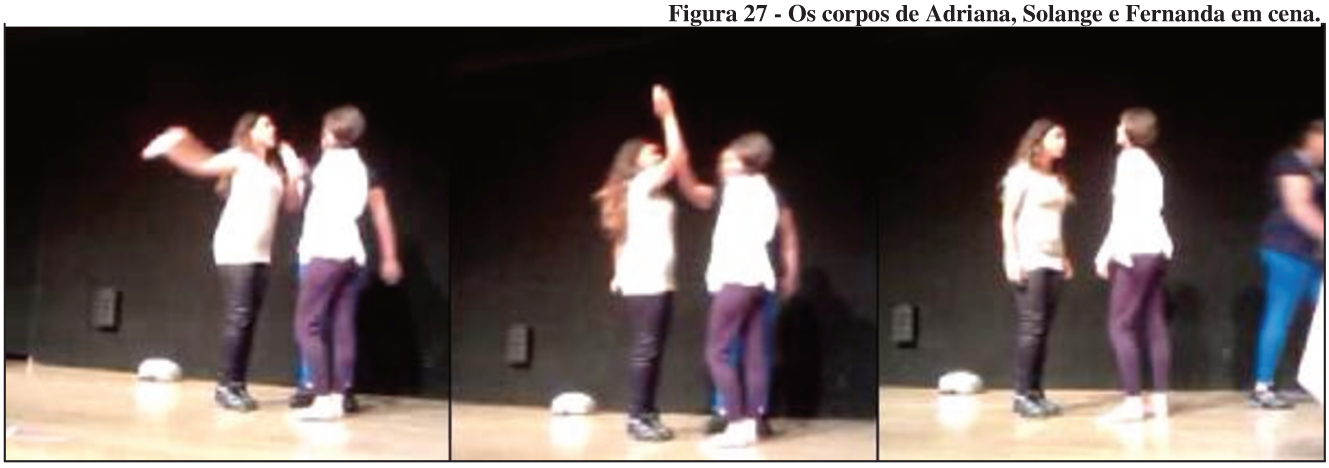
Figura 25 - Os corpos de Mariana e Fernanda em cena.

Mariana, performa Romeu que indignado chacoalha sua mãe diante de uma verdade impossível.

Figura 26 - Os corpos de Mariana e Clarisse em cena.

Adriana, que segura no ar um braço impetuoso, fazendo com que o tempo da violência entre mãe e filha fiquem congelados e desapareçam por mágica.

Figura 27 - Os corpos de Adriana, Solange e Fernanda em cena.



A dança da malandragem de Pequena, quase um Mamulengo[42], desenha espirais no corpo de Joana, ora com o quadril ora com as mãos, leveza, cabeça solta, quase sem braços.

Figura 28 - Os corpos de Joana e Clarisse em cena

[42] Mamulengo é um tipo de fantoche típico do nordeste brasileiro, cuja origem do nome controversa, remete a mão molenga, numa clara alusão a mão mole que realiza movimentos soltos, dando vida ao fantoche.

Mas é na cena de morte que as mães choram a perda de seus filhos, configurando em torno deles espontaneamente uma cruz. E é no entorno que flores e velas cultuam as impossibilidades de amar, diante da tragédia da incompreensão.

Figura 29 - Todos os corpos em cena: Adriana, Antônia, Clarisse, Fernanda, Joana, Laís, Mariana, Solange.

Corpos narradores que suscitam narrações, poesias, divagações. Nas palavras de Clarice Lispector: *"Eu tinha antes querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu."*

Reencontro com sua identidade particular, reconhecimento dos personagens sociais em cena: Transformação. Fecham-se as cortinas e no camarim, o corpo despe seu figurino. E o que fica? Alteridade.

Capítulo III – Ação Reparadora: o *teatro-metamorfose*

"É o olhar para as coisas durante um longo tempo que torna você mais maduro e o faz ter uma compreensão mais profunda."
Vincent Van Gogh, artista plástico holandês

***"ação** (latim actio, substativo feminino)*
Ato ou efeito de agir.
***reparadora** (feminino singular de reparador)*
Que ou aquele que repara, que melhora ou restabelece".[43]

3. Arte, drama e performance

A partir de 2011 inicia um projeto piloto do Teatro do Oprimido na forma de jogos teatrais com a arte-educadora Ana Maria Silva. Ela se apresenta às adolescentes como Ana Borboleta, pois em suas próprias palavras: *"cansou de ser lagarta e decidiu ser Borboleta"*.

No "Teatro do Oprimido" criado por Augusto Boal (1996) considerado o teatro no sentido mais arcaico do termo, todos os seres humanos são considerados simultaneamente, atores (porque atuam) e espectadores (porque observam):

> Os espectadores não existem no simples spectare=ver; aqui, ser espectador significa ser participante, intervir; (...) quer dizer preparar-se para a ação, e preparar-se já é por si só uma ação (p.83).

Para Boal (1996), no teatro do oprimido, o evento social (ritual) é uma oportunidade de intervenção, onde a "ação dramática" é uma ação "fictícia", que

[43] Dicionário de Lingua Portuguesa On LIne (www.priberam.pt/dlpo)

substitui a ação "real". Por outro lado, essa intervenção é capaz de "ecoar" de forma pontual, ao mesmo tempo propõe a interação do espectador transformando-o em convidado e também ator-interventor. (p.83-91)

Essa dinâmica particular pretende propor o desequilíbrio, mover o espectador de sua “zona de conforto”, de sua passividade, o que dá início a ação. Portanto, é uma proposta que atua de forma provocativa desafiando bloqueios do ator e do espectador, propondo uma oportunidade de elaboração de conteúdos e consequente transformação.

Fazendo um paralelo com a pesquisa de Mclaren (1991) sobre a dinâmica escolar é perceptível compreender as oficinas não somente como um espaço de expressão, mas também como uma representação ritualística onde é possível investigar e compreender a demonstração gestual, o significado simbólico capaz de construir e transmitir ideologias sociais e culturais. Ele parte do pressuposto que examinando símbolos-chaves e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico será possível conectar ação ao sentido, ao invés de se tentar interpretar comportamentos e suas causas determinantes. (1991, p. 29-30).

Por esse motivo as aulas conduzidas por Ana Borboleta iniciam com a dinâmica do “Dar e Receber”, onde as adolescentes expõe inicialmente seu estado de humor e físico; além de propor questões do cotidiano a serem debatidas no grupo. Após as aulas e também após as apresentações públicas é realizado um trabalho de feedback onde é feita uma avaliação em grupo e outra individual.

Notadamente os conceitos de estética e ritual estão intrinsecamente presentes nessas oficinas e auxiliam na travessia desse ritual de passagem marcado pela interdição e pelo cumprimento da medida socioeducativa.

Não somente pelo processo de conectar ação ao sentido, mas principalmente pelo estado de *communitas*, cujo caráter harmonizador-integrador suscitado na vivência em grupo permite, progressivamente foi possível observar a

dinâmica de transformação do relacionamento individual como processo de crescimento pessoal e do grupo, conforme veremos a seguir.

3.1. Estrutura das oficinas de arte: o dar, o receber, os jogos e a avaliação

A criação de um espaço de expressão nas oficinas de Teatro remete a figura de Dionísio[44] que emerge por meio do corpo e da fala das adolescentes, manifestando-se em uma instituição completamente Apolínea. Observei que no início das aulas as adolescentes pouco interagiam entre si e cabia a arte-educadora Ana Borboleta o papel de mediadora. Ela utiliza jogos teatrais, frases de impacto aprendidas com Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido. A aproximação junto as adolescentes é facilitada pelo fato de lhe atribuírem um papel maternal, por ser mãe e ter uma filha na mesma faixa etária.

Ana Borboleta comunica-se com tranquilidade e afetividade a proposta de que *"todos somos atores"* e do *"deixar de ser oprimido sem oprimir"* que ao longo das aulas soam como *slogans* repetidos à exaustão e aos poucos assimilados pelas adolescentes. A identificação com a proposta do Teatro do Oprimido torna as adolescentes mais receptivas ao diálogo e ao contato físico umas com as outras, com maior efetividade durante o período das aulas.

Inicialmente, utilizam gestos[45] semelhantes a linguagem de sinais (LIBRAS) para se comunicarem entre si. Essa ação de comunicar por gestos é chamada pelas adolescentes de "telegrafar". Nem todas as adolescentes telegrafam, mas algumas que o fazem dizem que aprenderam antes mesmo de

---

[44] A relação das mitologia de Dionísio e Apolo com a arte, a dança e o teatro são aprofundados na pesquisa de Pós-Graduação em Dinâmicas Corporais. In: BARRIGA, Tatiana Molero. "O Arquétipo da Liberdade: um caminho de integração, criatividade e libertação essencial através da dança" – São Paulo, SENAC Saúde, 2003.

[45] Vide Apêndice G: "Gestos utilizados pelas Adolescentes".

entrar na Fundação CASA. - *“É como a língua do “P” profe. A gente usa quando não quer que os outros (que não sabem ler) saibam o que a gente tá falando.” – esclarece Clarisse.*

As adolescentes que aprenderam a “telegrafar” durante a internação como é o caso de Antônia, rapidamente procuram adquirir velocidade nos gestos criando uma “simplificação”. Ou seja, o gesto de uma letra é feito pela metade e logo emendado na letra seguinte, de modo que logo se percebe a configuração de palavras inteiras. A leitura também precisa ser treinada, pois com o tempo as meninas mais hábeis se comunicam cada vez mais rápido e as mais novas não conseguem acompanhar.

Durante as aulas, observo que cada vez menos utilizam a linguagem de sinais. Percebo que isso se deve a abertura de espaço de expressão proporcionado pelas aulas; ao estímulo para comunicação entre as adolescentes por meio das intervenções de Ana propondo jogos teatrais; a dinâmica para criação de diálogos e pôr fim a criação das cenas para elaboração das peças teatrais. Inclusive, é na construção de diálogos que emergem as tensões cotidianas e por meio de seus personagens, as adolescentes buscam o contato, ou um conflito que produza uma catarse. Dessa forma, ao conseguirem expressar suas raivas, medos, frustrações, afetividades, alegrias e habilidades, as adolescentes vão se conhecendo melhor e confiando mais umas nas outras. Gradativamente elegem o grupo de teatro como o espaço em que podem expressar livremente suas ideias, emoções, confidenciar fatos do dia-a-dia, a exemplo do depoimento de Fernanda:

> **Fernanda: (...)** Antes eu era uma pessoa e depois que eu comecei a fazer teatro eu mudei. Eu não era mais a mesma pessoa de antes. Eu mudei muito, muitas coisas. Era um

> pouco ignorante, assim sabe? Muito vergonhosa, mudei isso também. O teatro me ajudou muito. E eu vi que o teatro foi me ajudando cada vez mais. E eu não tive vontade de sair do teatro. (...)*O grupo de teatro é um pouquinho mais assim porque às vezes a gente tá aqui fora a gente discute, uma discussão básica, aí chega no teatro a gente muda e aí começo a conversar, sabe? O teatro muda a gente mesmo. Eu não gosto de discutir com as pessoas.*
> (Caderno de Campo – julho/2012)

Na dinâmica do Dar e Receber[46], realizada sempre no início das aulas desde o trabalho com jogos teatrais na UIP até a chegada nas oficinas de Teatro do Oprimido na UI, Ana pergunta objetivamente para a adolescente o que ela quer dar e o que ela quer receber do grupo e pede uma resposta objetiva em uma ou duas palavras. Para Ana é uma maneira de realizar um diagnóstico do grupo, o que permite modificar e adaptar conteúdos preparados para a aula em questão e também promover a integração entre as adolescentes. Sempre que há uma aluna nova no grupo, esse momento é o momento utilizado para apresentá-la e dar as boas-vindas.

Durante as aulas na UIP, Ana ensina jogos teatrais[47] com a proposta de: promover maior integração e melhoria do relacionamento interpessoal; descontração; desenvolver a coordenação motora; aprimorar a articulação das palavras; ampliar a capacidade de comunicação e expressão de ideias e sentimentos; dissolver preconceitos (raça, credo, gênero); entre outros.

A exemplo dos jogos criados por Viola Spolin (2008), Ana segue o seguinte roteiro didático:

---

[46] Vide Apêndices H e I: gráficos com as palavras mais utilizadas pelas adolescentes no período da pesquisa.

[47] Vide Apêndice J, alguns jogos utilizados por Ana Borboleta nas Oficinas da UIP e UI.

1) **Apresentação do Jogo:** Vamos fazer o Jogo “Rá” e “Shiva”;
2) **Preparação:** contagem das adolescentes, separação por pares ou grupos, (conforme a dinâmica) e seu posicionamento no espaço disponível na sala de aula; configuração em círculo; linha; arena, outras.
3) **Descrição/ instrução do jogo:** neste jogo nós vamos “passar energia” através do gesto de unir as mãos e disparar um raio para a colega dentro do círculo. Quando você disparar o raio, você dirá: “Rá” e passará adiante. Se você não quiser receber, responderá: “Shiva”. E a pessoa que disparou o raio terá de escolher outra pessoa para mandar energia.
4) **Avaliação:** após a realização do jogo, Ana pergunta como as adolescentes se sentiram, dando liberdade para respostas emocionais e sensações físicas. Exemplos de respostas: - *Eu achei divertido; - Eu me senti cansada de tanto rir.*

Na UIP os jogos teatrais são o corpo das aulas e assumem um caráter de treino e aquecimento. Devido a quantidade de adolescentes participantes, ser bem maior do que na UI, o tempo de aula nem sempre permite a criação de cenas. Fica praticamente impossível construir peças dada a grande rotatividade das adolescentes. Em média, o tempo de permanência da adolescente na internação provisória varia de 1 a 45 dias.

Na UI, os jogos assumem um caráter mais esporádico ou de aquecimento. O foco é a criação de cenas e a composição de peças teatrais o que torna possível a criação de vínculos mais duradouros entre as adolescentes, o trabalho e aprofundamento de diferentes conteúdos no decorrer dos meses. Em média o tempo de permanência da adolescente no grupo varia de 3 a 6 meses.

Ana relata que durante as oficinas é possível observar mudanças sensíveis não só na postura corporal como no comportamento das adolescentes como, por exemplo: *"a postura, tom de voz, afetividade, os gestos, as expressões faciais carregadas de emoções."* No cotidiano isso se manifesta na forma de abraços e beijos logo na chegada de Ana tanto na UIP quanto na UI. Entre elas também o contato físico é aproximado. Algumas adolescentes que não se relacionavam, nem sequer conseguiam conversar, começam a demonstrar maior empatia, solidariedade, afetividade no falar e vão gradativamente rompendo com a dificuldade de expressar seus medos, frustrações e até mesmo se sentir à vontade para chorar.

Nota também a mudança nas apresentações públicas: postura física (autoconsciência); projeção da voz (modulação) visto que os exercícios teatrais têm a intenção de melhorar a presença de palco; a expressão facial e gestual. Ela percebe que algumas vão desenvolvendo um maior autocontrole sobre suas emoções evitando entrar em discussão com outras adolescentes e funcionários, fora das aulas.

Conforme relatos das adolescentes no capítulo anterior há um melhor entrosamento entre as participantes do grupo do teatro, o que fortalece os vínculos de amizade e cumplicidade entre elas e ajuda a *"levar a caminhada sem se arrastar*[48]*"*.

No momento final das aulas, Ana pede que cada uma faça a sua avaliação sobre o que foi vivenciado, levantando os pontos fortes e fracos; esclarecendo dúvidas e propondo conteúdos a serem trabalhados nas próximas aulas. No caso do trabalho com a construção de cenas e peças na UI, esse momento é o espaço para avaliar o desempenho das performers. Se houve mudança nas falas e gestos, o que ficou melhor. Lembrar dos erros, rir e corrigir.

[48] Significa passar pelo período de interdição sem que ocorra acréscimos devido a mal comportamento.

3.2. As oficinas e as não-oficinas: a questão do tempo e do espaço

Quando não há oficinas de teatro, seja por motivo de algum feriado, atividade excepcionalmente programada, falta da Professora ou por algum problema disciplinar na CASA, as opções das adolescentes são as seguintes:

1) Assistir televisão ou ler um livro no refeitório sob supervisão;
2) Executar trabalhos manuais sob supervisão (tricô, crochê);
3) Ficar na quadra sob supervisão;
4) Serem realocadas para outras atividades como Educação Física, Fanzine, Capoeira ou outras atividades conforme a agenda;
5) No caso de problema disciplinar na CASA (rebelião) todas as atividades culturais são suspensas.

As adolescentes relatam imenso pesar quando não ocorre a oficina por qualquer motivo. Nos casos em que alguma adolescente "está de tranca" ou por outro motivo não pode participar da oficina, o grupo remaneja os papéis ou ensaia considerando a participação da adolescente que faltou para as próximas aulas. Quando isso ocorre nas vésperas de uma apresentação impedindo a saída da adolescente, o grupo decide se a cena será modificada ou se uma delas poderá representar dois personagens.

Durante o período da pesquisa ocorreram as duas situações. Por esse motivo Clarisse, Joana, Laís e Solange representaram dois papéis na peça "Romeu e Julieta: ontem e hoje", conforme descreverei mais adiante.

3.3. A construção da peça “Romeu e Julieta ontem e hoje”

Quando participei pela primeira vez da oficina de teatro na UI Chiquinha Gonzaga, haviam duas peças já montadas e foi sugerido por Ana Borboleta, que as adolescentes realizassem uma *“primeira apresentação a alguém do mundão”*.

A primeira peça se chamava “O perigo das drogas” e iniciava com uma cena muito simples onde uma das adolescentes, Laís, fazia o papel da mãe que escolhe o feijão e chama a filha para ir à escola.

A filha rebelde, interpretada por Joana, repreende a mãe pedindo que ela não *“pese na dela”* (gíria que quer dizer que a mãe não deve exigir obediência) e sai a caminho da escola a contragosto. Chegando na escola, ela encontra as demais alunas e desafia a professora quando ela lhe informa a nota da prova e critica seu desempenho escolar. Após a discussão com a professora, o sinal toca e a aula é encerrada. A personagem Joana dialoga com sua melhor amiga Antônia sobre querer “relaxar” em uma balada e comprar drogas. Enquanto isso a irmã de Joana, interpretada por Solange, procura a irmã a pedido de sua mãe. No caminho ela encontra algumas amigas que lhe informam que Joana havia ido à casa da “Tia”, uma senhora que vende drogas. Solange, conversa com uma amiga interpretada por Adriana, que lhe aconselha a não dizer a verdade à sua mãe para não chocá-la. Retornando a casa, a mãe aflita pergunta sobre o paradeiro de Joana e Solange lhe diz que ninguém sabe sobre ela. A mãe convida a filha e a amiga da filha para jantarem.

Joana e Antônia após comprar drogas, discutem entre elas e Antônia resolve deixá-la após alertá-la sobre o exagero no consumo das drogas. A cena que se segue é a representação de um momento vivido pela própria adolescente na realidade, quando por uma overdose ela tem vários delírios e alucinações onde pensa que seu corpo está sendo corroído. Nesse momento de crise ela busca pela mãe e ao chegar em casa confessa a dependência pelas drogas.

A mãe a acolhe, mas depois de algumas palavras a personagem de Joana não resiste e morre.

Aqui, cabe um parênteses, pois não posso deixar de mencionar a história que inspirou a personagem de Joana na peça. Ao contrário da situação fictícia, a situação vivida por Joana foi um pouco diferente, e graças à intervenção da mãe, escapou da overdose e hoje pode representar essa personagem que tem um final trágico. A mãe de Joana na realidade, ao acolher a filha em casa e perceber que ela estava morrendo, lhe dá de comer o feijão fresco que estava cozinhando e reza muito. Joana diz não saber se foi o feijão ou as orações da mãe que lhe salvaram, mas o fato é que ela é muito grata à mãe por ter salvo sua vida.

A segunda peça a ser apresentada chamava “Romeu e Julieta: ontem e hoje”.

A primeira cena inicia com a personagem Julieta interpretada por Fernanda entrando no quarto de sua mãe e pegando um batom. Em seguida entra em cena Mila, a mãe de Julieta interpretada por Solange. Ela senta diante de sua “penteadeira” e começa a se maquiar. Ao notar a falta do batom chama a filha inúmeras vezes até que ela apareça. Ao ser inquirida sobre o batom ela nega ter pego o objeto e comenta sobre querer sair com a amiga Adriana. A mãe autoriza e pede que ela chame Adriana para tratar de uma mercadoria. Fica evidente que Mila é uma traficante.

Após o diálogo com Adriana, Julieta entra em cena novamente toda arrumada e maquiada e Mila pergunta onde ela vai e para quem ela está se arrumando. Ela fala que está se arrumando por ela mesma e porque a mãe sempre pede para que ela se arrume. Ao notar o batom Mila questiona se não era o batom dela que Julieta estava usando e ela nega. Adriana então diz que ela presenteou Julieta com o batom que comprou na feirinha da madrugada.

Todas as personagens saem de cena e do outro lado da sala a personagem Tia, interpretada por Clarisse é cumprimentada por seu filho Romeu.

Romeu convida a mãe para sair e a mãe diz estar ocupada com suas contas e suas mercadorias. Pergunta a Romeu sobre Pequena[49], personagem interpretada por Bruna, e ele desconversa dizendo que não sabe. Logo a mãe percebe que ele está encobrindo a falha da amiga. Tia liga para saber onde está Pequena com a mercadoria.

Pequena aparece rapidamente e justifica o atraso da mercadoria a procura de um novo "funcionário" para o trabalho. Após uma rápida conversa ela pede para ela não "dar mais mancada" e comenta que o aniversário de Romeu está chegando. Tia quer que Pequena compre um Golf para presenteá-lo, mas que não deve comentar nada pois é para ser uma surpresa.

Pequena fica feliz com a incumbência e pergunta por Romeu. Tia diz que ele está dormindo e que vá lá chama-los. Pequena e Romeu saem de cena.

Na nova cena, Julieta e a amiga Adriana aparecem e encontram Romeu e Pequena. É o arranjo do encontro escondido para os dois protagonistas.

No desenrolar da história fica claro que as mães dos dois personagens são concorrentes no tráfico e inimigas pessoais, por que o marido de Mila teve um caso com Tia.

Romeu e Julieta se encontram várias vezes até que a irmã de Julieta Laís, encontra os dois namorando e morre de ciúmes de Romeu. Por esse motivo Laís ameaça não só contar para a mãe de Julieta sobre o namoro indesejado como ameaça os dois.

Nesse intervalo em que os dois retornam para casa, Tia presenteia Romeu com o carro novo.

Enquanto isso, Mila, fica sabendo através da caçula Laís sobre o romance entre Romeu e Julieta. Enfurecida briga com Julieta e decide que tratará esse assunto com Tia, por entender que é uma provocação direta a ela o fato de

[49] Pequena é o segundo personagem interpretado por Joana, após a saída de Bruna em L.A..

Romeu estar namorando sua filha às escondidas. Mas antes de tomar qualquer atitude decide ligar para sua melhor amiga (interpretada por Ana Borboleta) que recomenda o diálogo com a filha.

Tia revoltada com a situação e não querendo nenhum vínculo com Mila por meio de Julieta, decide que dará um jeito na situação.

Chama Romeu para conversar e diz a ele que Julieta é sua irmã.

Romeu briga com a mãe e sai de casa em busca de Julieta. No caminho conversa com Pequena que afirma ser impossível os dois serem irmãos.

Julieta, briga com a mãe e só não apanha graças a intervenção de Adriana.

Romeu decidido a terminar o relacionamento com Julieta, diz a ela que deve procurar outra pessoa a altura de sua beleza.

Julieta desesperada, diz a Romeu que o ama e está grávida dele. Que ele não pode fazer isso com ela.

Nesse momento Laís encontra os dois namorados e diz que havia avisado que eles não poderia ficar juntos. Saca uma arma e atira. Julieta se coloca diante de Romeu e amortece o impacto da bala em seu peito.

Romeu e Julieta caem mortos.

Laís imediatamente se arrepende e se joga diante dos corpos com o rosto entre as mãos chorando copiosamente. Nesse momento chegam Adriana e Pequena constatando a tragédia.

Mila, que procurava Julieta, se depara com a filha morta e num grito ensurdecedor se joga aos pés de Julieta, arrependida por não ter impedido sua morte. Tia que também procurava por Romeu o encontra jogado ao chão e em estado de choque aos gritos se desespera e se culpa pela mentira contada que levou ao derradeiro final de seu filho.

Após alguns segundos de silêncio, Mila inicia uma canção[50] que é acompanhada por todas as personagens no coro:

A bala que furou minhas costas atravessou seu peito

Seu coração que aos poucos foi parando

Seus olhos que brilhavam se fechando

Por ti dei minha vida valeu a pena sonhar

Quem sabe lá no céu eu possa te amar

Coro:

Enxugue as lágrimas que escorrem no rosto

Meu amor por você não é pouco

Se for preciso eu dou minha vida por ti

Sou capaz de morrer

Assistir a essa peça foi especialmente emocionante, pois ficou evidente que elas mesmas construíram os diálogos com base em suas próprias experiências de vida. A entrega das adolescentes foi total.

Após a apresentação, Ana pediu a elas que falassem sobre a experiência de apresentar pela primeira vez a peça que haviam construído a alguém de fora.

Clarisse disse que foi muito importante essa experiência, pois ela sentia que o trabalho que elas estavam fazendo no teatro estava sendo valorizado. Além

[50] Trata-se de um trecho da música "O Resgate" de autoria do grupo de Hip Hop "Realidade Cruel".

disso o fato de ser alguém de fora (do mundão), era desafiador e se elas haviam conseguido apresentar sem errar nenhuma fala, que elas seriam capazes de apresentar a peça no teatro ou em qualquer lugar.

Passados quatro meses até a primeira apresentação pública, diálogos foram acrescentados, outros subtraídos e as duas peças fundidas em uma única sob o título de “Romeu e Julieta: ontem e hoje”.

A partir da primeira apresentação alguns gestos e gírias utilizados que chamaram a atenção do público foram propositadamente ensaiados para serem repetidos nas apresentações seguintes, por iniciativa das próprias adolescentes. As performers começaram a provocar o público e esperar a resposta: gargalhadas, choro, indignação.

Após a segunda apresentação as adolescentes começaram a refletir sobre os conteúdos das falas e das ações dramáticas e atribuir a elas um significado social de alerta. Alertas: para o perigo de overdose, para a violência física e moral, alerta para o perigo do porte de armas, alerta sobre dizer mentiras, alerta sobre o tráfico de drogas. Nas duas últimas apresentações que realizaram nas Unidades de internação e no PAMI as adolescentes reconhecem o seu papel de propagadoras de uma mensagem importante e se sentem na obrigação de alertar as demais adolescentes da CASA, acrescentando ao final de suas performance, depoimentos do enfrentamento de suas realidades.

Novas adolescentes entram para o grupo e uma nova peça passa a ser construída. Essa nova peça fala de violência doméstica, pedofilia, tráfico de drogas e amores impossíveis. A grande diferença é que agora ninguém morre.

Elas não querem mais protagonizar um destino triste. Elas passam a ensaiar as soluções dos conflitos baseados em diálogos entre mães e filhas, irmãs e irmãos. Onde punidos são os criminosos e agressores: padrastos, traficantes, homens volúveis. Punição aplicada não por elas mesmas, mas pelas autoridades.

Criam representações como respostas às situações que viveram e por algum motivo não puderem reagir ou resistir.

Deixaram de ser oprimidas, sem serem opressoras.

3.4. Gênero, communitas e o comportamento restaurado

> Aqui na Chiquinha Gonzaga nós temos a Unidade de Internação Provisória, a Unidade de Internação e o PAMI que recebe adolescentes grávidas. (...) Elas chegam muitas vezes drogadas, e até machucadas (...) fazemos o acolhimento e encaminhamento (diagnóstico poli dimensional da adolescente). (...) As meninas são diferentes dos meninos (é mais complexo) (...) Elas pintam as unhas, menstruam e algumas já são mães. (...) ao contrário dos meninos elas muitas vezes não recebem visitas (a própria família exclui) (...) e quando voltam a sociedade, quem cuida como nós? (Nem sempre a família recebe... cuida) (...) então elas voltam... (Entrevista com a Coordenação Pedagógica Unidade de Internação Provisória (UIP) - Caderno de Campo – 16/11/2011)

A ingênua empatia com o sofrimento das adolescentes revelada no discurso acima, não esconde traços de valores introjetados, de uma cultura machista, violenta e punitiva impregnada em nossa sociedade.

A famosa frase de Simone de Beauvoir: *"A gente não nasce mulher, torna-se mulher"* parece adequada para contrapor ao valor de que meninas diferem dos meninos por pintarem as unhas, menstruarem e gestarem seus filhos. Que diferenças são essas afinal?

De acordo com Veena Das (2011 p. 15) essa classificação implícita no discurso se explica a medida *que a formação do sujeito como sujeito com gênero é moldada através de transações complexas entre a violência como momento originário e a violência que se infiltra nas relações correntes e se torna uma espécie de atmosfera que não pode ser expelida para "fora".* Ou melhor dizendo, de dentro da instituição, por membros da instituição e para fora dela.

Daí o papel do educador e da família na denúncia desses fatos para que esse cenário seja modificado. Por outro lado, a família que deveria visitar mais vezes a adolescente por vezes não o faz, ou pela humilhação de “pagar revista” ou a pedido das próprias internas para que suas famílias não *paguem esse preço* por algo que elas cometeram.

O ato de testemunhar*, identifica o olho não como o órgão que vê, mas como órgão que chora* (DAS, 2011, p.15). Durante o percurso da pesquisa de campo por vezes, enquanto registrava as aulas ouvia gritos. Eram conflitos entre adolescentes e agentes de segurança. Violência moral que doía em mim. - *Mãos para trás e cabeça baixa! E cale a boca!* Se eu fechasse meus olhos talvez acordasse de um pesadelo. Mas meus olhos estavam bem abertos. Eu e Ana Borboleta trocávamos olhares de cumplicidade, entre nós, as adolescentes e as coordenadoras pedagógicas.

- *Meninas drogadas, machucadas, abandonadas pelas famílias, vulneráveis ou vítimas?* Vítimas de quem? Afinal onde estariam as causas?

Infelizmente o espaço dessa pesquisa não é suficiente para aprofundar esses razões. Mas é possível argumentar sobre a construção dessa papel social de vítima e dessa feminilidade que leva as mulheres a investir no desejo precoce da maternidade, em necessidades e cuidados estéticos, em representações culturais do que é ser mulher. A mãe-adolescente, a mulher-adolescente, são concebidas como *sujeitos constituídos e a maneira como inaugura a memória traumática, inaugura o tempo de construir a cegueira do presente já a partir de um ponto projetado no futuro onde a exibição de identidades de gênero configura rostos e corpos devem exibir essa estética* (DAS, 2011, p.15-24).

No PAMI (Casa das mães) raramente há atividade esportica, cultural ou grupo de teatro. A justificativa é que as adolescentes devem se concentrar na

função de mães por um tempo. Devem abrir mão de cuidar de seus corpos e seus desejos em prol da saúde dos filhos.

Peter Mclaren (1991, 1997, 1999) em seus estudos etnográficos evoca a noção de ritologia: *"Os ritos de passagem nos quais suportar a dor tornara-se o drama cultural predominante".* E cuja única escapatória capaz de resgatar com alguma dignidade essas mulheres dessa situação sufocante, parece ser a solidariedade forjada entre grupos de mulheres, conforme o depoimento de **Suzana***:*

> *Aqui no pátio a gente não tem muita convivência uma com a outra mas dentro do grupo do teatro é o grupo... somos um grupo ...aquilo a gente pode falar que é um grupo... um companheirismo... se uma tá precisando de força nós tenta manter ela com muita força, muita energia positiva.*

Especialmente a experiência de *communitas*, que, por seu caráter integrador pode oferecer subsídios para o diálogo com as metodologias atualmente empregadas em modelos socioeducativos utilizados na Fundação C.A.S.A..

A *experiência de communitas* sugere um modo de se relacionar em grupo que se opõe à estrutura social vigente. (cf. HIKIJI, 2006, p. 206) Esse fenômeno tem uma natureza espontânea, imediata e concreta em oposição à natureza institucionalizada, abstrata e caracteriza-se por normas próprias de estrutura social (TURNER, 1974, p. 152-154). De modo que as adolescentes que, na maioria dos casos não se conheciam antes do processo de cumprimento de medidas socioeducativas, passam a conviver e a compartilhar experiências neste grupo durante as oficinas de arte.

A criação de espaços para se *estar-com-os-outras*, resiste ao abismo aparentemente intransponível da violência moral do ficar calada, conforme relata **Solange**:

> *Com o teatro eu aprendi a dividir as coisas. Eu deixava as coisas muito misturadas. Eu deixava o meu sentimento me dominar e eu ficava calada, insegura. Mas o teatro me ensinou a não misturar tudo.*

A oficina de teatro, como *loco* da *experiência de communitas* estimula o processo de encenação criando oportunidades lúdicas para a performance e o comportamento restaurado: *retirando os atores do cotidiano e levando-os para o plano dos sonhos e fantasias. Esse processo é realizado através da condição de playing e é dirigido por uma estrutura* (MÜLLER, 2005 - p.78), como fica claro no depoimento de **Clarisse**:

> *Quando eu comecei lá na UIP na oficina da Professora Borboleta eu ia para me distrair. A primeira vez que eu fui, eu fui para passar o meu tempo. Fui vendo que aquilo fazia bem para mim. Então o dia que eu deixava de ir, que era muito raro, eu não me sentia bem. E quando eu estava triste ou estava feliz eu queria compartilhar com o teatro. Eu queria expressar minhas emoções só que fazendo teatro. Mesmo lá (UIP) que não era encenação, era só dinâmica eu conseguia expressar super bem.* ***Pergunto:*** *E quais as sensações e os sentimentos após a prática da dança ou do teatro?* ***Clarisse****:-A gente muda. Na dança assim eu não me caracterizo muito, mas no teatro não é a Clarisse... acho que... Aliás...acho que no teatro é a verdadeira Clarisse atuando. É como se eu pudesse mostrar quem eu sou... colocar as minhas emoções para fora. Ser do meu jeito. Então é isso... no teatro eu me sinto livre, esses são meus sentimentos. (Caderno de Campo – julho/2012)*

Sobre esse processo de crescimento pessoal estruturado tanto na forma de ritual (Mclaren, 1991, 1999) quanto de drama social (Turner, 1974, 1987) quanto na forma de jogo (Schechner, 1985, 2002a, 2002b) sugerem um tipo de intervenção transformadora por meio da execução e repetição da performance:

> ***O comportamento restaurado é o comportamento vivo tratado como se fosse a tira de um filme pelo diretor.*** Essas tiras de comportamento podem ser reorganizadas ou reconstruídas: elas são independentes do sistema que as criou (social, psicológico, tecnológico). Elas tem vida própria. A 'verdade' original, ou 'fonte' do comportamento, pode ser perdida, ignorada ou contradita –

> mesmo quando essa verdade ou fonte está sendo coberta de honras (...) Dando origem a um novo processo, usadas no processo de ensaio para criar uma performance, as tiras de comportamento não são um processo em si, e sim coisas, itens, 'matéria'. O comportamento restaurado pode ter longa duração (SCHECHNER, 1985, p.35).

De acordo com Schechner (1985, 2002a, 2003), *performances artísticas ou cotidianas – são feitas de comportamento duplamente exercido, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar.* E é através da repetição, do ensaio e de uma nova performance que essa experiência de aprendizado de si se consolida.

Essa dinâmica do *"não, não eu"* torna-se parte da história pessoal e marca profundamente esse processo. Nesse sentido fica clara a visão de Schechner de que *todos os nossos comportamentos são restaurados* e a

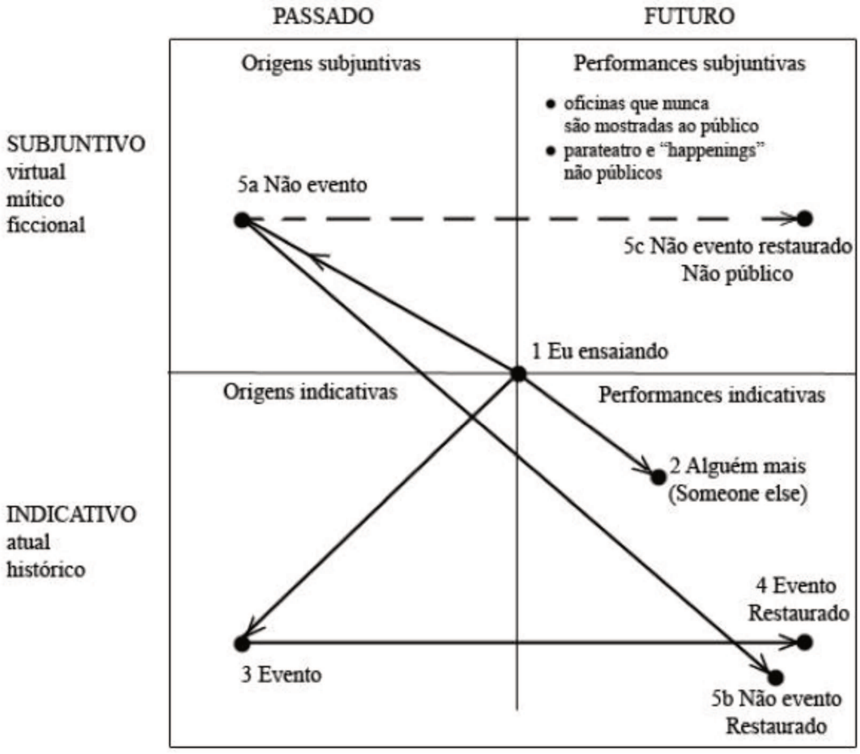


Figura 30 - Quadro de Schechner: comportamento restaurado, 1985

performance é *twice-behaved-behavior* (duas vezes comportamento restaurado).

Por outro lado, ensaios executados por atores/bailarinos considerados como performance estética e mesmo os não-atores (atores amadores, como é o caso das adolescentes), realizam esse processo de uma mesma forma:

> O ator é ao mesmo tempo "não-ele" e "não um personagem" é "não-não-ele". Está entre o personagem e ele mesmo. É um processo consciente no qual tanto o público quanto o ator têm consciência deste papel que ele desempenha. (PESSUTO, 2011, p.108)

Na figura 3, observamos o diagrama proposto por Schechner com a finalidade de, didaticamente, esboçar o percurso do comportamento até se tornar uma performance:

O estágio número 1 equivale ao Eu – a pessoa ensaiando para uma performance ser (2) outra pessoa, além de mim, (4) evento restaurado, (5b) não evento restaurado ou (5c) não evento restaurado - não público, que são os psicodramas. O ser humano (1) busca no passado tiras de comportamento, em eventos reais (3) ou em não eventos (5a), que são reorganizadas, ensaiadas, remontadas até se tornarem performance (SCHECHNER, 1985, p. 38).

O diagrama de Schechner pode ser utilizado para "ler" uma performance, seja ela uma filme, uma música, uma dança, um texto, um drama social. (Pessuto, 2011) Para exemplificar, utilizarei a entrevista concedida pela adolescente Suzana:

O estágio número 1 equivale ao Eu **(Adolescente Suzana)** – a pessoa ensaiando para uma performance ser (2) outra pessoa **(Personagem - Adolescente Atriz Suzana)**, além de mim **(A professora de teatro que dirige a peça e propõe o personagem),** (4) evento restaurado **(performance pública),** (5b) não evento restaurado **(aulas de teatro)** ou (5c) não evento restaurado - não público **(psicodramas).** O ser humano (1) busca no passado tiras de

comportamento, em eventos reais **(3 – interdição, fatos da vida, apresentações públicas das performances ensaiadas)** ou em não eventos (5a - **aulas de teatro**), que são reorganizadas, ensaiadas, remontadas até se tornarem performance (SCHECHNER, 1985, p. 38).

Esse processo pode ser observado também no depoimento da adolescente Joana:

> *Porque a gente trabalha com palavras a gente (pausa) ... faz cenas... a gente praticamente mente ser outra pessoa totalmente diferente... mais não é. Quando acaba aquilo a gente é a gente mesmo... mas olha assim.... caramba, eu consegui fazer aquilo! Nossa, eu contracenei... eu não sei falar direito... (risos) Eu fiz aquela cena... nossa... eu fui verdadeira... nas palavras... tipo assim eu demonstrei ser... consegui que as pessoas acreditassem no que eu estava... é.... apresentando... sei lá... é diferente... é uma coisa totalmente imaginária e ao mesmo tempo, não. É ao mesmo tempo realidade. Para mim o teatro ele mostra a realidade.... como faz sonhos se transformarem em realidade também. Por que tipo assim, a gente viaja, que nem eu falei... a gente viaja no sonho...A gente tá fazendo uma cena, a gente sai do nosso plano, eu acho. Porquê... a partir do momento que a gente começa a fazer uma cena a gente está vivendo aquela cena, então o teatro faz tanto o bem para quem está assistindo quanto também para quem está contracenando, porque ele transmite coisas e você também pega coisas para si mesmo, entendeu?*
>
> *Eu... nossa, eu acho demais de verdade... e pode ter certeza tudo o que eu estou falando eu aprendi aqui mesmo...*
>
> *(Transcrição parcial da entrevista com a Adolescente Joana – UIP - Caderno de Campo – 02/12/2011)*

Outro exemplo, é o de uma adolescente que faz o papel de mãe e de filha, simultaneamente, por meio da audiência alcançará o estado de *não-não-eu*. Essa característica que Schechner, denomina *transportation*; quando, a performer apresenta-se, perante a si e aos olhos da "audiência", como um sujeito "duplo", permite a ela alcançar o estado de "não-eu" e "não não-eu"(SCHECHNER, 1985, p. 110).

Solange representou dois papéis simultaneamente na peça “Romeu e Julieta”. O primeiro como filha da personagem interpretada por Laís. O segundo como mãe da personagem interpretada por Fernanda. Duas interpretações desafiadoras e completamente distintas que foram muito bem executadas:

> *Representar dois papéis na mesma peça, de mãe e de filha, é difícil. Porque a gente tem que mudar não só o visual, tem que montar as características, tudo. Foi difícil, mas acho que foi bom. Porque a gente tem que trabalhar muito a fisionomia, o jeito. O jeito que a gente se trata. Porque a filha era toda meiguinha, toda cheia de si.*
>
> ---------- **(Não--Eu)**----------
> *A filha, eu devia ser esse tipo de filha, não o tipo de filha que eu fui até hoje. O tipo de filha que minha mãe sempre sonhou foi o papel que eu estava fazendo. Uma filha estudiosa, atenciosa, que cuida dos irmãos que está sempre lá com as mãe. Chegando na hora certa em casa para jantar. Não uma filha que ela escolheu, assim, dentro de uma FEBEM*
>
> ---------- **(Não-Não-Eu)**----------
> *A mãe já era toda durona, toda ruim. Eu tinha que trabalhar muito isso. A Professora me ajudou muito a trabalhar isso para chegar onde a gente chegou.*
>
> *E como mãe também me marcou um pouco porque eu sou mãe. A filha não nasceu de dentro de mim, mas eu criei ela. Eu criei ela desde o dia que ela nasceu. E para mim ela é minha filha. Por que eu também sou adotada. A minha mãe não foi quem me gerou. Mas ela me criou. Eu levo muito isso em consideração. Mãe não é quem põe no mundo, é quem cria.*
>
> ---------- **(Transformação)**----------
> *Eu me pus um pouco no lugar se eu continuasse seguindo essa vida. O que seria da minha filha?*
> *Será que teria o mesmo fim que a Julieta? Ou será que teria um fim pior que a Julieta? Eu teria que visitar ela dentro de cadeia também.*
> *E eu não quero isso. Eu me apeguei muito com os dois papéis.*

Turner (1974) localiza o drama essencial no conflito e na resolução do conflito. Determina que o local da transformação, se situa em como as pessoas

usam o teatro como meio de experimentar em conjunto, atuar em conjunto, como meio de ratificar a mudança. A função do drama estético (teatro) é fazer com que a consciência da audiência permita proporcionar aos participantes (performers) um local e meios para a transformação. O que leva os participantes a se transformarem em diferentes pessoas.

Ou seja, o exercício constante de performance, comportamento restaurado e *transportation*, permitirão a adolescente transformar seus comportamentos, sua postura, sua vida.

3.5. Laboratório de Performance

Conforme abordado no primeiro e segundo capítulos, as etapas propostas por Vitor Turner (1987) sobre a estrutura do drama social dialogam com os pontos de contatos (sequências) de Richard Schechner (1985) e propõe uma alternativa ao "ciclo dramático" que ocorre no processo de interdição a que se propõe o M.P.C..

De acordo com Schechner, o elemento principal de uma performance é a noção de comportamento restaurado. E para analisar esse aspecto proponho a observação do quadro abaixo que descreve os "seis pontos de contato" de Schechner:

SEIS PONTOS DE CONTATO (R. SCHECHNER, 1985)
1. Training (treino): o foco é a movimentação enquanto performer, suscitando considerações a respeito do papel representado, inclusão de elementos de minha história pessoal e identidade (o não, não-eu) na performance;
2. Workshop (ensaios): será possível observar as repetições e as intensidades da performance através da documentação desses ensaios;
3. Warm-ups or preparations (aquecimentos e preparações) : a observação é bifurcada e é necessário levar em consideração tanto o ponto de vista da performer quanto dos espectadores levando em consideração quem são estes espectadores e o que representam no contexto da apresentação.
4. Performance (apresentação pública) : é possível verificar a sequência total da performance e suas repercussões para a performer e para os espectadores;
5. Cool-down (resfriar-se) : quando a performer se despe do figurino e do papel representado, é possível observar como o corpo dialoga com o ambiente.
6. Aftermath (resultado) : ocorre a avaliação da performance por parte da performer e dos espectadores. Quais eram as expectativas? Quais são os resultados observados e relatados?

Essa estrutura sugere um roteiro de trabalho para um Laboratório de Performance onde é possível exercitar as possibilidades do *não-eu* e do *não-não eu*, dos eventos (reais) e não-eventos.

Os seis pontos de contato de Schechner e o diagrama do "comportamento restaurado" estão presentes em todo o processo de Fernanda. Para exemplificar de forma mais clara, aplicarei o diagrama de Schechner e sua descrição à sua performance como Julieta:

O estágio número 1 equivale ao Eu **(Fernanda)** – a pessoa ensaiando para uma performance ser (2) outra pessoa **(Personagem – Julieta)**, além de mim **(As referências sobre o Julieta propostos pela professora e pelo grupo de teatro),** (4) evento restaurado **(ensaios),** (5b) não evento restaurado **(happenings)** ou (5c) não evento restaurado - não público, que são os psicodramas **(performances).** O ser humano (1) busca no passado tiras de

comportamento, em eventos reais **(memórias da história pessoal de Fernanda; performances: apresentação pública 1 – CEU; apresentação pública 2 – Teatro de Mauá; apresentação pública 3 – UI CASA Chiquinha Gonzaga; apresentação pública 4 – Casa das Mães;)** ou em não eventos (5a - **ensaios**), que são reorganizadas, ensaiadas, remontadas até se tornarem performance (SCHECHNER, 1985, p. 38).

Conforme demonstrado no quadro comparativo[51], foi possível analisar esse processo transformador e percebê-lo nas oficinas de teatro. O processo de criação das cenas e diálogos das adolescentes enquanto atrizes-performers ficam explícitos em seus depoimentos:

> **Fernanda:** Porque a gente faz a peça que tem um pouquinho a ver com a gente, aí eu lembro do lado de fora. (...) A gente não mente no teatro, a gente fala a realidade aqui. Pelo menos aqui a gente fala a realidade. Então quando eu faço uma peça, assim, minha, ou de outras meninas que eu vejo, eu sinto saudade de lá fora, da minha mãe às vezes. A mãe sofrendo por causa da gente que usava droga, não ficava em casa só queria sair. E o teatro que a gente fez tem um pouquinho dessas coisas que eu fazia com a minha mãe. Minha mãe sentia saudade de mim porque eu não ficava em casa só ficava na rua, queria usar droga na rua... E não ficava em casa. Aí eu sinto saudade. Sinto dó também porque o que eu fiz com a minha mãe, também né? Foi ruim.
>
> (Trecho da entrevista de Fernanda em 18/07/2012, onde fala do personagem Julieta interpretado por ela.)

Na performance de Fernanda como Julieta é possível perceber a estrutura do Drama Social de Turner (1974). A **ruptura** permite que ela esqueça o papel social de adolescente internada e empreste o seu corpo e sua expressão à personagem Julieta. Nos ensaios há o enfrentamento das “memórias do mundão”,

[51] Vide Apêndice D.

os sentimentos de culpa em relação a mãe e ao uso de drogas caracterizam a **crise e a intensificação da crise.** Na atuação seja na apresentação para o próprio grupo de teatro seja nas apresentações públicas, Fernanda experimenta a **ação reparadora** através da apreensão de conteúdo, reflexões e conclusões sobre outras formas de pensar, sentir e agir frente aos seus desafios cotidianos. Fernanda se "descola" da personagem Julieta. A personagem é reintegrada como figura representativa de um passado que ela não precisa negar. Esse passado é identificado e reconhecido como parte de sua história de vida. O **desfecho** ocorre quando a vivência no grupo possibilita a experiência de ***communitas*** e ela nota que não está sozinha, pertence a um grupo unido pelas afinidades e capaz de integrar aspectos comuns que resultam no crescimento pessoal e do grupo no ambiente seguro do teatro.

Desfecho: e as borboletas sabem voar

"A verdadeira liberdade é um ato puramente interior, como a verdadeira solidão:
devemos aprender a sentir-nos livres até num cárcere,
e a estar sozinhos até no meio da multidão."

Massimo Bontempelli – poeta, dramaturgo, romancista italiano

*"**Desfecho** (Substantivo masculino)*
Desenlace; Resultado final; Proferir (atrevidamente); Abrir; desarmar; tirar os fechos; Concluir, rematar; Disparar-se; sair com ímpeto"[52]

Havia concluído a pesquisa de campo no final de julho/2012 e retornei a Fundação CASA Chiquinha Gonzaga para refazer algumas fotos com objetivo de documentar a linguagem gestual utilizada pelas adolescentes. Foi quando eu soube que a "CASA tinha virado".

A "CASA virou" é um termo utilizado pelas adolescentes e funcionários da Fundação para se referir a algum evento onde entra em ação a instância máxima de repressão a conflitos chamada de "choquinho". Homens fardados de preto, com protetores na cabeça e uma espécie de escudo entram na CASA munidos de balas de borracha e cassetetes. Como forma de "dissolver" o conflito, o "choquinho" é autorizado em casos extremos a utilizar suas armas contra as adolescentes. Após esse embate, é realizada a revista de toda a casa a procura de objetos que possam servir como arma (talheres, objetos ponte agudos, pedaços de madeira e ferro advindos de móveis quebrados, entre outros),

[52] Dicionário de Lingua Portuguesa On LIne (www.priberam.pt/dlpo)

identificadas as adolescentes que causaram o problema disciplinar e aplicadas sanções conforme a gravidade dos atos, a idade e a ficha de cada uma delas.

UI - Segunda-feira 29/08/2012

Alexandra: ***O choque atracou com a gente. Chegaram aí apavorando. Botaram a gente tudo de cara para a parede. Formada.***

Renata: Teve algumas que não ficou de cara para a parede...

Alexandra: Algumas partiram para cima e já virou aquele tumulto. Mas, eles não chegaram a colocar a mão em nós.

Maria: A gente estava brincando, fazendo as atividades aí de repente eles foram entrando com tudo, tirando a gente das atividades, da sala de aula. Começou a tirar todo mundo do curso. Aí eu pensei: O que está acontecendo? Aí daqui um pouco os funcionários: - Nada, nada. Aí não sei quem chegou, falando, gente corre que é o choque. Quando a gente viu, era aquele monte de homens de preto entrando. Começou a ir pouquinho por lá, outro pouquinho por lá, fechando. E todo mundo gritando, indo para o paredão.

*Renata: aí ninguém queria ir****. Eu falei que era para lembrar da Professora, lembrar do teatro.***

Alexandra: Ninguém queria sentar.

Clarisse: Ninguém sabia o que estava acontecendo, para a gente não tinha um motivo. Não tinha acontecido nada. A gente estava todo mundo de repente brincando na quadra. Aí você olha está cheio de choque na tua frente.

Bruna: Aquele monte de homens de preto na tua frente.

Renata: Nossa! As meninas começaram: Vai, vai. Não vou! Tira a mão de mim.

Clarisse: Aí a Priscila foi para cima. E a Érica? A gente teve o maior trabalho para conter a Érica!

Bruna: Vixe, a Suellen. Suellen foi para cima também.

Alexandra: Aí professora. Tesouraram as nossas coisas: presilhinha, piranha, faixa de cabelo. Nós perdemos as roupas. Roupas nós não temos mais. Nós perdemos o direito aos armários. Todo o dia a lavanderia tem que trazer roupas para a gente.

Clarisse: O restante tudo a gente perdeu. O principal que a gente perdeu foi a roupa. Tudo começou com essa Fabiana. Essa Fabiana ameaçou a Diretora de morte. Falou que ia mandar matar a Diretora e disse que ia tumultuar a CASA. Então por esse fato a

Diretora mandou descer o choque. Aí as meninas todas ficaram na revolta. Tipo, a gente quase apanhou por causa de uma menina só. Por causa de uma idiotice. Aí as meninas cataram e o que eu posso dizer é que foi lamentável para ela.

Alexandra: Lamentável. Está de tranca, está toca arrebentada.

Bruna: O pior é que ela apanhou quase da casa inteira. Só não apanhou das meninas que querem fazer caminhada e querem ir embora logo. Não querem se arrastar, sabem qual a consequência se encostrar a mão na outra. E ela sai daquela tranca e mexe com as meninas que nem chegou perto da briga. Ela quer passar de nariz erguido na frente das meninas.

Alexandra: Porque dizem que as maiores influenciam as menores. Aí as meninas viram que não era certo porque a Clarisse, a Solange. As únicas maiores que não estavam envolvidas iam se responsabilizar sem ter feito nada e não estava certo.

Ana Borboleta: Nós já começamos a aula. Porque gente, lembrando, eu escutei a Renata dizer:- Eu falei para o pessoal lembra do teatro: - Não vamos entrar na confusão. Então, a Renata lembrou que um dos objetivos do teatro é: como deixar de ser oprimido?

Adolescentes em coro: Sem se tornar opressor.

Ana Borboleta: Olha Renata, eu fiquei muito feliz hoje. Na verdade a aula começa quando a gente se encontra. A oficina de teatro não começa quando a gente senta em círculo na sala tal ou na Biblioteca. E uma das grandes lições hoje foi ouvir de você que é uma das alunas mais novas do grupo. E que pode até parecer que por você ser mais nova você não tenha absorvido, mas não é verdade. Você já veio dizendo: - Lembra do teatro! Então foi muito gratificante para mim ouvir isso de você.

Essa narrativa me faz recordar a seguinte reflexão de Pereira (2008 p. 189): *"O compartilhar visa formar um só corpo, por meio de narrativas, provendo voz (...) de forma a fazer a dor e o terror serem vivenciados em todos os outros corpos.*

O fato das adolescentes participantes do teatro não terem se envolvido no conflito e assumirem inclusive o papel de mediadoras, fez com que eu constatasse a importância do trabalho desenvolvido por Ana Borboleta e interpretasse a atuação dessas adolescentes como evidência de transformação, diante da situação dramática que enfrentaram.

Deixar de serem oprimidas, sem se tornarem opressoras se transformou num lema de vida para destas adolescentes.

Esse para mim é o desfecho do drama social enfrentado por esse grupo, agora, em estado de *communitas*, buscando sua reintegração.

Não se trata de um grupo grande, ou da CASA como um todo. Nem se quer se trata de toda uma Unidade de Internação. Mas é um começo a partir de um pequeno gesto. De um sutil *bater de asas dessas meninas borboletas*.

Quando iniciei a pesquisa, buscava compreender o ambiente socioeducativo como cenário e a interdição como drama social. Busquei compreender o papel das oficinas de dança e teatro, observar o corpo que chega e o corpo que sai das aulas.

A modelagem corporal mencionada no capítulo I: - “Mãos para trás e cabeça baixa”, revela a origem carcerária da postura de submissão advinda da época do império e encontrada ainda hoje na Fundação CASA Chiquinha Gonzaga. A padronização do vestuário, a limitação no uso de objetos pessoais, a despersonalização por meio do controle da fala e das atitudes, a violência demonstrada nas sanções e ameaças, visam a formação de corpos obedientes, dóceis e úteis. Esses são os corpos que entram nas oficinas de arte: fisicamente tensos, emocionalmente perturbados.

Por outro lado, observo os corpos que saem das oficinas de teatro, como corpos remodelados: “mais livres, mais soltos”. Capazes de se adaptar a situações adversas como a do enfrentamento com a tropa de choque ocorrido em agosto. Capazes também de criarem diálogos, produzirem cenas, imaginarem cenários e trilhas sonoras. Capazes de cantar e dançar no palco e na vida.

O *ethos* do grupo de teatro configura uma dinâmica de interdependência simbólica, afetividade e cumplicidade. A comunicação gestual e a postura revelam harmonia e domínio do tônus frente às construções simbólicas propostas pela peça. Não há padronização. A diversidade é respeitada e

percebida pelas adolescentes componentes do grupo como a soma de talentos na direção de um objetivo comum: o fazer teatral.

Como disse no capítulo II, *"corpos narradores que suscitam narrações"*. Atrizes-performers contadoras de histórias, cujos rostos e corpos se prestam a ambivalências. Parafraseando Le Breton (2009 p. 243), *o palco teatral é o laboratório cultural onde as paixões ordinárias desvelam sua contingência social, oferecendo-se à vista na forma de uma partitura de sinais físicos, cujo conteúdo semântico é imediatamente reconhecido pelo público*.

O teatro permitiu a essas adolescentes o espaço de expressão necessário à experiência de transformação dos corpos em escritas legíveis, resgatando sentimentos, vivenciando alegrias e aflições e resignificando situações vividas no passado. Moldados pela plasticidade dos papéis essas *performers* se libertam assim que terminam de executá-los, pois adquirem ao longo do tempo a capacidade de controlar melhor suas emoções, gestos e posturas. A dor da interdição e a rotina institucional são combustíveis para a criação de seu repertório cênico. A afetividade também pode ser vocalizada e corporificada nas aulas e apresentações.

Conforme abordado no Capítulo III, é a partir das técnicas ensinadas, que as adolescentes podem recondicionar suas maneiras de ser, falar, caminhar, gesticular e expressar suas tensões. Uma linha simbólica separa o ambiente das oficinas de teatro das áreas comuns da Fundação CASA. E a dinâmica das apresentações torna cada vez mais tênue o modo de ser desses corpos que vão ganhando espaço e respeito, driblando situações que podem tirá-las do controle de sua verdadeira casa própria: o corpo.

As considerações finais são as possíveis frente a reviravolta de fatos ocorridos no período da pesquisa: adolescentes recebendo sanções por enfrentarem as regras institucionais, arrastando suas caminhadas como lagartas;

adolescentes recebendo a Liberdade, por superarem esses desafios e aprenderem a lidar com as adversidades com o apoio da filosofia de Boal e dos "modos de lidar" ensinado por Borboleta; a CASA vira, a maioria das adolescentes sofre como protagonista e também vence a situação por protagonismo.

Ambas as escolhas são performáticas, mas apenas uma delas leva a opressão. Prefiro como bailarina e arte-educadora valorizar a segunda opção.

No convívio com as adolescentes da Fundação CASA percebi essa zona de fricção, entre as adolescentes do teatro e as que não são do teatro; entre funcionários da UIP e da UI; entre agentes de segurança e arte-educadores.

Cada qual desempenhando seu papel social.

O que encontrei são mais perguntas e inquietações devido a vastidão de fios entremeados entre tantos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais que permeiam esse tema do CORPO e da CASA.

Eis o cenário, eis o drama e eis o desfecho*: mesmo que as cortinas se fechem, as asas se abrirão. E as meninas borboletas saberão voar!*

****

No final de agosto, ao retornar a CASA, soube que do grupo de oito adolescentes que acompanhei no grupo de teatro, duas já estavam em L.A. e quatro aguardavam a resposta de seu "conclusivo[53]".

Considero o trabalho das oficinas de arte e em especial a oficina de teatro do oprimido conduzida por Ana Maria Silva (Ana Borboleta) na CASA Chiquinha Gonzaga como exemplo do potencial transformador da Arte na vida das adolescentes em situação de interdição.

Iniciativas como essa, de estímulo ao diálogo, poderiam ser multiplicadas em todas as unidades da Fundação CASA, como parte de uma política pública de redesenho do M.P.C.[54].

Com o advento da Justiça Restaurativa[55] e de um maior interesse pela Comunicação Não-Violenta (CNV)[56], porta parte de profissionais tanto da área jurídica quanto da área educativa, observo que a tendência da Fundação CASA seja cada vez mais incorporar em suas rotinas essas novas práticas.

---

[53] Relatório final do período de interdição que aguarda a resposta do juiz para a liberação da adolescente para a Liberdade Assistida (L.A.).

[54]No período dessa pesquisa que vai de novembro/2011 a agosto/2012, a imprensa noticiou cerca de 15 rebeliões em Unidades da Grande São Paulo, Interior e Litoral. Inclusive na Unidade de Franca, considerada modelo entre as unidades, pelo fato de ter conseguido implementar todas as fases do M.P.C. com sucesso e não haver nenhum relato anterior de rebelião após a implementação.

[55] Justiça Restaurativa é uma proposta de mediação de conflitos e recuperação de danos. A aplicação ocorre no âmbito da justiça buscando conciliar o atendimento da vítima e convocando o agressor/ofensor ao diálogo com o objetivo de reparar o dano causado. Essa prática representa uma mudança no modo de lidar com os conflitos e crimes. Ou seja, visa a reintegração do agressor/ofensor à sociedade, ao invés de simplesmente puní-lo ou impingir processos violentos como forma de compensação (restrição a liberdade).

[56] CNV é um processo de comunicação desenvolvido por Marshall Rosenberg que busca o estabelecimento de relações empáticas, cooperativas, observando e eliminando juízos de valor, percebendo necessidades, sentimentos, opiniões. Identificadas essas questões, constrói acordos entre as partes envolvidas na comunicação para mediação de conflitos.

REFERÊNCIAS*:

ARCURI, Irene Gaeta. Memoria Corporal: O Simbolismo do Corpo na trajetória da vida São Paulo: Editora Vetor, 2ª Edição - 2006.

ALEXANDER, Gerda. Eutonia: um caminho para a percepção corporal. São Paulo, Martins Fontes, 2ª Edição - 1991.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1995.

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo, Martins Fontes, 2ª Ed., 2008.

BERTAZZO, Ivaldo et al. Espaço e corpo: Guia de Reeducação do movimento. São Paulo: Sesc 2004.

BIONDI, Karina. Junto e Misturado – Uma Etnografia do PCC. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

BOAL, Augusto. O Arco-íris do desejo: Método Boal de Teatro e Terapia - Editora Record - 1996.

BORER, Alain. Joseph Beuys – São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismos e subversão da identidade.1ª Ed., Editora Civilização Brasileira, São Paulo, 2003.

CALAZANS, Julieta et al. (Org.). Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez,2003.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da – Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CASTRO, Rita de Cássia de Almeida. Ser em cena. Flor ao vento. Etnografia de olhares híbridos. Tese de doutorado, USP:2005.

CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil. 2ª Edição, Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

DAMATTA, Roberto. A casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil, Editora Rocco, 5ª edição - Rio de Janeiro, 1997

DAWSEY, John C. "Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência (primeira parte) de Victor Turner". In: Revista Cadernos de Campo, n°13, 2005.

DAWSEY, John C. "Victor Turner e antropologia da experiência". In: Revista Cadernos de Campo, n°13, 2005.

DAWSEY, John C. "Turner, Benjamin e Antropologia da Performance: O lugar olhado (e ouvido) das coisas". Revista Campos, v. 7, p. 17-25, 2006.

DAWSEY, John C. O teatro em Aparecida: a santa e o lobisomem. Mana [online]. 2006, vol.12, n.1 - pp. 135-149 .

* Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de NormasTécnicas (ABNT).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, vol.3, 2004.
DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil, São Paulo, Editora Ática, 2009.
DOSTOIÉVSKI, Fiódor. Memórias da casa dos mortos. 1ª Ed. L&PM Pocket, 2008.
DOZIER, Rush W. Por que odiamos? São Paulo: Makron Books, 2004.
DOUGLAS, Mary. "Limites Externos" (cap. 7). In: Pureza e Perigo, de M. Douglas (São Paulo: Perspectiva, 1976), 139-152.
FERNANDES, Ciane. Pina bausch e o wuppertal teatro-performance: repetição e transformação. São Paulo: Cortez, 2000.
FERREIRA, Francirosy. Entre Arabescos, luas e tâmaras. Performances islâmicas em São Paulo. Tese de doutorado. PPGAS/USP, 2007.
_____. http://www.musicaecultura.ufba.br/resenha_seitai_01.htm
_____. "Mais de Mil e uma Noites de experiência etnográfica - uma construção metodológica para (pesquisadores-performers) da religião". In: Revista Etnográfica, Portugal, 2009, no prelo.
_____. O sacrifício do carneiro islâmico como objeto transicional – notas antropológicas. In: Revista de Antropologia, 50 (2), 2007, no prelo.
FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. LTC, 9ª Edição, Rio de Janeiro, 2007.
FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 32ª Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2009.
FUX, María. Dança, experiência de vida. 2 ª Ed. São Paulo: Summus, 1990.
GEERTZ, C. O saber local. PETRÓPOLIS: VOZES, 1998.
_____. Negara: O Estado Teatro no Século XIX. Lisboa: DIFEL, 1991.
_____. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
GOFFMAN, E. A representação do Eu na vida cotidiana. PETRÓPOLIS: VOZES, 1992.
GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. 8ª Edição, Perpectiva, São Paulo, 2008.
GREINER, Christine. Fluxo de Imagens – As dramaturgia do corpo - Annablume - p.70- 93, 3ª Edição, 2008.
HANNA, JUDITH LYNNE. Dance in religion (CAP. 5). IN: TO DANCE IS HUMAN, DE J. L. HANNA (CHICAGO AND LONDON: THE UNIV. OF CHICAGO PRESS, 1979), 101-127.
GRIMES, Ronald. Beginnings in ritual studies. 3ª Ed. - University of South Carolina Press, 1995.
GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, n. 43, p. 8-25, 1997.
HIKIJI, Rose S. G.. A música e o risco. Ed. Edusp, 2006.
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JAIN, Sanjay et al. Systems that learn: an introduction to learning theory. MIT - Second edition, London, England: Bradford Book, 1999.
KELEMAN, Stanley. Anatomia Emocional, 5ª Ed. São Paulo: Summus,1992.
KELEMAN,Stanley. Corporificando a Experiência, 3ª Ed. São Paulo: Summus,1995.
KOUDELA, Ingrid D.. Jogos Teatrais – 4a. Ed. - Ed. Perspectiva - São Paulo, 2002.
KURTH, Peter. Isadora: uma vida sensacional - 3ª Ed. Ed. Globo, são Paulo, 2004.
LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.
LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1978.
LEAL, Ondina F. Corpo e Significado: Ensaios de Antropologia Social. 2ª Ed. Editora da Universidade UFRGS – Porto Alegre, 2000.
LE BRETON, D. Adeus ao corpo. Campinas: Papirus, 1999.
LE BRETON, D. As paixões ordinárias. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2009.
LOPES, Joana. Coreodramaturgia: A dramaturgia, do movimento. Primeiro Caderno Pedagógico. Ed. do Grupo Interdisciplinar de Teatro e Dança. Org. José Rafael Madureira, Depto. de Artes Corporais – Unicamp, 1998.
LOWEN, Alexander. Bioenergética, 10ª Ed. São Paulo: Summus, 1977.
LOWEN, Alexander. O corpo em terapia: a abordagem bioenergética, 11ª Ed. São Paulo: Summus, 1982.
MARSON, Izabel; NAXARA, Márcia. (Orgs.). Sobre a humilhação: sentimentos, gestos, palavras. Uberlândia: Edufu, 2005.
MASI, Domenico de. O Ócio Criativo. 1ª Ed., Editora Sextante, 2000.
MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia, São Paulo: Cosac naify, 2003.
MATURANA, H. A ontologia da Realidade. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
MATURANA, H. E VARELA, F. A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo, Palas Athena, 2010.
MCLAREN, Peter. A Vida nas escolas. 2ª Ed., Ed. Artes Médicas, 1997.
MCLAREN, Peter. Rituais na escola. 1ª Ed., Ed. Vozes, 1991.
MCLAREN, Peter. Schooling as a Ritual Performance – Toward a political economy of educational symbols and gestures. .3rd Edition., Rowman & Littlefield, USA, 1999.
MEDEIROS, Rodrigo (Org.). Arte na Medida. 1ª Ed., Max print Editora, São Paulo , 2012.
MELLO, Luiz Carlos. Nise da Silveira - Coleção Encontros - Editora Azougue - Rio de Janeiro, 2009.
MORENO, Jacob Levy. Psicodrama, 10ª Ed., Editora Cultrix, São Paulo, 2006.
MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez, 2000.

MÜLLER, R. A. P. Corpo e imagem em movimento: há uma alma neste corpo. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 165-193, 2000.
_____. Yokastas: estudo antropológico de um processo de criação e encenação. In: O Percevejo, Revista de Teatro, Crítica e Estética/UNIRIO. Rio de Janeiro, nº 12, p.182-204, 2003.
_____. Danças indígenas: arte e cultura, história e performance. In: Indiana/Ibero-Amerikanisches Institut. Berlim, n◦ 21, p.127-137, 2004.
_____.Ritual, Schechner e Performance.In:Horizontes Antropológicos/PPGAS/UFRGS. Porto Alegre, n◦24/ Antropologia e Perfomance, p.67-85, 2005.
MUSSEN, P. H., et al. Desenvolvimento e Personalidade da Criança. 3ª Ed. Editora Harbra, São Paulo, 1995.
NOGUEIRA, Paulo Lúcio. Estatuto da Criança e do Adolescente, Editora Saraiva, 1996.
OLIVEIRA, Beneval de. Arte e Dialética. Pallas/Pró-Memória Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1983.
OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2006, v. 39 no1, p. 13-37.
PEREIRA, Pedro P. G. O terror e a dádiva, Cânone Editorial, Goiânia, 2004.
PESSUTO, Kelen. O Afeganistão através das lentes de Samira Makhmalbaf: O cinema iraniano como performance estética. In: Performance Arte e Antropologia. São Paulo, Hucitec, 2010, p. 95-117.
_____.O 'espelho mágico' do cinema iraniano: Uma análise das performance dos "não" atores nos fimes de arte. Tese de Mestrado, Instituto de Artes, Unicamp, 2011.
PILLAR, Ana Dutra. A leitura da imagem. In: Perspectivas em Artes Plásticas. Porto Alegre, UFRGS/ANPAP, 1993, p. 77-86.
QUINET, Antonio. A lição de Charcot. Jorge Zahar, Rio de Janeiro,2005.
SCHECHNER, Richard. Between Theather and Anthopology, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1985.
_____. By Means of Performance. New York: Cambridge University Press, 1990.
_____. The Future of Ritual. Writings on Culture and Performance. New York/London, Routledge, 1995.
_____. Performance Theory. New York/London, Routledge, 2002a.
_____. Performance Studies, an introduction. London, Routledge, 2002b
_____.*O que é performance?* O Percevejo. Revista de Teatro, crítica e estética. Rio de Janeiro: UniRio, ano 11, n° 12, 2003.
SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1963.
SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SILVA, Rubens Alves da. Entre "artes" e "ciências": a noção de performance e drama no campo das ciências socias. Horiz. antropol. [online]. 2005, vol.11, n.24, pp. 35-65. . ISSN 0104-7183.
SOUZA, Mauricio Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006.
TAYLOR, Diana. O trauma como performance de longa duração. In: O Percevejo. Revista de Teatro, crítica e estética. Rio de Janeiro: UniRio, Vol. 1, No 1,2009.
TURNER, Victor. The Anthropology of Performance. New York: PAJ publications, 1987.
TURNER, Victor. O Processo Ritual: Estrutura e Anti-Estrutura. Petrópolis,Vozes,1974.
_____. From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play. New York: PAJ publications, 1982.
_____. Dramas, Fields and Metaphors. Ithaca and London: Cornell University Press, 1974.
TURNER, Victor & TURNER, Edith. Image and Pilgrimage in Christian Culture. New York: Columbia University Press, 1978.
_____. The Forest of Symbols. Ithaca and London: Cornell University Press, 1967.
VAN GENNEP, Arnold, “Ritos de Iniciação”. In: Ritos de Passagem, de A. Van Gennep (Petrópolis: Vozes, 1974).
VARELLA, F. (et al). A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. São Paulo, 2003.
VIANNA, Klauss. A dança. 3ª Edição - Summus Editoral, São Paulo, 2005.
ZARIAS, Alexandre. Negócio Público e Interesse Privado: a interdição civil e os dramas de família. Editora Hucitec, São Paulo, 2005.
ZUMTHOR, Paul. “A Performance” (cap. 11). In: A Letra e a Voz, de P. Zumthor (São Paulo: Companhia das Letras, 1993), 219-239.
_____. Performance, recepção, leitura. São Paulo: EDUC, 2000.

Online resources:

DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. Cad. Pagu [online]. 2011, n.37 [cited 2012-09-20], pp. 9-41. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-8333. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332011000200002.

FERNANDES, Duval; VASCONCELLOS, Idamila Renata Pires. *Proposta para a inserção da variável migração em sistemas de indicadores municipais.* São

Paulo, v. 19, n. 3, Sept. 2005. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392005000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Apr. 2011.

Normativas aplicadas ao processo socioeducativo

Diretrizes de RIAD – Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da delinquência juvenil – Doc. Nações Unidas No 157/24 (Parte I), 1990.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 11.259 de 30/12/2005 – Versão atualizada/2008.

.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, in: http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm, acessado em 09/06/2009.

Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – Presidente da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM-SP – Portaria administrativa No207/2006.

Regimento Interno – Unidades de Atendimento de Internação e de Semiliberdade– Fundação C.A.S.A. – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

Regras Mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade – Unicef.

SINASE- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Presidência da República - Secretaria Especial de Direitos Humanos – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) –Brasília- 1ª Edição – 2006.

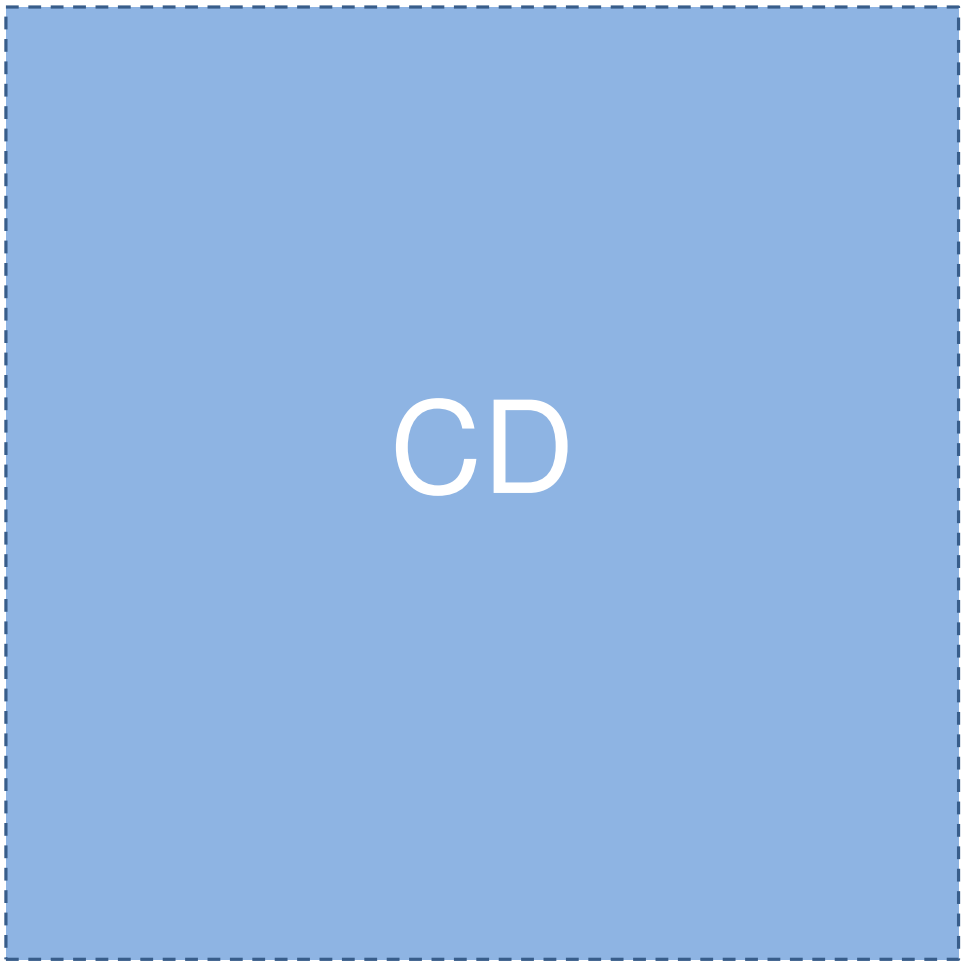
Cartilha “Pensando e Praticando a Socioeducação” - INSTITUTO DE AÇÃO SOCIAL DO PARANÁ – Ministério Público do Paraná – 2007.

GLOSSÁRIO:

Apagar a Vela	Apagar a luz
Arrastar	Atrasar a caminhada
Bater a Xepa	Comer
Bóia	Comida
Cagueta	Vide **X9**
Caminhada	Período de internação
Cangurú	Vide “pagar visita”
Biriri	Celular
Cavalo	Carro ou moto esperando para dirigir na fuga.
Comparsa (ou parsa)	Quem monitora a visão da quebrada ou quem age em conjunto no tráfico/crime. Termo também utilizado afetivamente para cumprimentar um amigo. *“E aí parsa?”*
Coroa	Mãe. “Dar um Salve na Coroa”, avisar a mãe antes de sair. Termo usado para se referir a pessoas com mais idade.
Cotonete	Desentupidor
Cunhada	Mulher do parceiro
Dar a Letra na CASA	Dar sermão, dar instruções. Normalmente é realizado pelos Agentes de Segurança e pelo Diretor da CASA.
Ducha	Banho
Goma	Casa, residência
Fala com a minha mão	Fala sozinha(o).
Formação	É um tipo de ordem sugerida para encaminhamento das adolescentes em geral entre ambientes ou atividades. Por exemplo, no trânsito dos dormitórios para o refeitório, da sala de aula para a quadra, do banho para escovar os dentes. No trânsito das atividades escolares, para as oficinas, atividades esportivas, refeições e outras atividades de limpeza dos locais comuns, higiene e organização dos materiais. Pode ser a formação de fila onde as adolescentes ficam em pé ou sentadas. Na UIP é obrigatório as mãos para trás, a cabeça baixa e o pedido de: “Licença Sr. (Sra.)”
Isqueirinho	Criar intriga, provocação; outro termo usado é maçarico, o mesmo que criar barraco: arrumar briga.
Jet	Carro.
Jumbo	Tudo que vem de fora da unidade trazido pelas visitaspara as adolescentes na unidade. Ex.: Xampu, sabonete, alimentos. O nome jumbo vem das sacolas de supermercado de mesmo nome.
kit	Roupa. Botar um Kit: “Se arrumar para sair”.

LA	Liberdade Assistida
Mano, Mina	Cara, Mina, homem ou mulher referida na conversa. Pode ser usado no sentido de amigo, amiga ou de tribo “os mano”.
Naifa	Objeto cortante que se assemelha a faca
Pagar Visita	Abaixar flexionando as pernas afastadas e com as mãos atrás da nuca. Repetir o movimento várias vezes para que não haja dúvida de portar qualquer objeto nas partes íntimas.
Patifaria	Homo afetividade masculina
Perreco	Barraco, bagunça, briga.
Pesar na minha	Cobrar comportamentos, dar ordens, estressar.
Piva	Adolescente gay ou que durante a internação tem comportamento homo afetivo.
Quebrada	Bairro, região, comunidade
Quente	Quando algo é legal, interessante. “Isso é quente”, “a aula hoje foi quente”.
Rango	Comida
Recalcada	Invejosa
Sapataria	Homo afetividade feminina
Seguro	Quarto separado para adolescente que sofre ameaças pelos outros internos. Entre os motivos que levam a essa situação estão o comportamento homo afetivo, falhas no convívio ou o tipo de infração.
Telegrafar	Usar linguagem gestual semelhante a LIBRAS para se comunicar.
Tranca	Ficar na Tranca, ficar fora do convívio com as demais adolescentes. Ficar separada numa sala, só sai para refeições e ir ao banheiro e para atividades obrigatórias.
UI	Unidade de Internação
UIP	Unidade de Internação provisória
Vaza	Termo usado para ordenar que uma pessoa deve sair da frente da outra, ou deixar o ambiente.
Véio	Usado para pai e para amigo.
Virtual	Semelhante a sanção da tranca, com a diferença que a adolescente não fica trancada numa sala. Ela fica no convívio, mas não pode participar de algumas atividades nem conversar com outras adolescentes.
X9	Dedo Duro, a pessoa que transmite informações ao agente de segurança, outra autoridade ou outro adolescente.

Anexos e Apêndices

Conteúdo do CD:

ANEXO I – DOCUMENTAÇÃO PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO
ANEXO II – PROJETO ARQUITETÔNICO DAS NOVAS UNIDADES
APÊNDICE A – FOTOS DO COMPLEXO TATUAPÉ
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS – PESQUISA DE CAMPO
APÊNDICE C – FOTOS DO LABORATÓRIO DE COREODRAMATURGIA
APÊNDICE D – QUADRO COMPARATIVO I
APÊNDICE E – FOTOS REFERENTES A PESQUISA DE CAMPO
APÊNDICE F – FOTOS DAS AULAS E PERFORMANCES PÚBLICAS
APÊNDICE G – GESTOS UTILIZADOS PELAS ADOLESCENTES
APÊNDICE H – GRÁFICO DAR E RECEBER UIP
APÊNDICE I – GRÁFICOS DAR E RECEBER UI/GRUPO DE TEATRO
APÊNDICE J – JOGOS TEATRAIS - UIP E UI
Vídeo: Apresentação da Peça "Romeu e Julieta: Ontem e Hoje" - CEU Parque Bristol