

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Corporalidades a contraflujo: hip-hop e adolescência em instituições totais.

Queiroz Castro, Nitiren y Siqueira Castanho,
Marisa Irene.

Cita:

Queiroz Castro, Nitiren y Siqueira Castanho, Marisa Irene (2013).
*Corporalidades a contraflujo: hip-hop e adolescência em instituições
totais. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional
en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/591>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

CORPORALIDADES A CONTRAFLUXO: HIP-HOP E ADOLESCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES TOTAIS

Queiroz Castro, Nitiren; Siqueira Castanho, Marisa Irene
Centro Universitário Fieo. Brasil

Resumen

Este artigo traz uma análise sobre uma vivência de ensino e aprendizagem de dança - especificamente o Breaking, ligado à Cultura Hip-Hop - com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. As reflexões propostas surgem de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca de uma experiência de dez anos de atuação como educador de dança em unidades da Fundação CASA. As contribuições de leituras da psicanálise e do interacionismo simbólico - especificamente Winnicott e Goffman - possibilitam uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, que levam em conta a corporalidade em suas relações pulsionais e políticas.

Palabras clave

Educação, Hip-Hop, Adolescência, Medida socioeducativa, Corporalidades e identidades

Abstract

CORPORALITIES BY COUNTERFLOW: HIP-HOP AND ADOLESCENCE IN TOTAL INSTITUTIONS

This article presents an analysis of an experience of teaching and learning dance - Breaking specifically, linked to Hip-Hop Culture with teenagers under social deprivation of liberty. These reflections arise from a bibliographical research about ten years of an experience as an educator dance in units of Fundação CASA, Sao Paulo, Brazil. The contributions of psychoanalysis and of the symbolic interactionism - specifically Winnicott and Goffman - enable a reflection on the processes of teaching and learning of dance that take into account corporalities and identities.

Key words

Education, Hip-Hop, Adolescence, Educational measure, Corporalities and identities

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma análise sobre uma vivência de ensino/aprendizagem de dança - especificamente o *Breaking*, ligado à Cultura Hip-Hop - com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. As reflexões propostas surgem de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca de uma experiência de dez anos de atuação - especificamente de 2001 a 2011 - como educador de dança em unidades da Fundação CASA.

As contribuições de leituras da psicanálise e do interacionismo simbólico - especificamente Winnicott e Goffman - possibilitam uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, que levam em conta a corporalidade em suas relações pulsionais e políticas. Suscitando assim o seguinte questionamento, que se configurou como o problema central deste trabalho: Quais os benefícios de práticas corporais para a expressão e a construção de identidades de adolescentes em instituições totais?

A instituição no sentido das contribuições de Goffman (1974, 1988) trabalham no cerceamento corporal e identitário dos internos; as práticas corporais ligadas à Cultura Hip-Hop promovem, relações saudáveis para a elaboração de pulsões de agressividade e a elaboração de uma identidade em conflito com a norma institucional, de acordo com Winnicott (1975, 1987).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Winnicott (1987), a adolescência é um período em que a pessoa passa por diversos conflitos consigo mesma e com a sociedade. Trata-se de uma fase do desenvolvimento em que há grande demanda de pulsão sexual, de busca pela autonomia e ao mesmo tempo necessidade de se sentir seguro e acolhido pelos adultos. O adolescente possui uma moralidade feroz, uma fidelidade total a si mesmo, em contraste com a sociedade, repleta de ambivalências e contradições.

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

Quanto à categoria *espaço potencial* Winnicott (1975) o conceitua como o lugar onde se dá a brincadeira e, consequentemente, a cultura. Segundo o autor, até então, a atenção dos pesquisadores estava voltada para o interno (subjetividade) ou para o mundo externo (objetividade) do sujeito, mas a cultura se dá no trânsito entre estas duas instâncias, no espaço *entre* elas.

A construção desse espaço inicia-se no período em que ocorre a diferenciação entre o *eu* e o *não-eu*, processo iniciado na diferenciação entre bebê e mãe. Neste sentido, o bebê inicia uma relação simbólica com o mundo a partir da brincadeira, em um processo gradativo de autonomia que só pode ser conquistada a partir da confiança do bebê na mãe. Este processo de separação, segundo o autor (Winnicott, 1975) deve acontecer gradativamente, e a mãe deve estabelecer a confiança para que a separação ocorra. Assim, o *espaço potencial* promove um elo mesmo nesta separação, ou seja, estabelece um elo simbólico entre o *eu* e o *não-eu*.

Para Goffman (1988) o estigma é uma situação social que opera quando há conflito entre a *identidade virtual* - a expectativa social acerca dos papéis a serem desempenhados em determinadas situações - e a *identidade real* - o papel realmente desempenhado pela pessoa. Ao configurar-se esta contradição, a discrepância frente à norma acarretará uma depreciação social daquele que não desempenhou o papel esperado. Este processo leva à produção social dessa *identidade deteriorada*, estigmatizada, no sentido de possuir uma "marca social" de inaptidão. Ao identificar-se no outro uma característica diferente do que se havia previsto em uma dada situação de interação social, este será identificado como fora da norma.

Esta forma de marcar socialmente os indivíduos demonstra como cotidianamente a normalidade é produzida e afirmada. Mas, e quando, em alguns casos - que de maneira alguma são raros - a anormalidade é tanta que ameaça o estabelecido, comprometendo o bem-estar moral dos membros da sociedade? É aí que entram em cena as *instituições totais* (Goffman, 1974, p. 16-18).

O autor enumera três características principais das instituições totais: primeira, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade; segunda, todas as atividades são realizadas em grupo e todas as pessoas são tratadas da mesma maneira; e terceira, todas as atividades diárias são realizadas em um horário determinado, imposto de cima, como também o são as regras de convivência. Além disso, aponta diversos procedimentos institucionais, como as revistas, as punições humilhantes, a ruptura com o meio social onde o interno vivia, as estigmatizações durante e pós- internação e etc, que visam destituir o interno de sua autonomia. Estes procedimentos produzem aquilo que o autor chama de *mortificação do eu* (Goffman, 1974, p.24).

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

HIP-HOP E O BREAKING

Muitos jovens das periferias urbanas têm crescido em contato com esta manifestação cultural, que tem tido um importante papel na sua construção identitária (Castro, 2007, 2012, 2013). Na verdade, ao se ater à história do Hip-Hop, desde seu surgimento nos guetos do Bronx, no início dos anos setenta do século passado em Nova York, até sua chegada e desenvolvimento no Brasil (Castro, 2007), percebemos que ele tem promovido diálogos e reflexões sobre a vida e as expectativas de futuro de jovens segregados pela pobreza e/ou pelo racismo.

Gilroy (2012) liga a Cultura Hip-Hop a diversas manifestações culturais nascidas da diáspora dos povos africanos pelas Américas iniciada pelo sistema escravagista. Para ele, homens e mulheres negros desterrados e desapaosados, passaram a criar redes de solidariedade a partir de manifestações culturais de consolação e celebração, onde suas identidades e valores passaram a ser traduzidas a esta nova realidade que enfrentavam, formando-se a *contracultura do Atlântico Negro*.

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

HIP-HOP NA FUNDAÇÃO CASA

O relato a seguir ocorre em uma Unidade de Internação Provisória, onde os adolescentes ficam internados durante o período em que acontece o processo judicial que estabelecerá ou não sua internação em uma Unidade de Internação.

Trata-se de um recorte de um dia de aula, ministrada por um grupo de educadores ao qual eu pertencia. Os adolescentes nos aguardavam para uma apresentação que reuniria os educadores que também atuavam em outras unidades.

"Licença senhor!" Os adolescentes em fila, cabeça baixa, mãos para trás. "Licença senhor!" Entra outra fila, sempre com um

agente de segurança conduzindo à frente e outro atrás. "Licença senhor!" Um por um, cabeça raspada, uniformizado, sempre que passar por algum funcionário ou visitante deve pedir licença. Neste momento, enquanto toda unidade, aos poucos, vai adentrando o espaço somos acometidos por vozes desencadeadas em cascata, a pedir licença, olhando-nos de soslaio, não podendo nos dirigir o olhar diretamente. Todos sentam no chão, à nossa frente. Agora podem ficar um pouco mais à vontade, conversar entre si, conosco, nos olhar. Não podem vir até nós, mas nos chamam para que possamos dialogar.

Primeiramente, ao microfone, nos apresentamos um por vez, dizemos nosso nome e onde atuamos como educadores, dizemos também que esta é uma apresentação preparada para eles, e que também nós assistiremos os educandos das oficinas de dança de rua se apresentando e que teríamos um momento de descontração onde todos poderiam participar se quisessem. Iniciamos a coreografia: dançam todos os professores juntos, depois em trios, duplas, solos. E o ambiente sério que encontramos começa a ser modificado, adolescentes e funcionários já arriscam sorrisos, os pés batendo no chão e as cabeças balançando no compasso da música são demonstrações de que todos estão envolvidos. Os adolescentes batem palmas e vibram com a performance dos educadores.

Ao fim da coreografia todos aplaudem, agradecemos e nos sentamos junto aos internos para assistirmos à apresentação dos educandos de dança da unidade. Os adolescentes já foram preparados pelo professor, que além de ensaiar a coreografia, também explica que embora os educadores dançam a muito tempo, todos sabemos que eles estão iniciando na prática, e estamos indo para a unidade para incentivá-los a continuarem se esforçando e se superando. O professor os acompanha dançando junto, estimulando principalmente nos solos, onde os educandos se mostram envergonhados diante dos colegas de internação. Estes normalmente incentivam os educandos, gritam o apelido de algum para animá-lo: "Vai Baxada!" ou "Vai lá Pirituba!" Às vezes dão risadas de algum deslize na dança, mas impera o clima de confraternização. Aplaudimos todos aos educandos, elogiamos o esforço deles e os incentivamos a continuarem na prática, dizendo que mais internos podem se juntar ao grupo para aprenderem a dançar e compartilhar bons momentos com os companheiros de medida. Vamos abrir a roda para improvisarmos e interagirmos.

No início os adolescentes hesitam um pouco, mas nós insistimos e perguntamos se ninguém quer representar a unidade, pois em todas as unidades sempre tem alguém para "representar". A partir daí vão entrando um por um, alguns sabem alguns movimentos de dança, de capoeira, outros apenas plantam bananeira ou fazem saltos - costumamos encontrar garotos com habilidades incríveis para acrobacias. Os professores se revezam com os meninos nas performances, neste momento a separação educador-educando se esfacela, todos confraternizam em uma intensa troca de energia onde, os que não estão dançando na roda conosco estão vibrando a cada entrada de um dançarino, tal qual a comemoração de um gol em uma partida de futebol. Até mesmo funcionários como agentes de segurança ou da equipe pedagógica arriscam alguns passos, pelo que os adolescentes vibram ainda mais ao ver aquelas pessoas de feição tão sisuda se divertindo conosco. Já houve casos em que a euforia durante as rodas de improvisação nas aulas-show era tão intensa, com adolescentes e professores abraçados em círculo saltando e gritando juntos que os agentes da unidade ficaram com medo de se iniciar alguma rebelião naquele momento.

Mas dados alguns minutos a atividade deve ser finalizada, agradecemos a todos pela participação e iniciamos o processo de or-

ganização do material para irmos embora. Os adolescentes solicitam-nos para conversar um pouco mais, só que agora, sem aquela timidez inicial. Comentam acerca da performance dos professores: “Esse sinhô é doidão hein!”, “Ei sinhô, você é zica fazendo aquele negócio no chão lá!”. Perguntam como fazemos algum passo específico e muitas vezes agradecem: “Valeu aí sinhô, de tá trazendo uma alegria pra nós esquecê um pouco da opressão da cadeia!”

REFLEXÕES

À luz das propostas de Goffman acerca da fabricação e manutenção da normalidade, e dos relatos de uma experiência como educador de dança na Fundação CASA, é possível refletir acerca do papel exercido pelas unidades de internação onde os adolescentes cumprem a medida socioeducativa de privação de liberdade. A regulação dos horários, a vigilância constante, os uniformes e cortes de cabelo padronizados, os rituais de obediência e as punições mostram-se como engrenagens de um mecanismo de intenso controle do corpo desses adolescentes.

Os adolescentes, por sua vez, devem ser considerados em uma fase de desenvolvimento em que necessitam afirmar sua autonomia - mesmo sendo ainda dependentes - e questionar a sociedade. Além disso, deve-se considerar a dificuldade de lidar com a agressividade e o enveredamento para a *delinquência*, intimamente ligada à privação que sofreram da família e da sociedade (Winnicott, 1987).

Ao confrontarmos essas realidades - a da instituição e a do adolescente - percebe-se que a resposta ao que, segundo Winnicott (1987), seria um pedido de socorro, vai na contramão daquilo que o adolescente demonstra necessitar. Em primeiro lugar, pelo processo de *estigmatização* destes adolescentes fora e dentro da instituição - com destaque para os estigmas da pobreza, da delinquência e muitas vezes também o estigma racial - processo este, segundo Goffman (1988), desumanizante. E em segundo lugar, pela *mortificação do eu* (Goffman, 1974) promovida pelas unidades de internação enquanto instituições totais, ou seja, um eu que necessitaria se afirmar é levado a anular-se em detrimento da norma institucional. Assim, podemos dizer também, segundo Goffman (1974, 1988), que existem identidades impostas a estes adolescentes - por parte da instituição e dos colegas - considerando que, para o autor a identidade está ligada à biografia e ao corpo.

A partir destas reflexões, nota-se que a superação daquilo que Winnicott (1987) chama de *depressão adolescente*, fica comprometida, já que a autonomia necessária para a construção identitária e o apaziguamento com a sociedade é negada aos adolescentes, no processo que Goffman (1974) chama de *mortificação do eu*.

A entrada do profissional das oficinas de Hip-Hop nas unidades de internação promove outro tipo de relação entre os participantes do processo socioeducativo e os adolescentes, ao propor a instauração de um *espaço potencial* (Winnicott, 1975), para o exercício da criatividade e ludicidade. Este trabalho é possível pela relação de confiança que se estabelece entre educador e educando por três motivos principais: primeiro, pelos adolescentes terem uma identificação com a Cultura Hip-Hop e com a estética do *Breaking*; segundo, pelo contexto social em que o educador está inserido - jovem e periférico; e terceiro, pela relação estabelecida entre educador e educando através da escuta e dos diálogos.

É importante lembrar que o desejo e a confiança são elementos essenciais para a construção do *espaço potencial*, espaço este benéfico em dois aspectos principais, conforme pode-se afirmar a partir das contribuições do autor (Winnicott, 1975, 1987). O primeiro benefício diz respeito à elaboração da agressividade, lembran-

do que a tendência, nas unidades de internação, é tentar anulá-la sem alternativa para sua manifestação. Para Winnicott (19787) as atividades criativas são formas eficientes de elaboração das pulsões agressivas. No caso do *Breaking* e da Cultura Hip-Hop, esta relação se dá de maneira explícita, dada a história e a estética destas manifestações.

O segundo benefício está relacionado ao acolhimento buscado pelo adolescente na sociedade, o que teria, segundo Winnicott (1987), impulsionado a conduta antissocial. A relação educador e educando promove este acolhimento propiciando o espaço para que o adolescente possa expressar-se, e sentir-se parte de um grupo, o que contribui para a superação da depressão adolescente e para a socialização. A dança, especificamente o *Breaking*, se torna uma ferramenta rica neste caso, pois, ao mesmo tempo em que apresenta uma concepção estética, oferece também um espaço para a criação, a brincadeira e a singularidade corporal.

CONCLUSÃO

O *Breaking*, no contexto da Cultura Hip-Hop, possui especificidades - principalmente ligadas à sua história e estética - que aguçam o desejo dos adolescentes para a troca de ideias, o aprendizado e sua afirmação identitária. Além disso, a postura do educador de abertura ao diálogo e à escuta contribui para o desenvolvimento de um vínculo satisfatório na criação de um *espaço potencial* favorecedor do simbólico e do lúdico, porta de entrada do aprendizado e da expressão e construção de corporalidades e, conseqüentemente, de identidades, na contramão do caráter cerceador de uma instituição total.

BIBLIOGRAFIA

Castro, N.Q. (2007) Mapas no asfalto: pistas para o estudo do B.Boying. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Castro, N.Q. (2012) A gênese de um B.Boy/B.Girl e suas implicações políticas. In: Fléming J. A. & Ewasi C. R. Agô: vivência e pesquisa das corporalidades contemporâneas afro-brasileiras e dança urbana. São Paulo: Dança Movimento Contínuo, Posse Suatitudo.

Castro, N.Q. (2013) Entre a privação e a liberdade: autoria entre muros e grades, um olhar psicopedagógico sobre o ensino/aprendizagem de dança (Hip-Hop) na Fundação CASA. Monografia. Centro Universitário FIEO. (não publicada).

Companhia Ballet Stagiun (1999) Relatório não publicado.

Freshest Kids (2002) Documentário. Direção: Israel. New York: Image Entertainment; DVD (96 mim.), Color.

Gilroy, P. (2012) O Atlântico Negro, modernidade e dupla consciência. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro- Asiáticos.

Goffman, E. (1974) Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Editora Perspectiva.

Goffman, E. (1988) Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: LTC. 1988.

Winnicott, D.W. (1975) O brincar e a realidade. São Paulo: Imago.

Winnicott, D.W. (1987) Privação e Delinquência. São Paulo: Martins Fontes.