UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes

Riso e temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa

Karina Ribeiro Yamamoto

*Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo, como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas
– Área de Concentração: Pedagogia do Teatro.*

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes

Riso e temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa

Karina Ribeiro Yamamoto

*Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de
São Paulo, como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas
– Área de Concentração: Pedagogia do Teatro.*

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Preparada pela autora

Yamamoto, Karina Ribeiro

Riso e temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa / Karina Ribeiro Yamamoto; orientadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. – São Paulo, 2009.

172 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Área de Concentração: Pedagogia do Teatro

1. Fundação Casa. 2. Jogo Teatral. 3. Processos de Criação. 4. Pedagogia do Teatro. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Riso e temor. III: Trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa.

YAMAMOTO, Karina Ribeiro

Riso e Temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação Casa

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas – Área de Concentração: Pedagogia do Teatro.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Nome:

Ass.:

Nome:

Ass.:

Nome:

Ass.:

Ao meu pai, Toshio, por me pedir calma;
À minha mãe, Irani, por me fazer sonhar;
Ao meu avô, Tadayoshi, por me ensinar a ouvir o vento.

*Tenho mais pena dos que sonham o provável,
o legítimo e o próximo, do que os que
devaneiam sobre o longínquo e o estranho.
Os que sonham grandemente, ou são doidos e
acreditam no que sonham e são felizes, ou são
devaneadores simples, para quem o devaneio
é uma música da alma, que os embala sem
lhes dizer nada. Mas o que sonha o possível
tem a possibilidade real da verdadeira ilusão.*

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Aos “meninos” do Internato Pirituba, por me ajudarem em meu trabalho.

À minha orientadora, Maria Lúcia S. B. Pupo, a Malu, pela dedicação e pelo cuidado que me proporciona desde a graduação.

À minha família: meus avós, pais, irmãos, tios e primos que, ainda sem compreender o meu trabalho, me incentivaram a fazê-lo.

Aos membros da minha banca de qualificação, pelas críticas e sugestões.

Aos meus amigos Aguinaldo de Souza, Dani Souto, Dani Boy (Daniel), Francisco Serpa, Ivani Cocus, Luiz Prata, Paula Carrara, Pedro Prata e Vicente Concílio, por contribuírem diretamente na realização deste trabalho.

Aos funcionários do Internato Pirituba, e, em especial, ao diretor, Alexandre dos Santos Teixeira, à coordenadora pedagógica, Beatriz Helena Maranha da Rocha, e à encarregada técnica, Rosana Dejulio Ramos, não apenas por facilitarem meu trabalho ali, mas também por não me deixarem esmorecer.

Aos professores e amigos do Internato Pirituba que acreditaram e ajudaram no meu trabalho diário: Ademilson Rogério, Alexandre Costa, Daniel Figueiredo, Fábila Mara, Fernando Duarte, Gabriela Bugni, Humberto Gomes, Marciana Oliveira, Meire Ângela, Odorico Costa, Patrícia Reis, Roseni Aparecida, Sandra Souza, Sidnéia Plazewski, Sueli Vieira e Tatiana Almeida.

À juíza Mônica Ribeiro de Souza Paukoski, por permitir a execução deste trabalho.

À diretora da E. E. Ermano Marchetti, Sandra Gasparotto, por acreditar no meu trabalho.

Aos mestres Antonio Januzelli, Flávio Desgranges, Helena Bastos, Luiz Fernando Ramos e Silvia Fernandes, que me ensinaram tantas coisas.

Aos amigos que, de alguma forma, se fizeram presentes: Adriane Gomes, Ana Célia Martins, Beatriz Amorim, Eduardo Albergaria, Erika Cunha, Heitor Soares, Juliana Pomari, Kátia Lazarine, Paulina Marius, Renato Ferracini, Thais Almeida Prado, Verônica Veloso.

Karina Yamamoto

Resumo

Este trabalho aborda as transformações que o teatro pode provocar no corpo, no convívio e na visão de mundo de jovens aprisionados (jovens em cumprimento de medida socioeducativa) no Internato Pirituba da Fundação Casa, em São Paulo. A pesquisa teve início em 2005, e a análise abrange o período que se estende de 2005 a 2008. Através de jogos teatrais, dramáticos ou tradicionais, realizados em sala de aula com adolescentes do internato ou em oficinas extracurriculares a eles oferecidas, foram desenvolvidos processos de criação de cenas teatrais e de montagens cênicas – e algumas destas foram apresentadas dentro e fora da instituição. Também foram realizadas algumas saídas culturais com os adolescentes, as quais se mostraram importantes para a trajetória dos processos teatrais vividos na instituição. Nessa trajetória, foi possível observar modificações na postura do corpo desses jovens e nas suas relações.

Palavras-chave: Fundação Casa, Jogo teatral, Processos de criação, Pedagogia do teatro.

Abstract

This work presents the way theater can change the body, the living and world vision of minors confined at Internato Pirituba Fundação Casa (a rehabilitation center for juvenile convicts) in São Paulo, Brazil. This research started in 2005, and the analysis comprehends the period between 2005 to 2008. Through drama, improv or traditional games performed with this teenagers in the classroom or in extra courses offered, process of creation and constructions of scenes were developed and some of them were presented inside and out of the institution. The adolescents were also taken to watch some plays, which have been important to the pathway of the drama process experienced in the rehabilitation center. On this way, it was possible to observe changes in their body postures and between their relationships as well.

Key words: Fundação Casa, Theater Games, Process of Creation, Theater Pedagogy.

Índice

Introdução	17
1. Considerações sobre a Fundação Casa – Internato Pirituba	19
1.1. Estrutura física	23
1.2. Estrutura administrativa	26
1.3. Estrutura pedagógica – a escola dentro do Internato Pirituba2	28
2. Regras e construção de relações	33
2.1. Trajetória de processos teatrais	34
2.2. Regras propostas pela instituição.....	36
2.3. Sistema – conjunto de regras estabelecido entre os jovens	38
2.4. As regras do jogo teatral x escola formal: aceitação e implicações	40
3. O corpo, o espaço, a conversa e a escrita	43
3.1. A pedagogia do teatro e o teatro-educação	49
3.2. A euritmia de Émile Jacques Dalcroze como princípio técnico para as aulas	52
3.3. Presença do corpo, da voz e do texto	55
3.3.1. Roteiros, montagens, apresentações	56
3.3.2. Oficinas.....	103
4. Jogo e cena.....	115
4.1. O jogo na sala de aula	116
4.2. O jogo na cena	118
4.3. O desenrolar do jogo	134
4.4. Alguns retornos	138
Considerações finais, ou o corpo no espaço não convencional	149
Bibliografia	153
Anexos	159

Introdução

Felizes os que sofrem com unidade! Aqueles a quem a angústia altera, mas não divide, que crêem, ainda que na descrença, e podem sentar-se ao sol sem pensamento reservado.

Fernando Pessoa

O teatro é capaz de provocar mudanças no corpo de jovens aprisionados?

Há bastante tempo essa questão me inquieta e, por isso, iniciei esta pesquisa em 2005, ano em que comecei a dar aulas de arte para jovens que cumprem medida socioeducativa de internação¹ na Escola Estadual Ermano Marchetti, no Internato Pirituba (I Pirituba) da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa) – cujo nome, até aquele ano, era Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem)². Desde então, diversos foram os problemas que encontrei, as situações que tive de superar, os meus temores – aos poucos, irei relatando-os aqui.

Logo de início, tive dificuldades em compreender a instituição na qual me inseri, suas regras de conduta, e muitos pormenores só pude absorver com o correr do tempo e a convivência ali dentro: convivência com o espaço, com os muros, com os seus funcionários e com os jovens que, contra a vontade, ali residem por determinado tempo.

Durante o período de faculdade, tive aulas com o professor Antonio Januzeli, que sempre reiterava a importância do “chegar” (que chamava de “laboratório de chegada”) e o quanto é preciso observar antes de se inserir naquilo que já existe – observar antes de propor, procurar entender o que já está posto para, então, se colocar. Foi com esses princípios que procurei me situar nesse novo espaço, entender o que já havia para, depois, tentar criar/modificar. Esse período de observação, de espera, foi angustiante. Mas, muitas vezes, dentro da angústia podemos nos surpreender com momentos de alegria: alegria de estar, de tentar, de nos esforçar e, até mesmo, de pertencer.

Em 2005, não houve, em meu trabalho no I Pirituba, qualquer momento teatral, devido a situações que estavam fora do meu controle: revoltas, rebelião³. Foram momentos árdusos,

1 Jovens que permanecem em regime fechado de internação, os quais entendo como aprisionados.

2 A alteração do nome se deu com a lei estadual no 12.469, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23 de dezembro de 2006. Maiores detalhes são dados adiante.

3 Quando digo “revolta(s)”, estou me referindo àqueles momentos de desordem, mas que não se caracterizam como rebelião. Nesta, o acesso aos pátios é fechado pelos jovens e há queima de todo e qualquer material que eles encontram; enfim, eles “tomam” o espaço (“a casa nas mãos dos menor”; “a casa tomada”). No I Pirituba,

de grandes dificuldades porque eu ainda não tinha consciência das regras da instituição, da função que eu exercia e de posturas que tanto os funcionários quanto os jovens acreditavam necessárias para o convívio ali. Para mim, era conflitante observar que algumas necessidades pedagógicas não condiziam com determinações impostas pelas regras institucionais e por aquelas que os jovens estabeleciam entre si.

Mesmo não sendo funcionária da Fundação Casa, sigo instruções que, muitas vezes, não vêm da Secretaria da Educação ou da Diretoria de Ensino da qual faço parte, mas da sede daquela, e demorei certo tempo para conseguir negociar com as muitas determinações que me eram impostas. Atualmente, meu “trânsito” entre as ordens emanadas por cada instância ocorre de forma bem mais tranquila, e, nesse meio de diversas regras, outras se impuseram, caso daquelas estabelecidas pelos jovens e as do jogo teatral – também negociáveis.

Só em 2006 consegui iniciar o trabalho teatral em sala de aula e, depois de um tempo, trabalhar em espaços alternativos (a quadra poliesportiva e o pátio coberto). Tomando consciência de que o I Pirituba não possui espaço “adequado” para aulas práticas de teatro, busquei, com os alunos, redescobrir o espaço existente, tanto o físico (a sala, o pátio) quanto o imaginário (da cena). Concomitante à redescoberta ou releitura do espaço, parti para a descoberta do corpo, ou melhor, cada um deveria tentar compreender o próprio corpo, conhecê-lo e usar-se dele, jogar em cena.

A partir desse jogo com o espaço e o corpo, surgiu uma nova modalidade de jogo, por conta desse ambiente, em que o foco está na relação com o outro, seja ele jogador (aluno-ator) ou plateia. Por ser um trabalho realizado em sala de aula, sempre existiu a figura da plateia, e sempre procurei fazer desta um jogador-observador, aquele que está presente, que participa dando sugestões para a evolução da cena, tentando construir o que Desgranges (2003) chama de “pedagogia do espectador”.

Com a construção de um pensamento teatral no trabalho em sala de aula, no decorrer dos anos diversas montagens foram feitas, com a criação de cenas e roteiros, que foram apresentadas no I Pirituba e em outros espaços de cunho educacional – o que trouxe a oportunidade, para os jogadores, de relacionamento com outras plateias. Também realizei alguns passeios com os alunos, os quais foram importantes para o fazer teatral na instituição, além se serem resultado de um trabalho artístico inserido no local.

Pensando nesse processo como inacabado (isso porque ainda ministro aulas na instituição), apresento, neste trabalho – um olhar acadêmico sobre um processo educacional ainda em desenvolvimento –, minha experiência de teatro com jovens do I Pirituba entre 2005 e 2008, além de trazer algumas descobertas ocorridas no início de 2009.

até hoje só houve uma rebelião (no período do recesso escolar de 2005). Esclareço que, neste texto (mesmo nos roteiros apresentados nos capítulos 3 e 4), as palavras e/ou expressões em **negrito** (em *itálico* ou não; entre aspas ou não) são códigos ou gírias criados pelos adolescentes, e constam no glossário (Anexo 1).

1. Considerações sobre o Internato Pirituba – Fundação Casa

Esta pesquisa foi iniciada em 2005 e ainda se encontra em desenvolvimento, mas serão abordados, aqui, os processos teatrais vividos no I Pirituba da Fundação Casa até 2008. Meu trabalho nessa instituição teve início em março daquele ano, a partir da atribuição de aulas para professores cadastrados no Projeto Febem da Secretaria de Educação, pela Diretoria de Ensino Norte 1, no qual me inseri como professora de arte ou educação artística.

Para situar este trabalho, é importante encontrar pesquisas e fatores históricos que caracterizem o pensamento atual sobre a infância e a adolescência. Assim, busquei embasamento nas correntes do pensamento sobre a evolução da educação e sobre a punição, nas quais se insere a dissertação de Hernandes (2004), que traz um panorama histórico da infância no Ocidente comparando-o com a trajetória da infância no Brasil, e procura delinear a realidade encontrada hoje no país. Em seu trabalho, podemos observar como era vista a primeira infância antes e durante a Idade Média:

A criança na primeira infância, enquanto necessitava de cuidados dos adultos, era tratada como um macaquinho, engraçado e divertido, quando já podia se virar sozinha tornava-se um mini-adulto, vestida como tal, e misturada a ele em todas as ocasiões, dos trabalhos às festas, dos jogos às conversas sobre sexo. (Hernandes, 2004, p.14)

Com a influência da Igreja Católica, o pensamento cristão se inseriu na sociedade, e os pais deixaram de ser apenas procriadores para se tornar, também, guardiões da alma dos filhos; “a família deixou de ser apenas uma instituição de direito privado para a transmissão de bens e nomes e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas” (Hernandes, 2004, p.14). Assim, “o sentimento de infância começa a aparecer no século XVI, e a atitude em relação à criança passa a ser diferente nos séculos XVI e XVII” (Hernandes, 2004, p.14). A criança ganhou novo espaço na família, sendo separada do mundo adulto. No século XVII, a escola foi formalizada; nos dois séculos seguintes, tornou-se cada vez mais rígida, havendo o enclausuramento total dos internatos visando a organização social da família. No Brasil,

A educação foi sendo organizada tendo como base um rígido caráter disciplinar. Em meados do século XIX, o Governo da província organizou um projeto de formação profissional de crianças pobres, que levou à criação dos Institutos de Educandos e Artífices, pela lei nº 26, de 5 de julho de 1869. (Hernandes, 2004, p.18)

Na Europa, ainda em meados do século XIX, muitos estudiosos desenvolveram teorias sobre os motivos que levavam o indivíduo à delinquência, as quais influenciaram a psicologia, a pedagogia e a antropologia – até então, considerava-se que era o livre arbítrio que levava a delinquir. O médico italiano Cesare Lombroso lançou a teoria do determinismo biológico, atribuindo a conduta de um sujeito às suas características físicas, ou seja, um criminoso seria “geneticamente” criminoso:

Segundo este pensador, certos homens, por efeito de uma regressão atávica, se assemelhavam aos animais e ao homem primitivo. Essa característica humana podia ser encontrada através da observação de traços físicos: um determinado tipo de nariz, de formato de cabeça, de queixo ou mesmo um sinal na orelha. Além desse, Lombroso atribuía aos criminosos outros caracteres: insensibilidade dolorífica (por isso o uso de tatuagens), atrofia do senso moral, imprevidência, preguiça, vaidade, impulsividade e epilepsia. Contudo, Lombroso reconhece a existência de indivíduos honestos e normais que apresentavam alguns desses sinais, mas esses estigmas eram encontrados em proporção muito maior entre os criminosos. (Hernandes, 2004, p.22)

Se compararmos essa teoria à realidade paulistana de hoje, resguardadas as ressalvas, constatamos que a caracterização por traços físicos é um pensamento que não se extinguiu completamente, pois relação semelhante pode ser identificada no que se refere às questões racial e de classe social. Aqui, afrodescendentes e favelados são maioria em cadeias, presídios e penitenciárias – e, nas ruas, podemos, muitas vezes, observar o comportamento discriminatório em relação a eles instaurado na vida cotidiana.

Uma explicação complementar e contemporânea à teoria de Lombroso, e que caracterizaria a presença dos favelados na listagem de delinquentes, é proposta pelo Jurista Enrico Ferri, seu discípulo:

[...] a causa da delinquência era encontrada também em fatores externos ao homem: no seu meio ambiente. Ao terminar seu curso de Direito, [Ferri] publica a tese sobre a imputabilidade humana e a negociação do livre arbítrio. Segundo ele, seriam os fatores mesológicos (meio) que determinam o criminoso. (Hernandes, 2004, p.22)

De acordo com Ferri, as penalidades utilizadas na época não eram suficientes para reajustar o indivíduo criminoso, e todos eram passíveis de redenção. Pensamento diferente é exercido hoje no sistema carcerário brasileiro. Não se acredita, mais, na possibilidade de reinserção social de todos os detentos, e o governo vem criando prisões de acordo com o grau do delito cometido e de sua reincidência. Os internatos que atendem menores infratores também estão passando por esse tipo de transformação em São Paulo; os complexos (que agregam vários internatos) estão, aos poucos, sendo desativados e substituídos por novos prédios espalhados pelo estado, de acordo com o grau do crime cometido. A Fundação Casa passa por um processo semelhante, mas, com a desativação do Complexo do

Tatuapé, muitos adolescentes inseridos em diversos graus de criminalidade, que lá estavam, foram enviados, em 2007, ao I Pirituba, que até então só recebia réus primários e com crimes graduados em leve e médio.

Ferri sustentava que o criminoso deveria passar por um estudo prévio e que sua pena não deveria ser atenuada até ser de completa eficácia ou pelo menos até conseguir amenizar o motivo que o tinha levado a delinquir. Assim, o período de cumprimento da pena poderia ser indeterminado – diferente do sistema judiciário brasileiro atual, que determina o período de tempo da pena a ser cumprida no momento do julgamento. Hernandez cita, ainda, uma terceira teoria, levantada pelo jurista Rafael Garófalo, em 1885:

[...] sendo o delinqüente um portador da anomalia do sentimento moral. Para ele [Garófalo], o criminoso tem comprometido os sentimentos de piedade e de justiça, que são os pilares da civilização ocidental. Portanto, a base de sua teoria está mais ligada à personalidade do indivíduo do que à própria violação das normas. (Hernandes, 2004, p.23)

Esses pensamentos tiveram influência em juristas brasileiros como Cândido Mota, que circulava pelos poderes Legislativo e Executivo paulistas e, em 1894, propôs a criação de uma instituição específica para crianças e adolescentes infratores, que até então ficavam em prisões comuns. Na época, crianças abandonadas estavam à mercê da caridade e da filantropia.

Pouco tempo antes, em meados do século XIX, a mulher brasileira havia adquirido novo status na família, sendo responsabilizada, segundo a medicina social, pelo aleitamento e o amor materno, o que lhe trouxe “poder na esfera doméstica, com autoridade civil sobre os filhos” (Hernandes, 2004, p.15). No Brasil, o primeiro documento jurídico que traz um projeto de proteção à infância é a Constituição Política do Império do Brasil, de 1894, cujo artigo 18 tinha a seguinte redação:

A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria. (Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 2008)

Em 1830, o Código Penal do Império estabeleceu como inimputáveis as crianças de até 9 anos, e inimputáveis com discernimento crianças e adolescentes entre 9 e 14 anos (Ferreira e Araújo, 2008) – o jovem, a partir dos 14 anos, caso ficasse comprovado seu discernimento, seria recolhido a uma casa de correção (o tempo seria determinado pelo juiz, mas lá não poderia permanecer após os 17 anos) (Rosa e Lopes, 2008). Em 1855, foi criada a Casa de Educandos Artífices, responsável por enviar as crianças e os jovens abandonados ao Arsenal de Guerra (a partir dos 8 anos de idade), à Companhia de Aprendizagem da Guerra (entre 8 e 12 anos de idade) e à Marinha (entre 14 e 17 anos de idade) (Ferreira e Araújo, 2008).

Em 1871, houve a promulgação da Lei do Ventre Livre, e, em 1888, a abolição da escravidão, que acabaram por levar ao aumento do número de abandonados e infratores – isso, aliado à Proclamação da República, em 1889, levou, por sua vez, ao aumento da preocupação com crianças e adolescentes pobres e sem família. Assim, no primeiro *Código Penal Republicano*, datado de 1890, foram consideradas inimputáveis crianças de até 9 anos; e seriam encaminhados para um estabelecimento correccional aqueles com idade entre 9 e 14 anos, dependendo, novamente, do critério do discernimento.

No século XIX, na cidade de São Paulo, muitas mulheres deixavam seus filhos recém-nascidos na “roda”, um sistema semelhante ao usado pelos conventos para receber donativos. Em 1896, a roda, devido, entre outros problemas, ao grande número de crianças recebidas, transformou-se em Casa dos Expostos, passando a funcionar no bairro do Pacaembu. Seu primeiro administrador foi um major, e, a partir de 1902, foi dirigida por Sampaio Viana, que ficou no cargo até 1935, quando faleceu.

A partir de então, a instituição passou a ser conhecida como Asilo Sampaio Viana e, após algum tempo, com a ampliação de seu programa assistencial, a criação do berçário e do lactário, foi denominada Educandário Sampaio Viana. Posteriormente, recebeu o nome de Casa da Criança do Serviço Social de Menores, que foi novamente alterado para Unidade de Triagem Sampaio Viana (UT-1), da Febem-SP, que atendia crianças do sexo masculino e feminino, de até seis anos e 11 meses. Atualmente, essa unidade encontra-se desativada. (Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 2008)

Com as mudanças ocorridas devido ao capitalismo e à industrialização, aumentou a demanda por mão-de-obra assalariada nas zonas urbanas, e a população brasileira, em busca de melhores condições de vida, começou a abandonar o campo; como consequência, as maiores cidades do país começaram a inchar. No Brasil, o êxodo rural, apesar de existir desde o século XIX, intensificou-se na segunda metade do século XX, principalmente na Região Sudeste. No estado de São Paulo, as pessoas iam principalmente para a região hoje chamada de ABC paulista. O que era comumente em uma família patriarcal brasileira composta de imigrantes ou descendentes, constituída de muitos filhos (em sua maioria vivendo de pequenas colheitas), modificou-se rapidamente por conta da velocidade do capitalismo emergente entre nós.

A mulher, mãe de família, viu-se obrigada a trabalhar fora de casa para a complementação salarial, e os filhos, que eram de sua responsabilidade, passaram a viver grande parte do tempo em internatos, semi-internatos, escola, cursos técnicos e na rua – e a ficar na vadiagem. Com a instituição da ditadura militar, em abril de 1964, que via na pobreza e na miséria grande potencial de risco para manifestações populares, foi criada, no final daquele ano, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) – de acordo com a Política do Bem-Estar do Menor do Governo Federal (PNBEM), coordenadoria central das entidades voltadas à proteção de crianças e adolescentes –, que atendia tanto infratores quanto desabrigados, órfãos e carentes (Hernandes, 2004).

Em 1967, foi criada a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, para a qual foi transferido o Serviço Social de Menores. Em 1974, foi criada a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor), que, em 1976, teve o nome alterado para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP), adaptando-se à política federal de atendimento ao adolescente em conflito com a lei e centralizando todos os aspectos referentes ao atendimento de crianças e adolescentes. Como herança, recebeu todos os funcionários daquela, acostumados ao sistema militar de tratamento ao menor. Em 2006, quando o nome da Febem foi alterado para Fundação Casa, também não houve alteração no seu quadro funcional.

Poucos foram os registros encontrados sobre a atuação de artistas dentro dessa instituição. Trabalhos teatrais em cárcere privado, no Brasil, foram comumente realizados em instituições para adultos (cadeias, presídios e penitenciárias). Vicente Concílio, em seu livro *Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística* (2008), aborda o processo de trabalho, em 2002 e 2003, com detentas da Penitenciária Feminina do Tatuapé para a montagem do espetáculo *Mulheres de papel*; e o realizado com detentos em regime semiaberto para a montagem de *Muros*, em 2004. Concílio busca delinear um panorama histórico de processo teatral dentro de presídios, do qual participaram Frei Betto, Ruth Escobar, Maria Rita Freire Costa, Roberto Lage e Elias Andreato, entre outros.

Os processos teatrais encontrados com adolescentes em regime fechado foram realizados por profissionais da área de psicologia, direito e educação, e seu objetivo não era o fazer artístico. No entanto, são obras de grande valor acadêmico.

1.1. Estrutura Física

A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Tem como missão primordial aplicar em todo o Estado as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)⁴, promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, na faixa de 12 a 21 anos.

A Fundação CASA presta assistência a adolescentes em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação), semiliberdade e meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). As medidas são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. (Fundação Casa, 2008)

⁴ Criado pelo Projeto de Lei no 1.627/07, do Poder Executivo, o Sinase define “os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências”, conforme informa sua ementa.

O I Pirituba é destinado à internação, com períodos que variam de seis meses a três anos. Criado em 2001, recebe réus primários e é considerado a primeira “Febem modelo”⁵ construída. Tem capacidade máxima para 78 adolescentes, distribuídos nos pátios I e II, o primeiro com capacidade para 48 e o segundo, para 24, ficando o restante das vagas na Unidade de Atendimento Intensivo (UAI)⁶. O espaço físico (Figura 1) compreende área total de aproximadamente 10.000 m², e contém, além dos dois pátios, um edifício para a administração e outro para a UAI, onde também se alojam alguns adolescentes e se encontra a maior parte das salas para oficinas. Na entrada do internato há uma construção pequena, para a qual existem duas possibilidades de acesso: uma para pessoas (portões menores) e uma para carros (portões laterais grandes), cada acesso possuindo duas portas e um corredor de observação entre elas. Apenas uma porta oferece acesso aos pátios e à UAI.

Os pátios são independentes um do outro, com a administração entre eles, para que os adolescentes de um pátio não estabeleçam contato com os do outro. Possuem sala de enfermagem, salas de aula, quadra, espaço para jogos e esportes, refeitório, área coberta comum (pátio coberto) e módulos (alojamentos). Cada módulo contém quatro beliches e quatro estantes de cimento, colchões e roupas de cama. Poucos objetos pessoais são permitidos: apenas roupas, materiais de higiene e algumas fotos. O pátio I possui quatro módulos (A, B, C e D) e o II, apenas dois módulos (E e F).

Até 2008, durante o período da manhã frequentavam as aulas da Escola Formal⁷ os internos dos módulos A e B, no pátio I, e os do módulo E, no pátio II⁸; os dos outros módulos ficavam com o período vespertino. Quem estuda de manhã faz oficinas diversas no período da tarde, e vice-versa. Quase todas as atividades realizadas por eles acontecem no pátio a que foram destinados, frequentando as oficinas que acontecem na UAI e a administração apenas nos horários definidos e com acompanhamento de funcionários⁹.

5 O estado de São Paulo possui o plano de implementar instituições de pequeno porte, atualmente em execução.

6 Também chamada de “Seguro”, a UAI abriga os adolescentes que, por diversos motivos, não podem conviver nos pátios: os que não se adaptam aos pátios, os estupradores, os que são considerados delatores. Também ficavam na UAI, por dois dias, os jovens recém-chegados ao I Pirituba (situação que atualmente está mudando). Para maiores detalhes sobre o “Seguro”, consultar Noguchi (2006).

7 Denominação dada à escola.

8 Em 2009, houve alteração no horário, e agora o pátio II tem aulas apenas no período da tarde.

9 Sobre a rotina diária, funcionamento e regras do I Pirituba, consultar o Manual do educando, no Anexo 2.

Figura 1. Desenho da estrutura física do Internato Pirituba da Fundação Centro de Atendimento Socio-educativo ao Adolescente (Fundação Casa). Trabalho realizado com os alunos do Ensino Médio (Nível 3), no primeiro bimestre de 2009 (trecho do desenho foi retirado para preservar a identidade dos alunos).

Legenda

1. Porta de Entrada, Sala de Vigilância e Salas para revista (Térreo)	25. Sala de Atendimento Técnico	51. Banheiro dos Funcionários	Módulo E
2. Refeitório (1º andar)	26. Sala do coordenador de pátio	Módulo C	
3. Portão de Entrada de Veículos			74. Banheiro
4. Casa de Máquina	27. Depósito esportivo	52. Banheiro	75. Convivência
	28. Depósito	53. Convivência	76. Quarto 1
	29. Sala dos professores	54. Quarto 2	77. Quarto 2
Prédio Administrativo	30. Sala de Vídeo	55. Quarto 1	Módulo F
5. Secretaria Técnica	31. Panificação	Módulo D	78. Banheiro
6. Banheiros (M e F)	32. Pátio	56. Banheiro	79. Convivência
7. Sala do Diretor	33. Banheiros	57. Convivência	80. Quarto 1
8. Almojarifado	34. Material de Limpeza	58. Quarto 1	81. Quarto 2
9. "Sala de Armários" ou Vestiário	35. Sala de Aula (P15)	59. Quarto 2	
10. Sala de Atendimento	36. Banheiros dos Funcionários		82. Quadra
11. Cozinha	37. Biblioteca	60. Quadra Poliesportiva	
12. Lavanderia	38. Sala de Aula (P.20)	61. Quadra de Basquete	UAI – Unidade de Atendimento Inicial
13. Sala de Atendimento Técnico	39. Sala de Aula (P.19)		83. Sala de Informática
14. Cozinha	40. Sala de Aula (P.18)	Pátio II	
	84. Sala de Oficina		
15. Banheiro Fem.	41. Lavanderia (Módulos A e B)	62. Enfermaria	85. Banheiro Fem.
16. Banheiro Mas.	42. Lavanderia (Módulos C e D)	63. Sala de Atendimento Técnico	86. Sala de Oficina
17. Setor Pedagógico	Módulo A	64. Biblioteca	87. Sala do Coordenador da UAI
18. Setor Técnico	43. Banheiro	65. Refeitório	88. Sala de Oficina
19. Setor Administrativo	44. Convivência	66. Sala de Aula (I)	89. Banheiro Mas.
20. Caldeira	45. Quarto 2	67. Sala de Aula (H)	Módulo UAI
21. Lixeira	46. Quarto 1	68. Sala de Aula (G)	90. Área de Convivência
	Módulo B	69. Pátio	91. Banheiro
Pátio I	47. Banheiro	70. Depósito de Materiais Esportivos	92. Quarto 1
22. Enfermaria	48. Convivência	71. Depósito	93. Quarto 2
23. Refeitório	49. Quarto 1	72. Banheiro	94. Quarto 3
24. Sala de Atendimento Técnico	50. Quarto 2	73. Sala do Coordenador de Pátio	95. Quarto 4

1.2. Estrutura Administrativa

O I Pirituba é composto pelos setores administrativo, de segurança, técnico e pedagógico, os quatro subordinados à direção, cargo de confiança do Governo do Estado. O setor administrativo tem como função administrar as finanças e é responsável pela entrada e saída de todo o material utilizado, além de controlar a frequência dos funcionários (folha ou cartão de ponto) e o uso das chaves das salas reservadas (almoxarifado e salas de oficinas, que ficam na UAI). Nele trabalham, geralmente, três funcionários¹⁰, todos concursados ainda na época Febem, com exigência de segundo grau completo para os auxiliares administrativos e nível superior para a encarregada administrativa. Não há rotatividade de função entre eles, e é baixo o número de transferências – em quatro anos e meio, percebi apenas duas modificações nesse quadro. Esse setor também fiscaliza outros três setores ali existentes mas que não pertencem à Fundação Casa (terceirizados): o de vigilantes, o da cozinha e o de limpeza.

Os vigilantes estão presentes em todos os acessos, desde a entrada do internato (portaria) até a dos pátios – abrem e fecham as portas de acesso a estes, além de fazer a ronda no espaço “entre muros”. Nunca entram no pátio e são, no total, doze vigilantes, que se alternam na função: trabalham quatro dias, em plantões de doze horas, diurnos ou noturnos, e folgam dois (4x2).

Isso acontece também com os funcionários da cozinha, mas estes só dão plantões diurnos. Todos são cozinheiros e trabalham num salão, que fica no setor administrativo. As refeições são enviadas aos garotos, nos pátios, em marmitas gigantes dentro de caixas isobox. O carregamento das caixas é feito por estes, com o acompanhamento de um funcionário: as caixas são colocadas pelos cozinheiros na porta da cozinha e retiradas pelos jovens, que as devolvem após as refeições, no mesmo local (eles não têm acesso à cozinha).

O setor de limpeza fica a cargo de uma frente de trabalho¹¹ composta só por mulheres, em sua maioria com mais de 45 anos. Elas são responsáveis pela limpeza de todo o prédio administrativo e pelas áreas abertas (apenas a cozinha é encargo de seus próprios funcionários), e não têm acesso aos pátios.

O setor de segurança é composto por funcionários de pátio (agentes de proteção) que se revezam em plantões noturnos e diurnos, os quais foram admitidos por concurso público

10 Esta observação refere-se ao período em que trabalho ali, e estou levando em consideração os casos de licença, férias e aposentadoria, em que, quando há substituição, ela demora mais de um ano para ocorrer, como aconteceu em um caso de aposentadoria.

11 A Frente de Trabalho (ou Programa Emergencial de Auxílio Desemprego) foi criada pela Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho do Governo do Estado de São Paulo com o objetivo de “Proporcionar ocupação, qualificação profissional e renda para trabalhadores desempregados por meio de uma atividade produtiva e cursos de qualificação profissional”, e tem como público alvo “Trabalhadores da Região Metropolitana de São Paulo e do município de Cubatão desempregados há no mínimo 1 ano, maiores de 17 anos e residentes há pelo menos 2 anos no Estado de São Paulo”. Nesse programa, “O bolsista permanece [...] por até 9 meses, com jornada de atividades de 6 horas diárias, 4 dias por semana e se obriga a participar, no quinto dia, de um curso de qualificação profissional ou alfabetização. O bolsista recebe mensalmente uma bolsa-auxílio; cartão alimentação; seguro de acidentes pessoais e auxílio-deslocamento, quando for o caso. A participação no programa não representa, em hipótese alguma, vínculo empregatício, já que tem caráter assistencial e de formação profissional” (Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo, 2009).

com exigência de segundo grau completo, mas até o início de 2009 também havia funcionários contratados para essa função. Cada plantão tem um coordenador, responsável por aproximadamente seis funcionários que cuidam do pátio ao qual seu plantão está destinado. Estes são responsáveis por fazer os garotos exercerem sua rotina diária: despertá-los, ir com eles buscar as refeições, vistoriá-los enquanto exercem sua higiene, programar o rodízio que fazem para manter a limpeza das áreas comuns, acompanhá-los às aulas e aos cursos; e sempre ficam próximos à porta das salas de aula e de oficina. Em caso de cursos que acontecem fora da unidade e de saídas (a museus, apresentações ou jogos), há sempre um número de agentes de proteção relativo à quantidade de garotos presentes. Enfim, tudo o que estes fazem é (ou deveria ser) supervisionado por um agente.

Como disse, os plantões são de doze horas, no esquema 4x2. Na troca de plantões, o ideal seria que houvesse uma conversa, ao menos entre os coordenadores de pátio, sobre os acontecimentos ocorridos (brigas, desobediência, novos internos ou transferidos), mas nem sempre isso ocorre, e a ausência dessa troca de informações pode gerar problemas que refletem até mesmo em um ensaio de teatro: uma vez, pedi a um funcionário que trouxesse os alunos para ensaiar, mas dois deles haviam sido transferidos de pátio e, para serem trazidos onde estávamos, precisavam da autorização do diretor, que não estava presente nesse dia, e por isso não ensaiamos.

O setor técnico corresponde a uma encarregada técnica, seis técnicas e duas secretárias técnicas. Os funcionários são concursados, com exigência de diploma de psicologia ou serviço social, com exceção das secretárias, das quais se exige o segundo grau. As técnicas têm a função burocrática de analisar a documentação dos adolescentes, e fazem a ponte entre eles e o juiz. Atendem-nos a cada trinta dias, e uma psicóloga ou uma assistente social, a cada quinze dias, em sistema de rodízio. Não lidam com a sua rotina diária, trabalham dentro de uma sala (escritório) e pouquíssimas vezes vão aos pátios (mas têm livre acesso a todos os ambientes da instituição). São elas que decidem sobre as condições do cumprimento da pena, sobre o tempo que os adolescentes deverão permanecer no I Pirituba. A secretária técnica atende as técnicas e responde pela digitação e pelo armazenamento da documentação referente a eles. Nesse setor, todos são supervisionados pela encarregada técnica, que também é técnica e cumpre a função como cargo de confiança, selecionada pelo diretor do internato.

O setor pedagógico também é composto por funcionários concursados, com exigência de terceiro grau. Entre as faculdades cursadas encontram-se educação física, pedagogia, história e direito. Nesse grupo estão analistas técnicos, responsáveis pela burocracia do que diz respeito ao adolescente e pelo preenchimento de formulários e relatórios de desenvolvimento, além de oferecerem oficinas pré-profissionalizantes¹², que acontecem no prédio da UAI. No grupo também estão agentes educacionais, que acompanham a rotina dentro dos pátios. Os analistas técnicos respondem apenas ao setor pedagógico, já os agentes educacionais

¹² As oficinas profissionalizantes são oferecidas pelo Instituto Paula Souza, cuja sede fica ao lado do Complexo Raposo Tavares.

respondem também ao coordenador de pátio. O setor possui um coordenador pedagógico – um analista técnico com cargo de confiança, que, para adquirir a função, passa por exames escritos e entrevistas na coordenadoria da Fundação Casa –, responsável por organizar as funções e o quadro de rotinas educacionais, e também pela Escola Formal e seus professores.

Entre as oficinas oferecidas pelos analistas técnicos durante o tempo em que trabalho ali, estão: pintura em tela, bordado, crochê, corte e costura, informática (que hoje é ministrada por um profissional do Instituto Paula Souza), treinamento físico, atletismo, vôlei, futsal, artesanato com papelão e biscuit, e aulas de reforço. Além dessas oficinas, outras são enviadas pela coordenadoria da Fundação Casa (de percussão e capoeira, por exemplo, que atualmente são geridas por ONGs). E, desde agosto de 2008, existe uma voluntária trabalhando canto coral com alguns adolescentes.

Segundo o art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹³, “É proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz”; e, conforme o art. 54, Inciso VII, §3º, e o art.55, também é responsabilidade dos pais e do Estado (no caso da Fundação Casa, apenas do Estado, pois estão sob sua tutela) que a criança e o adolescente frequentem a escola. Por isso a necessidade da Escola Formal dentro do I Pirituba, e sua inserção explica o quadro funcional apresentado.

1.3. Estrutura Pedagógica – a escola dentro do Internato Pirituba

A preocupação com aqueles que se encontram em prisões e com o tempo a ser preenchido durante o cumprimento da pena data da criação daquelas. Na instauração do regime fechado para o adolescente em cumprimento de medida, o desenvolvimento de atividades foi considerado necessário para que ele não tivesse tempo ocioso. Inicialmente,

A ocupação através do trabalho era vista como um aspecto de importância disciplinar e continuava sendo imposta pelas instituições. As crianças eram encaminhadas principalmente para casas de família, ou para pequenos estabelecimentos comerciais ou oficinas sob contrato de soldada. (Hernandes, 2004, p.47)

Após a criação da Funabem, foi instituída a doutrina de segurança nacional, e passou a ser responsabilidade dos estados centralizar os aspectos referentes às crianças e aos adolescentes. Dessa forma, a Funabem tornou-se responsável também pela sua educação escolar. Por estarem abrigados num sistema de internação, eles não poderiam ir à escola, criando-se, assim, a Escola Militar dentro dessa entidade. O sistema educacional implantado para as escolas educacionais seguiu um princípio semelhante:

¹³ Instituído pela lei federal no 8.069, de 13 de julho de 1990.

Impôs-se às escolas uma grade de disciplinas divididas de forma enciclopédica. Na educação popular, emergiram as funções morais, cívicas e disciplinadoras, destinadas a uma infância que necessitava ser civilizada. Duas das disciplinas que valem a pena destacar neste trabalho são a Ginástica e os Exercícios Militares. (Hernandes, 2004, p.49)

Na prática, os jovens não assistiam às aulas, apenas cumpriam funções que eram estabelecidas de acordo com a instituição em que se encontravam. Com a criação da Febem, o Governo de São Paulo passou a estabelecer as funções, e, em 1987, criou a Secretaria do Menor, a nova responsável por crianças e adolescentes (consequentemente, pela Febem). Procurando atender de forma diferenciada dos delinquentes os menores abandonados e carentes, essa secretaria, por sua vez, criou opções sociais: creches, oficinas esportivas, culturais e artísticas, e preparação para o trabalho, sendo em meio aberto para as que permaneciam nas ruas (oficinas feitas nas ruas, em parques).

Em 1990, foi promulgado o ECA buscando-se promover o fim das situações repressivas. Deu-se imputabilidade para o indivíduo até os 18 anos e o cumprimento legal da pena passou a ser de “medida socioeducativa” – e a entidade que o acolhe tem obrigação legal pelo seu desenvolvimento social, cultural e educacional. A Febem passou a receber professores da Secretaria Estadual da Educação para atender a Escola Formal. Foram construídos novos prédios para a instituição e reformados os já existentes, para abrigarem espaços reservados ao estudo. O ECA é o estatuto vigente na Fundação Casa. No I Pirituba, atualmente ele é trabalhado através do Projeto Sinase, desenvolvido pelo Complexo Raposo Tavares, ao qual a instituição é subordinada.

A Escola Formal desenvolve modelo muito semelhante ao utilizado pelas escolas públicas, com a mesma grade disciplinar e aulas de cinquenta minutos. No entanto, segue o sistema de aceleração do estudo, proposto pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), um programa semestral apostilado. As apostilas são divididas por áreas de conhecimento, sendo uma para o Ensino Fundamental (Nível 2) e outra para o Ensino Médio (Nível 3). As áreas são as seguintes:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física e educação artística (Nível 2 e Nível 3);
- Ciências exatas: matemática (Nível 2); ciências exatas e suas tecnologias – física e matemática (Nível 3);
- Ciências humanas: história e geografia (Nível 2); ciências humanas e suas tecnologias – história, geografia, filosofia e sociologia (Nível 3);
- Ciências da natureza: ciências (Nível 2); ciências da natureza e suas tecnologias – biologia e química (Nível 3).

As áreas são contempladas com apostilas únicas, sem divisão de disciplinas, o que propõe um sistema interdisciplinar. O curso de formação realizado para a sua utilização foi pro-

movido em 2005 (através de videoconferência), mas o quadro de professores que trabalham, ao menos no I Pirituba atualmente, já foi grandemente alterado. Sem contar que a análise do material fornecido como alicerce ao trabalho do professor demonstra que este, de certa forma, engessa suas possibilidades de criação e desenvolvimento do conteúdo¹⁴. As apostilas Encceja ainda constituem o material utilizado, mas a forma de trabalho apenas contempla alguns dos pontos nelas propostos, para que outros possam ser aprofundados, buscando-se cumprir o que prevê o art. 58 do ECA: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Esse artigo refere-se a qualquer educando, e isso é reforçado pelo art. 124, na seção VII do capítulo VI (que dispõe sobre as medidas socioeducativas):

Seção VII

Da Internação

[...]

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

[...]

V - ser tratado com respeito e dignidade;

[...]

XI - receber escolarização e profissionalização;

XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;

XIII – ter acesso aos meios de comunicação social;

[...].

Portanto, em respeito aos alunos, os educadores do I Pirituba buscaram assegurar um ensino mais adequado à realidade da instituição, propondo diretrizes não apontadas pelo sistema Encceja, tornando, assim, o ensino de cada disciplina mais aprofundado.

As aulas (de cinquenta minutos) não são necessariamente seguidas (as chamadas “dobradinhas”), o que significa que algumas turmas têm suas aulas divididas em dois dias. Em 2007, a grade curricular do Nível 3 foi alterada, e as aulas de arte, que eram dadas duas vezes por semana, passaram a ser dadas em um único dia. O trabalho desenvolvido sofreu grande alteração, e os alunos passaram a ter menor participação nas montagens de cenas em sala – mas, como poderá ser observado no capítulo 3, tiveram maior participação na oficina de teatro e em montagens de espetáculo. Além disso, perdi as três turmas do Nível 1, que passaram a ser responsabilidade dos professores polivalentes.

¹⁴ O material referente à disciplina de educação artística é extremamente defasado, apesar de abranger as diversas áreas do domínio artístico. Em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), recordo-me que, ao receber as apostilas, os comentários surgidos entre nós, professores, foram: “engessamento do trabalho”, “impossibilidade de criação”, “material fraco”, “descrença no professorado”, “busca por padronização do ensino nacional”.

Essa redução na quantidade de aulas e dos dias em que eu estava ali (de três para dois) significou, também, diminuição no tempo para a produção teatral extracurricular com os meninos, já que precisei buscar complementação salarial em outro espaço. Isso acarretou modificações na relação professor-aluno, pois, com o tempo reduzido, o aproveitamento em sala precisava tomar outra forma (a construção dessa relação está relatada no capítulo 2).

2. Regras e construção de relações

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Antonio Cândido

Quando iniciamos um trabalho num lugar que nos é novo e desconhecido, precisamos nos adaptar a esse ambiente. A questão é: quando se trata de um processo teatral, como nos adaptar sem perder de vista nosso propósito inicial?

Ao deparar com a instituição Febem, seus muros e portas fechadas, confesso que, em muitos momentos, tive vontade de retornar ao meu mundo de classe média e acesso fácil às informações. Mas, ao mesmo tempo, pensava em todos os propósitos que me fizeram escolher a arte como campo para uma vida, e que não poderiam ser abandonados no primeiro desafio. Passei, então, a considerar essa empreitada como o meu primeiro verdadeiro desafio de trabalho em teatro-educação. As experiências anteriores serviram como apoio para o que seria essa experiência: um processo longo, difícil, diversas vezes interrompido e reiniciado... Enfim, um processo ainda não encerrado e que levará muitos anos para ser concluído.

Não quero, aqui, considerar apenas o meu ponto de vista. Ainda que seja eu a narrar essa trajetória, ela fez parte da vida de outras pessoas, o que me trouxe questões e abertura para olhar aquilo que era proposto. Entendo que o que captamos em determinada situação nunca é abandonado, fica registrado em nossa consciência; em determinado tempo, pode voltar à tona. Em meu trabalho no internato, a efemeridade é uma das maiores características, e, ao longo desses anos, estou sempre esperando que, num momento de abstração, algumas vivências de poesia, de ludicidade, de liberdade de expressão, retornem, para mim e para os meus alunos.

Isso porque acredito que eles carregam um pouquinho do que foi construído como o “nosso mundo artístico”, por mais efêmera que tenha sido a experiência. Afinal, “os instantes de revelação” proporcionados pela arte, no exercício teatral, de algum modo transformam o olhar e aspectos do conhecimento corporal. Esse modo de ver o mundo, mesmo que momentâneo, pode possibilitar a construção de ideias por parte desses meninos que, possivelmente pela primeira vez, apoderando-se de sua criatividade, reinventando e realmente se observando, tentaram se compreender em relação ao que chamam de sociedade valendo-se do caráter fictício que o teatro traz em si. Sem armas, sem violência, apenas como seres humanos se relacionando uns com os outros.

2.1. Trajetória de Processos Teatrais

Em 2005, fui contratada em março, após o início das aulas; quando comecei a trabalhar, meus alunos já conheciam quase todos os seus professores. Isso causou desconforto tanto para mim quanto para os alunos. No primeiro dia de aula – também o primeiro dia efetivo dessa trajetória de pesquisa –, fui estranhamente recebida por eles. Aguardavam-me dentro de uma sala minúscula (3x2m), com carteiras empilhadas em cima da mesa do professor. Quando entrei, um deles – eram cinco – subiu nessa “instalação” e começou a tentar dançar, se equilibrando.

Situação de desespero, para mim e para eles, que não estavam “se divertindo de verdade”. Posta essa situação, resolvi me apresentar como a nova professora de arte. Disseram: “Ah, tá!”¹⁵. Observei ainda por uns segundos a situação momentânea e, de repente, comecei a falar sobre projetos de instalação nas artes plásticas, performance e happening, e, sobretudo, da ideia de “provocação” que muitos artistas desenvolvem.

Aos poucos, eles começaram a descer as carteiras e a sentar-se nelas. O garoto que se equilibrava ficou com uma em cima da mesa, onde sentou. Continuei falando sobre essa tendência artística e acabei chegando no “palhaço bufão” e sua irreverência grotesca. Aquele garoto logo se identificou com o tema. Disse-me: “*Professora, seja bem vinda, meu nome é Renato*”¹⁶ – e desceu a carteira.

Tivemos mais uns minutos de conversa, em que eles ficaram me perguntando sobre minha vida e as coisas que eu gostava. A aula acabou, me despedi e me virei para sair. Um deles (Tom) perguntou se eu teria coragem de voltar. Respondi: “Por que não?”. Ele riu: “*Vou esperar que sim!*”. Nesse dia, dei apenas essa aula, e fui embora chorando – sabendo que voltaria em dois dias para dar oito aulas seguidas.

Ao retornar, os alunos das outras salas continuaram, da sua forma, me testando. Parecia que queriam descobrir em que ponto eu perderia a paciência. Depois de um mês, aconteceu. Um recém-chegado, Felipe, que ainda não conhecia o “sistema de aula” que estava se instaurando, resolveu não participar da roda de conversa¹⁷ e ficou caminhando pela sala. Em determinado momento, enquanto eu falava, ele passou por trás e assoprou minha nuca. Disse a ele que isso não era permitido e que eu não havia dado liberdade para que o fizesse. Continuei a falar e ele assoprou minha nuca novamente. Um pouco menos calma, repeti o discurso. Continuei a conversa com os outros, e ele fez uma terceira vez – e eu, professora inexperiente, agi de forma incoerente, pois perdi o controle e lhe dei um soco.

15 Nas citações das falas dos meus alunos, utilizo, além das aspas, fonte em itálico para diferenciá-las das citações da literatura e das falas de outras pessoas (quando destacadas dos texto, estarão apenas em itálico).

16 Os nomes dos alunos foram trocados por nomes fictícios para preservar sua identidade.

17 Na época, as aulas no pátio II estavam acontecendo no refeitório, pois essa turma era grande demais para qualquer sala disponível nesse pátio. O refeitório possui grandes bancos de cimento, em volta dos quais ficávamos de pé e fazíamos a roda de conversa.

Antes que ele pudesse reagir, os outros o seguraram e todos se sentaram nos bancos. Um funcionário apareceu à porta. Um aluno (César) disfarçou: *“Como é mesmo esse negócio de fazer teatro, senhora?”*. O funcionário perguntou: *“Tudo bem, professora?”*. Acenei-lhe que sim e não me recordo do que respondi ao aluno, apenas do temor que eu sentia, que fazia meu corpo tremer. Logo que aquele saiu, este pediu licença para interromper minha aula, e disse:

Essa situação nunca mais vai acontecer, senhora! [olhando para o menino que segurava o nariz] Você, a gente conversa no módulo. A senhora avisou duas vezes e depois reagiu como mulher, e ela é! [olhou novamente para mim] A senhora, aqui, tem o meu respeito, e qualquer problema pode me procurar. Sou João César, mas a senhora pode me chamar de César, como minha mãe me chama.

A aula já havia acabado e o próximo professor da turma esperava na porta. Olhei para ele, recolhi meu material, agradei a paciência dos alunos em assistir minha aula e saí. Não contei nada a ninguém e fui embora (esta é a primeira vez que publicizo essa situação). No primeiro retorno a essa turma, logo que entrei, Felipe, que eu havia agredido, me interceptou: *“Desculpa, professora. Isso não vai mais acontecer”*. Respondi que “tudo bem” e percebi que ele tinha hematomas no rosto e nos braços, mas optei por não dizer nada. Coloquei meu material sobre uma das mesas, e César me falou: *“Sabe, senhora, aqui nós temos as nossas regras, e se alguém não respeita por amor, respeita pela dor”*. Todos riram. Eu, chocada, apenas comentei que não as conhecia, mas que, se por acaso fizesse algo do qual não gostassem, me avisassem para que pudéssemos entrar em acordo, porque eu não queria ter hematomas. Riram e indicaram que sim com a cabeça. Iniciei a aula quase que “normalmente”.

Por mais um mês as aulas aconteceram tranquilamente, mas eu ainda não os havia convencido a “tentar fazer teatro”. Todos os dias eu propunha que improvisássemos, mas era em vão. Conversávamos sobre “o que era teatro”, mostrava a eles alguns programas de espetáculos, fotos, mas sem praticar. Esse mês passou e, no seguinte, eles começaram a aparecer em grupos nas aulas, não respeitavam mais as turmas das quais faziam parte; na sala, entravam e saíam a qualquer momento. Um dia, me vi sozinha dentro de uma. Um funcionário apareceu e perguntou: *“Cadê seus alunos?”* – respondi que não sabia, e ele saiu. Em seguida, César apareceu (essa não era a sua sala): *“Professora, a casa tá virada. Os moleques tão no telhado e acho que é melhor a senhora ir **tomar uma cervejinha**. Eu te acompanho até a porta”*. Pegou meu material e me levou até a porta de saída. Esse se tornou o nosso código: sempre que um aluno aparecia e dizia *“Senhora, **hora de tomar uma cervejinha**”*, era porque uma revolta estava começando e eu deveria ir embora.

Apesar de todo esse tumulto, as aulas continuaram a acontecer. Ao entrar nos pátios para dar aula, via os adolescentes em cima do telhado fumando (cigarro ou maconha), soltando pipa na quadra, jogando bola... Apareciam na sala de aula quando queriam. Resolvi

fazer um acordo com eles, que foi respeitado: que não fumassem maconha antes da minha aula. Por vezes, aparecia um aluno na porta e dizia: “*Senhora, não vou ficar hoje, não. Eu esqueci e fumei*” – ria e saía. Aqui começava, através desse primeiro acordo, uma fagulha da relação de confiança e respeito que se estabeleceria nos anos seguintes. Mas a situação como um todo não mudou até o final de junho.

Numa tarde desse mês, estava dando aula para uma turma de Nível 1 e alguns alunos começaram a sair, outros, a entrar, e a sair, e a entrar, até que um deles começou a juntar meu material. “Alex, você está amassando tudo, cuidado!” – eu lhe disse. Alex não respondeu, jogou tudo em um saco de lixo preto, e, então, Alan entrou. Eles se olharam, me pegaram pelo braço, um de cada lado, e me levaram até o portão de saída. No caminho, vi os colchões pegando fogo, na quadra. Alex, batendo no portão, gritou: “Abre que a senhora vai sair”. Abriam. Eu saí e eles jogaram o saco por cima do muro. Todos os professores e funcionários já haviam saído. Nesse momento entendi o quanto meu trabalho era solitário, e angustiante e temeroso, pois muito perigoso.

Tivemos o recesso escolar de julho, retornamos em agosto, mas as aulas não recomeçaram. Os professores não entravam nos pátios – não era seguro. De setembro até o final das aulas, em dezembro, os dias se alternavam entre “tentativa de dar aula” e “cumprir horário fora do pátio”. Esse período foi usado para conhecer o corpo docente da instituição, seu funcionamento, os funcionários da segurança e do setor pedagógico. Foi o início do pensamento sobre como se dão as relações dentro desse local específico, relações entre os sistemas de regras propostos pela instituição, pelo sistema escolar, pelos jogos teatrais e pelos adolescentes internos.

2.2. Regras Propostas pela Instituição

Regra: s.f. 1. Aquilo que se regula, dirige, rege ou governa. 2. Fórmula que indica o modo correto de falar, raciocinar, agir, etc., num dado caso. 3. O que está determinado pela razão, pela lei ou pelo costume. 4. Estatutos de certas ordens religiosas. 5. Método, ordem.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira

No conceito de vida social está implicado o uso de regras, independente do tipo de sociedade¹⁸ com o qual se pretende trabalhar. Considerando o pensamento de Strathern et al. (1996), de que sociedade não é um conceito definido mas pode ser utilizado para determinar um grupo específico, com relações demarcadas e em um local determinado¹⁹ adoto, neste

¹⁸ A sociologia possui uma linha de pesquisa que adota tipologias para caracterizar o uso da palavra sociedade, mas não será utilizada neste trabalho.

¹⁹ Strathern et al. (1996) defendem o pensamento de que sociedade está sempre relacionada a sociabilidade, propondo inter-relações entre a antropologia, a psicologia e as ciências sociais pluralistas.

trabalho, a noção de que um grupo de pessoas convivendo em um local específico (no caso, o I Pirituba), que possui normas para a relação nesse espaço, pode ser chamado de sociedade – mas ressalto que não estou concebendo a instituição como sociedade. Esclarecer o que é sociedade é importante para compreender a confluência das regras, entendidas aqui como os quatro sistemas apontados: institucional, escolar, teatral e o formulado pelos os jovens.

A Fundação Casa tem como intuito direcionar o jovem ao encontro da cidadania e, por isso, utiliza o sistema disciplinar Sinase, baseado no ECA. Suas regras são pré-estabelecidas e comunicadas aos garotos infratores no momento de sua chegada ao internato. No I Pirituba, o contato com essas regras se dá através de uma cartilha de regras de convivência, o *Guia* ou *Manual do educando* (Anexo 2), entregue ao garoto para ser lida²⁰ no “Seguro”, nos os dois primeiros dias de sua estada, enquanto ainda encontra-se separado dos outros internos.

No Brasil, o internato é um local destinado a “reformatar” jovens para o convívio social (por isso já foi chamado de reformatório) por meio de paradigmas pré-estabelecidos, baseados no ECA, que, em seu capítulo II, artigos 15-18, diz:

Capítulo II

Do direito à Liberdade, ao Respeito e à dignidade

Art.15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis.

Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

II - opinião e expressão;

[...]

Art.17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art.18. É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No entanto, a Fundação Casa não oferece formação adequada aos seus funcionários e destina-os ao papel passivo de executores de “ordens superiores”. Vale lembrar que em todas as reformas sofridas pela instituição, inclusive na mudança de nome, o quadro funcional não sofreu alteração. Da mesma forma que em uma empresa – símbolo das relações capitalistas – o funcionário cumpre ordens determinadas por seus superiores e não deve questioná-las, isso também ocorre nessa instituição governamental de caráter social. Os superiores

²⁰ Vale salientar que muitos dos internos não sabem ler, e seu conhecimento das regras institucionais acaba se dando na convivência diária.

ordenam e os subordinados executam. Nesse sentido, o ECA veio na contramão dos antigos projetos determinados pelos órgãos públicos destinados a “recuperar” um adolescente que infringiu normas legais (melhor seria chamá-los de “descumpridores de regras”).

Mas o dia a dia dentro do I Pirituba não pode ser medido apenas pelo que o ECA propõe, pois aquele diverge do que “ilusoriamente” este almeja; em razão das divergências, muito do processo diário de recuperação dos meninos acaba sendo falho. Muitas vezes, algumas ações que poderiam ser positivas para o seu desenvolvimento são vetadas pelo contraponto às regras da instituição.

Entre as regras institucionais, serão apresentadas aqui algumas que interferem diretamente no trabalho desenvolvido pelos professores, isso porque no início de cada ano escolar eles recebem, ao chegar, uma folha com as regras de conduta que devem seguir. Levando em consideração o propósito educacional e as diversas disciplinas que compõem a escola, muitas regras acabam dificultando o exercício da proposta a ser trabalhada com os alunos.

2.3. Sistema – Conjunto de Regras Estabelecido entre os Jovens

Assim como nas prisões, nas unidades da FEBEM há uma forma de organização, com regras determinadas pelos adolescentes, à qual denominam Sistema. Este, conforme definição de ex-internos, nada mais é que ‘algumas regras colocadas pelos próprios adolescentes, uma espécie de código de ética entre os menores’ (Nascimento, Cruz e Pontes, 2004, p.27), que dita o certo e o errado no chamado **Mundo do Crime**. Trata-se de um código não escrito, com regras muitas vezes mais rígidas que as estabelecidas pela FEBEM. O desrespeito a elas, em uma unidade de internação (UI), leva ao que eles denominam **debate**. (Noguchi, 2006, p.23; grifei)

Diferentemente das regras institucionais, que são recebidas impressas, as regras formuladas pelos jovens, o Sistema, não possuem registro, apenas a memória. Sua transmissão se dá verbalmente, após o período de dois dias no “Seguro”, quando o menino entra em contato com os outros internos. Não é comum a nós, professores, vê-los transmitir tais regras, mas já ocorreu de alguns infringi-las ou transmiti-las em nossa presença, como aconteceu no caso de Felipe, cujo encontro com o Sistema aconteceu de forma bastante agressiva, como relatei. Segundo Noguchi (2006, p.26-27),

Os adolescentes, ao estabelecerem o que para eles seria aceitável ou dentro de uma normalidade, produzem entre eles um esquema de vigilância constante em que um internado nunca está sozinho – sempre pode ser visto ou ouvido por alguns de seus companheiros que, ante um flagrante, não pode deixar de denunciá-lo. O Sistema torna os adolescentes objetos

de uma economia calculada a partir de instrumentos simples – o olhar constante e a sanção normalizadora.

Em 2005, ouvi muitos professores falarem sobre como os garotos respeitam as “suas regras”. Eles são capazes de quebrar regras institucionais para cumprir o acordo entre si, o que pôde ser claramente observado no ano seguinte, 2006. Quando retornamos no início desse ano, a situação estava modificada: **“a casa estava na mão dos funça”**.

No mês de abril, decidimos (eu e alguns alunos do pátio II – manhã) encenar uma peça²¹ para o Dia das Mães. Tínhamos algumas improvisações feitas em sala sobre o seu cotidiano no internato e uma música escrita por Jon, de 16 anos²². Optamos por escrever essas improvisações e transformá-las em uma sequência lógica, encerrando com a canção, e apresentá-las. Vale salientar que tudo partiu da canção e do ritmo desta (rap)²³.

Vários jogadores que faziam parte da improvisação recusaram-se a participar da apresentação. Não entrei em discussão com eles e continuamos, juntos, a escrever a sequência de improviso, ou seja, registrávamos por escrito o que havia surgido na improvisação. Eles narravam o que recordavam e eu transcrevia na lousa, em forma de fala ou rubrica²⁴, e alguns copiavam. Expliquei brevemente como se usava esse tipo de texto em teatro e eles se responsabilizaram por trazer ideias e a definição dos personagens na aula seguinte. Surpreendentemente, vários alunos que se negaram a participar da apresentação agora faziam parte do elenco. No momento, não perguntei o porquê, mas, próximo da apresentação, descobri que eles conceituam mãe como sagrada. Os que não queriam participar estavam com algum tipo de pendência com a instituição (briga interna, desobediência), e acreditavam que estavam **“fazendo uma para a unidade”** (fazendo um favor a ela); no entanto, em razão da data, aceitaram ir contra a ideia de que a apresentação seria um favor feito à instituição, e transformaram-na em presente para o Dia das Mães.

Ainda nesse contexto, tínhamos um único dilema, relacionado às suas regras, que não conseguíamos solucionar: havia o personagem Funcionário. Nenhum dos jogadores aceitou interpretá-lo, e eu o representava nos ensaios. Um dia antes da apresentação, um dos funcionários que assistia ao ensaio perguntou se não poderia representá-lo – coincidentemente, o funcionário em que tinham se inspirado para criar o personagem. Os meninos se olharam e me olharam, com dúvida. Perguntei o que achavam, sussurraram rapidamente entre si e, em seguida, um deles disse: *“Melhor um funcionário representando ele mesmo do que um menino se sujeitando a isso, e tudo só porque é Dia das Mães”*. Percebi que essa fala não era uma ofensa ao funcionário; assim, prosseguimos com mais um no elenco para a criação da peça *Realidade da Febem*²⁵.

21 Qualquer tipo de representação cênica a ser apresentada pelos jovens é por eles denominado de “peça”.

22 Não indicarei a idade de todos os adolescentes porque nem sempre pude sabê-las.

23 Essa experiência está relatada no capítulo 3, na parte em que falo sobre a eurritmia de Dalcroze.

24 As formas de escrita do texto estão relatadas nos capítulos 3 e 4.

25 Os roteiros/peças aos quais me refiro neste capítulo estão colocados e discutidos nos capítulos 3 e 4.

Naquele momento, entendi que era possível jogar com as suas regras, que seria possível trabalhar com eles de forma lúdica (principalmente). E, ao brincar com a sua própria realidade cotidiana, eles conseguiram, em vários momentos e aos trancos, observar que teatro não é realidade; é sempre ficção, ainda que esteja retratando algo real.

Algumas das regras que eles formularam e usam, que puderam ser observadas no decorrer desses anos, são estas:

1. Quando há visita na casa, é proibido ficar sem camisa.
2. É proibido falar palavrões. Para isso eles criam seu próprio vocabulário.
3. Estupradores não são aceitos no convívio e ficam isolados na UAI, no “Seguro”.
4. São proibidas brincadeiras indecentes com mulheres ou crianças; elas podem ser vistas como brincadeiras de **Jack**.
5. Nunca “estar de acordo” com os **funça**.
6. Não contar sobre suas conversas para os **funça**. Os garotos que fazem isso são *destacados* e chamados de **passarinhos**.
7. Não tumultuar as aulas. Aquele que não quiser assistir aula não deve atrapalhar o desenvolvimento do **irmão**. Se nenhum deles estiver interessado na aula, o tumulto está liberado.
8. Entre os internos, ninguém é melhor que ninguém, pois estão todos no mesmo barco²⁶.

2.4. As Regras do Jogo Teatral X Escola Formal: Aceitação e Implicações

Como vimos, a escola segue algumas regras específicas dentro dessa instituição, muitas vezes diferentes das que encontramos em escolas públicas. Tais regras foram, em muitas situações, complicadoras no processo de educação teatral. Formada em educação artística, com habilitação plena em artes cênicas, meu trabalho sempre esteve direcionado à pedagogia do teatro, sendo realizado através de jogos teatrais²⁷, jogos dramáticos²⁸, jogos tradicionais²⁹ e exercícios voltados à construção da cena. Ao me inserir no Projeto Febem, minha primeira dificuldade foi entender como realizar tais jogos dentro do espaço disponível, pois as salas de aula eram realmente muito pequenas. Na impossibilidade de sair da sala, aquilo que eu

²⁶ No entanto, existe hierarquia entre eles, há alguns jovens que lideram.

²⁷ Da forma que propõe Spolin (1998).

²⁸ Sobre jogos dramáticos, ver Ryngaert (1996).

²⁹ Jogos de conhecimento popular, muitas vezes conhecidos como brincadeiras infantis (entre outras: mãe da rua; duro ou mole; ciranda).

considerava como práticas teatrais possíveis caía por terra. Era realmente possível realizar um trabalho cênico nessas condições?

O jogo teatral, como proposto por Spolin (1998), possui uma forma específica e tem como premissa um espaço amplo e vazio. Ryngaert (1996) propõe, em seu jogo dramático, o olhar do observador, daquele que não está em cena, mas que participa. No entanto, o espaço físico destinado às aulas de arte não propiciava essas possibilidades – era tão pequeno que não conseguíamos separar o espaço da cena do espaço da plateia. Além disso, a instituição cobrava um trabalho de “educação artística” que correspondesse aos moldes das artes visuais, com papéis, recortes e obras para serem expostas. Como convencer os alunos a participar de uma aula “estranha” e, ao mesmo tempo, convencer a instituição de que essa era, sim, uma aula de educação artística?

Buscando construir uma relação com todos ali (adolescentes, professores e funcionários em geral), era complicado impor, de início, uma nova forma de aula. Tive de me adaptar, momentaneamente, à realidade encontrada, e as primeiras aulas foram expositivas. Eu discursava longos minutos sobre o nascimento do teatro, suas formas, linguagens, períodos, os grupos atuais, montagens; procurava, através da conversa com os alunos, uma maneira de inserir o fazer teatral naquele contexto. Mostrei a eles fotos de espetáculos, folders, vídeos, revistas de teatro, guias de programação cultural, e, aos poucos, foram se convencendo de que fazer teatro não era “coisa de **desandão**”.

Assim, algumas improvisações foram feitas em sala, com a proposta de haver discussão depois de encerradas. A forma era bastante rudimentar devido à falta de espaço e à nossa inexperiência (minha e deles, naquelas condições), e com grande dificuldade de apenas observar para aqueles que não estavam em cena. Realizávamos uma pequena discussão sobre a cena, na qual eu buscava fazer com que eles pensassem sobre o improviso, mas ainda era muito complicado, pois não conseguiam compreender a diferença entre a realidade e a cena improvisada. Eu também lhes pedia que fizessem desenhos sobre as cenas e, nesse momento, muitas possibilidades de interpretação do improviso, que não apareciam na discussão, surgiam em forma de traços.

No recesso escolar, uma rebelião aconteceu. Mas antes do recesso o clima já estava tenso; os professores não tinham acesso aos pátios e, consequentemente, aos adolescentes. Estes ficavam sozinhos nos pátios, e “se fizeram” ter acesso a todas as salas, inclusive àquela onde guardávamos os materiais. Na rebelião, os desenhos feitos em sala sobre as improvisações foram todos perdidos, “**viraram fogueira**”.

Ao retornarmos, em agosto, a situação era semelhante: havia dias em que entrávamos nos pátios, em outros, não. O trabalho não tinha continuidade nem existia a possibilidade de iniciar algum processo. Eu me perguntava o que seria daquilo que eu acreditava enquanto processo educativo. Como desenvolver, em apenas uma aula, ou meia aula, um trabalho que fosse consistente? Durante o semestre, houve momentos em que tive de abandonar a sala, os alunos, para, literalmente, fugir do pátio. Eles mesmos vinham à porta da sala e

diziam: ***“Professora, tá na hora de tomar uma cervejinha”***. Código passado e aceito. Eu simplesmente saía.

Que eu estava estabelecendo uma relação professor-aluno com alguns meninos, isso era fato. Minha dúvida era como transformar essa relação em algo produtivo. Já existia uma relação: eu era avisada quando algum tumulto estava para acontecer. Mas não era só isso que eu buscava (salvar a minha pele). Eu realmente acreditava ser possível construir um trabalho ali, só não sabia como.

Todo o ano de 2005 foi de grande temor, e um trabalho efetivo só ocorreu em 2006, quando a ideia que os alunos haviam formado sobre mim se perpetuava, mesmo sendo substituídos. Isso porque alguns foram embora, outros, transferidos, mas transmitiram aos que chegaram que havia *“uma professora de arte que é gente boa e gosta de teatro”*. Os alunos me diziam que já sabiam que minha aula era *“estranha”* e que iam *“aprender umas coisas diferentes”*, mas que *“tudo bem”*. Isso me fez entender que, por mais que a cada dia uma nova característica aparecesse na minha relação com eles, algo já amparava a possibilidade de iniciar um processo teatral. Tivemos muitas dificuldades até que conseguissem compreender que o teatro também possui regras, mas, em alguns grupos, isso acabou ocorrendo.

Desde o início, era difícil aceitarem a ideia de sentar no chão. Entendiam isso como menosprezo por eles. Depois de muita conversa, de aulas sentadas em cadeiras, um dia, numa das turmas de Nível 2 da tarde, simplesmente entrei na sala e me sentei no chão. Pedi para que eles se colocassem ao meu lado, em roda. Alguns vieram com cadeiras, outros, não. Aos poucos, todos se livraram das cadeiras, justamente porque não queriam se sentir superiores a ninguém, afinal *“Ninguém é melhor que ninguém aqui dentro; estamos todos no mesmo barco”*. E, se a professora se colocava ao seu lado, precisavam corresponder à iniciativa. Ainda hoje (2009), muitas vezes deparo com alunos que não aceitam a ideia de sentar no chão, mas isso acaba sendo resolvido entre eles.

Fui aprendendo que, em vez de tomar as decisões ou me angustiar tentando entender, preciso, nessas situações, deixar que eles debatam entre si os seus (pré)conceitos e regras. Isso os faz refletir e, a partir daí, podemos ter outras questões para debater em cena e fora dela. Compreendi também que a carência deles não é apenas de conhecer as regras, mas de compreendê-las. Muitas aulas acabam não sendo práticas, pois passamos cinquenta minutos discutindo um problema. Acredito que o debate sobre diversos temas faz parte do processo teatral que ali foi inserido – processo que tem forma *“estranha”* até hoje. Não se aproxima de qualquer outra forma com a qual eu tenha tido contato; é única e surpreendente. Talvez não fosse assim em outro internato da Fundação Casa, pois outras relações seriam necessariamente construídas, e essas estão aqui relatadas a partir de um único olhar, o meu.

3. O corpo, o espaço, a conversa e a escrita

Cuidado com o corpo, disse-me há muito tempo um psicanalista que assistira às minhas aulas. Nosso corpo pertence ao domínio da mãe. Quando você procura abordar o ser pelo corpo, você entra diretamente nas camadas arcaicas da personalidade.

Thérèse Bertherat

Neste capítulo procuro mostrar como se deu a prática do teatro dentro do I Pirituba. Foram vários os problemas que enfrentei, alguns já citados e outros que são colocados e debatidos aqui, numa espécie de narrativa do processo que se iniciou em 2005, ano em que me voltei apenas para a adaptação da situação da sala de aula e para a construção de ambiente para o jogo cênico, como já observei nos capítulos anteriores.

Alguns jogos foram feitos em sala, mas nenhum pôde ser levado adiante, porque eu tinha dificuldade em conduzi-los e optava pelo único jogo aceito pelos alunos, as improvisações. Optei por essa terminologia, “improvisação”, para diferenciá-la de outros jogos que não possuem caráter necessariamente teatral. Portanto, sempre que eu usar o termo, entenda-se que estou me referindo a situações lúdicas nas quais a estrutura dramática – lugar, personagem, ação – tem peso preponderante. O ano de 2005 foi de grande confusão na instituição, e muitas aulas não se realizaram por causa das revoltas. Até os trabalhos já escritos e desenhados sobre as improvisações se perderam. Em dezembro, sequer tivemos acesso aos adolescentes, cumprimos apenas normas burocráticas. No entanto, foi um período de testes de paciência para a adaptação a esse novo espaço, a essa nova cultura, a novos meios de relação.

Começou 2006, ano de trabalho árduo e em que passaram diferentes diretores, coordenadores e funcionários de diversas funções pela instituição. Mas o grupo de professores pouco havia se alterado, e a vontade de “educar” era conjunta. No decorrer desse ano foi possível trabalhar improvisação e retomá-la nas aulas seguintes, e algumas salas aceitaram concretizar as cenas criadas, para apresentá-las. Foi muito difícil estabelecer a relação entre momento de jogo, improvisado e momento de realidade, pois existe uma grossa barreira que impede esses garotos de pensar ludicamente. A relação se deu na construção de espaço cênico (espaço para jogo) e espaço real (fora da sala). Aqui, vale salientar que eles só jogavam se a figura do coordenador do jogo (eu) estivesse presente, o que implicava impossibilidade de ensaios ou improvisos fora do horário de aula. Esse tabu demorou a ser quebrado, mas, quando se quebrou, foi uma conquista valiosa.

Finalmente, em 13 de maio de 2006³⁰, véspera do Dia das Mães, a primeira apresentação aconteceu, com a peça *Realidade da Febem*, criada a partir da definição de personagens e improvisações em sala, finalizada com a escrita do texto, da narração para a escrita (quase) dramática, um (quase) transmodo (Sarrazac, 2005)³¹, justamente porque o objetivo não é obter dramaturgos, mas “escrevedores”. A apresentação ocorreu como homenagem às mães e repercutiu na vontade de fazer teatro dos alunos. Houve reapresentação no final do segundo bimestre e, em seguida, veio o recesso escolar. Eles se propuseram a pensar novas histórias para o semestre seguinte, mas, ao retornar, encontrei novamente uma instituição com problemas. Eles já não iam para a sala de aula, e, dessa vez, não tinham escolha, pois estavam cumprindo castigo por atitudes impróprias durante o recesso.

Foram mais seis meses de processo truncado. Três produções começaram, pelos textos e, não, pelo jogo, pois os jogadores escreviam sozinhos grandes partes daquele, mas não conseguíamos finalizá-los devido à ausência dos muitos que, ou cumpriam castigo e eram transferidos, ou haviam recebido a tão esperada liberdade assistida (LA) e se retiraram do processo. Assim, *Drogas*, *Morro do Piolho* e *O grito socorrido* não foram apresentadas, e o ano letivo se encerrou.

Em razão da dificuldade que os alunos tinham em aceitar o lúdico, muitas vezes pensei que iniciar um processo teatral pelo texto pudesse fazer com que eles não aceitassem criar formas inesperadas. No entanto, não é o que se observa nesses textos. Iniciar um processo pela escrita do texto ou iniciar pelo jogo e/ou improvisado para depois escrever são possibilidades a serem consideradas em um processo de educação teatral, e tornam-se viáveis dependendo do local e de como são propostas pelo professor. Em sua oficina de escrita dramática, Sarrazac (2008) trabalha iniciando pela escrita, propondo diversas formas de jogo após o texto escrito, enfatizando o lúdico nos campos individual e coletivo.

A possibilidade do fazer teatral passou a ser compreendida pelos jovens como possibilidade de distração. Esse foi um período de grande produtividade, mas de pouca conclusão dos trabalhos iniciados. Como educadora, esse tipo de processo é angustiante para mim, e o é ainda mais para os alunos, e pode ser frustrante por não ocorrer a “tão sonhada apresentação”. Mas conseguimos, em 2007, mudar esse quadro de processos interrompidos.

Em 2007, poucos dos que haviam iniciado as aulas de teatro ainda continuavam na instituição; boa parte havia sido transferida ou liberada. Mas nesse ano o trabalho começou de forma diferente. Os remanescentes perguntavam: “Senhora, quando vamos fazer um teatro?” – o que me lembrava esta frase: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Souza, 2004, p.157).

Era o momento. O quadro de funcionários já não se alterava com a mesma rapidez de antes, o trabalho educacional havia se estabelecido na escola como um todo, e começamos

30 Coincidentemente, dia em que se comemora a libertação dos escravos no Brasil.

31 Segundo Sarrazac (2008), quando um texto passa do épico para o dramático.

a fazer teatro em sala. Com o passar dos dias, consegui permissão para juntar as turmas (salas), e, assim, criar um processo único, em vez de ocorrerem diversos processos semelhantes. Esse trabalho se desenvolveu em pequenas improvisações sobre histórias que os alunos inventavam em sala, e, quando saíamos para fazer improvisações no pátio ou na quadra, eles se prendiam ainda ao produto final – nesse caso, um espetáculo a ser apresentado, novamente, na véspera do Dia das Mães.

Por pensar que o processo é mais importante que o seu resultado, eu buscava inserir propostas relacionadas à exploração do corpo e do espaço, e, vagarosamente, eles começaram a perceber a importância do espaço e que era possível transformá-lo com o próprio corpo. No pátio I, os jogadores começaram a utilizar-se do deslocamento espacial, como, por exemplo, definição de tempo – no “palco”, as cenas referentes ao passado eram feitas mais atrás (fundo); as do futuro, mais à frente –, no processo de *O garoto travesso*; no pátio II, enquanto criávamos *O combate* os jogadores descobriram que não era necessário sumir para estar fora de cena. Com isso, ainda de forma bastante tímida, passaram a se permitir usar o próprio corpo como modificador do espaço. Grande evolução: dois espetáculos sendo apresentados no mesmo dia (12 de maio) e indo até o outro pátio, onde os alunos-atores se apresentaram uns para os outros e para os garotos não envolvidos no processo. Não havia cenário, e como os pátios possuem estrutura física diferente, o trabalho se tornou ainda mais desafiador para ambos os grupos. Com a apresentação ao grupo que se encontrava no outro pátio, eles puderam trocar informações sobre as descobertas feitas em cena.

É importante lembrar que os garotos de um pátio são proibidos de conversar com os do outro, o que significa que esse foi um momento de interatividade inédito entre eles. Mesmo não falando sobre outro assunto que não fosse a apresentação das cenas e um pouco de sua criação, eles tiveram a oportunidade de se relacionar com outros adolescentes na mesma situação de clausura e, ao mesmo tempo, envolvidos em um processo teatral. Ao pensar que o objetivo dessa instituição é ressocializar o jovem, posso dizer que vivemos alguns momentos em que isso foi possível.

Reapresentamos *O garoto travesso* em um dia comum, apenas para que os jovens que não haviam participado da peça pudessem dar opinião, ajudando-nos a melhorar. Esse foi mais um grande triunfo, porque muitos deles resolveram fazer parte, mesmo que fosse do lado de fora – “só para dar opiniões”, diziam. Iniciamos um novo processo no pátio I, *Recanto dos Piabas*, para ser apresentado no final de junho, e tínhamos um mês para prepará-lo. Os alunos se reuniram e escreveram o que queriam fazer; era uma peça em que parte da história se passava num sítio, e terminava com um casamento, o que daria sentido à dança comemorativa (quadrilha) e à festa junina.

Em qualquer início de trabalho com esses meninos, a atribuição de sentido a uma prática torna-se desafiadora. Eles certamente não têm interesse em participar de atividades que, já em um primeiro momento, não demonstrem claramente uma finalidade. Ao encontrá-la, podemos chamá-la de “estado nascente”,

[...] um estado que faz nascer energias poderosas e decisões que refundam a sociedade e redirecionam a história. É uma nova criação (autopoiese)³². Geralmente o pequeno grupo, portador da nova paixão e mensagem, se aglutina ao redor de uma figura carismática. Juntos vivem uma experiência fundacional que lhes confere grande entusiasmo, vivem uma verdadeira conversão de vida e mudam de comportamento, diverso daquele do cotidiano. O simbólico vem altamente potenciado. (Boff, 1998, p.111)

Fizemos diversas improvisações em sala (a maior parte do elenco era do Nível 3), e, conforme acreditávamos nas cenas improvisadas, construíamos o roteiro. Alguns jogadores improvisavam diversos personagens, o que nos fazia ter certeza de que o grupo necessitaria de mais atores. No entanto, o grupo criou todo o roteiro do *Recanto dos Piabas*, e, com ele escrito, lançamos a ideia, ao diretor do internato, de apresentar a peça, e ele aprovou. Começamos a ensaiar fora do horário de aula, convidamos garotos de outras turmas (mas do mesmo período), e todos que quiseram puderam participar, se não como personagem, como plateia ativa que depois dançaria a quadrilha.

A experiência foi enriquecedora e satisfatória, sendo assunto pelo resto do ano, e inovadora também, porque, pela primeira vez, os alunos fizeram personagens femininos: a mãe era feita por Guilherme, de 16 anos. Com essa iniciativa, fizemos uma quadrilha com casais trocados: as mulheres (mães, irmãs, professoras, técnicas, agentes pedagógicas) como cavaleiros e os adolescentes como damas.

A repercussão não se deu apenas nessa inversão de gêneros, que só aconteceu depois de muitas conversas em sala sobre questões relacionadas a preconceitos. Um dos pontos que vale ressaltar está no fato de que eles reclamam que quem sai da Fundação Casa sofre preconceitos, é taxado de ladrão, não consegue emprego nem namoradas “de família”. Busquei relacionar isso com o que tínhamos em mãos: por que um homem não pode representar uma mulher? Depois de muitas discussões, entenderam que a sexualidade de cada um nada tem a ver com a representação cênica e que sua escolha sexual não seria afetada.

Esse assunto rendeu tanto, que passaram a pensar sobre preconceitos desnecessários, e, alguns dias depois da apresentação, um garoto assumiu ser homossexual, sendo aceito pelos demais. Isso, até aquele momento, não seria admitido, e o garoto gay provavelmente seria linchado ao assumir sua homossexualidade – como havia acontecido dois anos antes. Vários fatores foram atenuantes para isso, entre eles a relação de confiança que havia se instaurado no grupo, acordos estabelecidos para que este continuasse existindo, além de os funcionários do I Pirituba estarem adotando postura menos discriminatória em relação aos internos – postura que talvez tenha relação com o Programa Individual de Atendimento (PIA), solicitado pelo Projeto Sinase. Segundo afirma Spolin (2007, p.29),

32 Segundo Boff (1998, p.199), autopoiese (palavra de origem grega) designa “o processo evolutivo que é autocriativo e auto-organizativo”.

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Ao mesmo tempo em que as aulas de arte se tornavam produtivas, foram criadas duas bibliotecas (uma em cada pátio)³³, trazendo um universo que muitos internos não conheciam. É importante dizer que o contato com o lúdico, produzido ou ampliado pelas aulas de arte, influenciou na iniciativa da instituição de introduzi-los na leitura. Aqueles que participaram ativamente dos processos de montagem (independente da função exercida) passaram a utilizar a biblioteca não só para consulta escolar, mas como meio de conhecimento próprio. Nesse sentido, Souza (2004, p.153) afirma que “quando há um esforço real de igualitarização, há um aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente de obras”. Em sua grande maioria, os meninos se reportavam às revistas e histórias em quadrinhos, principalmente pelo fato de serem linguagens mais acessíveis. Poucos se aventuraram a ler um livro completo, mas não só houve casos, como foram se multiplicando, e atualmente existem, entre eles, momentos de recomendação e troca de obras a serem lidas. Também surgiu entre eles a vontade (inédita) de escrever os próprios textos. Criaram poemas, músicas e até enredos para transformarem futuramente em peças de teatro. Todo esse processo ocorreu devido, também, ao incentivo dos professores de português em suas aulas.

Em julho houve o recesso escolar. Ao retornar, em agosto, eles perguntavam sobre fazer teatro. Foi aí que propus, à atual coordenadora pedagógica, Beatriz (a dona Bia), a instauração de uma oficina de teatro. Refiz meus horários e propus duas turmas. Desaprovada a participação dos adolescentes do pátio II, por não haver espaço “apropriado”³⁴ possível, o pátio I ficou com duas oficinas, uma para quem estudava de manhã e outra para os que estudavam à tarde. A inscrição foi optativa, só se inscreveu quem queria participar.

A oficina com os adolescentes da tarde (o “grupo da tarde”) começou em meados de setembro. Inicialmente, eram doze participantes, mas, sem a obrigatoriedade, muitos desistiram porque não viam resultado: não havia apresentação. Ficaram seis, e quatro deles haviam participado de *Recanto dos Piabas*. A oficina foi um processo muito prazeroso para todos os envolvidos, e trouxe descobertas cênicas e pessoais, pois eles comentavam sobre a dificuldade de criar e apresentar as cenas, mas, ao mesmo tempo, se deliciavam em fazê-las –principalmente em conseguir superar os obstáculos que elas impunham, pois, de certa forma, estavam superando limites pessoais, como a incapacidade de realizar coisas, que acreditam ter.

³³ Antes, os livros ficavam numa sala, na UAI.

³⁴ Apropriado encontra-se entre aspas porque a unidade não possui esse espaço, e a alegação, naquele momento, foi a de que não havia uma sala ampla onde eu pudesse trabalhar com os jovens.

Com os garotos da manhã (o “grupo da manhã”), com os quais comecei a trabalhar no início de setembro, não foi muito diferente. No entanto, os encontros, que eram semanais, passaram a ser quinzenais devido ao espaço onde eram realizados (sala de vídeo). Os que tinham dificuldade de concentração rapidamente desistiram, e ficaram apenas três. Com encontros a cada quinze dias, era complicado manter a continuidade dos jogos propostos, e por isso a desistência da maioria. Também tive vontade, muitas vezes, de desistir desse processo, mas os poucos que ficaram me faziam acreditar na possibilidade de continuar – mas, logo depois, ficamos impossibilitados de usar a sala de vídeo, e a oficina acabou. Tentando resolver esse problema, em outubro propus, à coordenação pedagógica, fundir o “grupo da manhã” com o “grupo da tarde”, mas não obtive resposta – talvez porque, como os jovens são separados, os que estudam de manhã não mantêm contato com os que estudam à tarde nem com os que estão no outro pátio.

No começo de novembro o “grupo da tarde” formalizou uma apresentação de *Episódios* (Figura 2)³⁵. Como não havia tempo hábil para produzir o seu roteiro na oficina, ele foi escrito em sala de aula. As outras turmas (que não faziam parte da oficina) continuaram a produzir textos a partir da narração, transformando-os em roteiros de teatro³⁶.

Figura 2. *Episódios* (2007). Apresentação no Núcleo Profissionalizante Pérola Byington. Momento em que os escravos carregam o rei.

35 As fotos aqui apresentadas foram feitas com autorização da direção do I Pirituba e não podem ser reproduzidas para fins não educacionais.

36 Usa-se roteiro e, não, dramaturgia, pois não há desenvolvimento dessa linguagem mas adaptação da narrativa. Os roteiros escritos com os adolescentes estão inseridos neste capítulo (ver adiante) e no próximo.

3.1 A Pedagogia do Teatro e o Teatro-Educação

A Pedagogia do Teatro diz respeito à reflexão sobre as finalidades e as modalidades de conhecimento implicadas em processo de aprendizagem envolvendo as artes da cena.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

De modo geral, a pedagogia do teatro pode ser abordada como experiência construtiva na formação do indivíduo e também em processos teatrais para aprimoramento técnico e reflexivo do artista. A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) divide essa experiência em *teatro e educação, e formação do artista teatral*.

No meu trabalho, o teatro-educação é o foco central, uma vez que abordo a atividade educacional, o teatro enquanto prática de ensino, seja na escola, seja em outras instituições educacionais e culturais. De acordo com o programa de pós-graduação da ECA, a linha de pesquisa Teatro e Educação:

[...] Compreende, também, a prática teatral enquanto forma de ação cultural, pensando a relação entre arte teatral e sociedade em nossos dias, tanto no âmbito da democratização cultural, quanto nas possibilidades do teatro enquanto instrumento de transformação social. Compreende, ainda, as questões e práticas que abordam a formação de espectadores teatrais, enfocando o tema em seus variados aspectos, tanto no que se refere às diferentes propostas de mediação cultural voltadas para a formação de público, quanto às práticas artístico-pedagógicas que visam capacitar os espectadores. Nesse sentido, abarca também os estudos da Recepção no teatro, contemplando a atividade do espectador diante do espetáculo e o modo como pode utilizar os materiais cênicos apresentados pelos criadores para transformá-los em experiência estética. (Universidade de São Paulo, 2008)

Portanto, a pedagogia do teatro foi, para mim, ponto de apoio para pensar a relação corpo/mente do indivíduo nas situações “em liberdade” ou “em confinamento”. Parto da intenção de verificar certas necessidades de expressão que podem ser trabalhadas em ambas as situações: convivência em grupo; compreensão das regras e adaptação a elas, para sua possível recriação; troca de informações ou simples conversas, que, na situação de confinamento, são cercadas por regras. O espaço da prisão condiciona o comportamento e limita os movimentos do corpo, criando um estado de passividade que interfere no momento da comunicação, e, conseqüentemente, na criação artística, no processo teatral, como observei ao longo desses anos.

Nesse sentido, segundo o que pude perceber, o indivíduo aprisionado tem as suas vontades deterioradas (perde seus hábitos e seus sonhos), sua espontaneidade acaba restrita a

momentos de explosão. Essa situação torna-se o principal questionamento para a programação das atividades práticas, uma vez que no trabalho em teatro-educação um indivíduo com movimentos livres (aquele que não se encontra em confinamento, que possui o direito de ir e vir) torna-se mais apto à reflexão. Então, como tornar esses adolescentes aprisionados conscientes da realidade e, ainda assim, conseguir que se sintam livres, mesmo que por alguns instantes, para que se permitam criar artisticamente?

Como relatei no capítulo 2, houve grande dificuldade, por parte dos adolescentes, em se adaptar ao jogo teatral devido ao conflito entre os diversos conjuntos de regras existentes na instituição. Muitas formas precisaram ser alteradas para que pudessem ser executadas, como o “jogo de bastões” (Spolin, 2001), pois não era permitida a entrada de bastões nos pátios. Começamos a jogar com uma garrafa pet vazia que, aos poucos, fomos enchendo de água, e eles perceberam a diferença na forma de jogar, segurar, trocar, receber. Tamanhos diferentes de garrafas, cheias ou não, foram, por semanas, diversão na oficina do “grupo da tarde”. O jogo ficou conhecido como “jogo de garrafa”, e eu o utilizei depois, em sala, com outras turmas. Com essa adaptação foi possível manter as qualidades do jogo de bastões no desenvolvimento do espírito de grupo, na questão do foco, do olhar para o outro, da postura em cena, da troca.

Isso me faz pensar que quando nos inserimos em algum local específico (comunidades; vilas; nesse caso, o I Pirituba), temos que, como educadores, nos apoiar não apenas naquilo que temos para oferecer, mas também no que os alunos trazem como referência para o trabalho. Viganó (2006) faz uma comparação entre a ação cultural em teatro e o ideal democrático, o que deveria ser e o que é. Em um relato sobre seu trabalho como agente cultural na favela de Paraisópolis, em São Paulo, estabelece paralelo com o trabalho realizado (cursos de música) por uma ONG do Morumbi, bairro que fica ao lado daquela e que atende à mesma população.

Diferente do que Viganó propõe, a ONG não trabalha de forma democrática, e sua atuação serve como parâmetro para pensar sobre o que nós, educadores saídos da classe média que tentam se inserir em outra realidade, não devemos fazer. Como abrir o diálogo com aqueles com os quais iremos trabalhar e como dar continuidade ao trabalho, de forma que a experiência não se limite a determinado momento? Como fazer para que o indivíduo que está trabalhando conosco, quando retornar à sua realidade, possa carregar essa experiência e transmiti-la aos seus próximos? Segundo Viganó (2006, p.62),

Cabe ao agente cultural estar aberto para a troca de experiências, para o diálogo, para o conhecimento do outro, para a derrubada das barreiras entre realidades diferentes. Certamente vindo de uma classe social mais favorecida, o agente cultural deve aprender a existir e a conviver na pluralidade, para que possa saber ouvir e se fazer ouvir. Só assim ele será capaz de conduzir uma empreitada que possibilite ao grupo o exercício da criatividade em prol das suas necessidades, adquirindo condições para se tornarem, aos poucos, os dirigentes dos seus próprios processos.

A autora retrata o agente cultural que se insere em determinada comunidade e tem função diferente da que exerce no I Pirituba. Existem outros professores de arte que trabalham nessa instituição: o professor de percussão e a voluntária de canto coral. No entanto, nós três agimos, em muitos momentos, como agentes culturais, afinal levamos aos adolescentes informações sobre a atualidade artística, procuramos fazê-los pensar sobre a realidade através da arte e buscamos, acima de tudo, a formação de um espírito crítico, capaz de discernir e levantar questões. Assisti algumas aulas de percussão, e elas confirmam isso. Também assisti alguns encontros com a voluntária do canto coral, e percebi sua vontade de fazê-los compreender o mundo através de uma sensibilidade mais aguçada. Trabalhamos com linguagens artísticas diferentes, mas que podem se cruzar.

Desde que comecei a atuar no I Pirituba, eu e o professor de percussão tentamos fazer uma ligação concreta entre nossas aulas. No entanto, pela dificuldade burocrática de horários e funções, não conseguimos trabalhar juntos. Algo próximo ao que gostaríamos pôde ser realizado quando alguns alunos que estavam cursando a sua oficina aceitaram unir essa linguagem à do teatro – e, jogar com os sons, não apenas os de percussão, mas aqueles produzidos por todo o corpo, resultou na descoberta de sons possíveis de ser usados em cena. Assim foi criada a sonoplastia para a peça *Escravidão* (2008). Os alunos-atores que não estavam em determinada cena eram responsáveis pela sua sonoplastia – e esta, no geral, contava com sons de floresta, cavalos, chicote, gritos, portas que quebravam. No início eles ficavam desconfortáveis com a ideia de produzir sonoridades, diziam: “*Eu tenho que ficar **pagando de louco** aqui fora, senhora?*”. E eu respondia: “Você não precisa fazer, mas observe se fará diferença a cena sem som”. Funcionou! Eles optaram por “**pagar de louco**” e manter a sonoridade da cena.

Utilizei, no parágrafo anterior, alguns termos característicos das profissões artísticas: sonoridade, sonoplastia. Acredito que é importante falar sobre a dificuldade que tive em fazê-los compreender o significado de tais termos. Para isso, contei com a ajuda do professor de percussão, que me amparou na significação dos termos através de uma exemplificação mais precisa em sua aula. Também mostrei a eles algumas possibilidades práticas desses termos através de um vídeo que exibia músicos criando a sonoplastia de um filme, a animação *Procurando Nemo*, da Pixar, à qual eles já haviam assistido.

3.2 A Eurritmia de Émile Jacques Dalcroze como Princípio Técnico para as Aulas

*A arte é uma ciência...
Sofre ritmicamente.
Fernando Pessoa*

No início do trabalho no I Pirituba, deparei-me com uma situação em que os alunos já possuíam noção de ritmo, mas não se apropriavam dele; o corpo não dançava no ritmo da música. Em busca de uma metodologia para começar as práticas pedagógicas, passei a estudar, de modo sucinto, a eurritmia do suíço Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) como princípio técnico para as aulas. Isso porque esse pedagogo, compositor, pianista e professor de música do Conservatório de Genebra propôs experiências e estudos corporais para músicos, buscando relações entre o dinamismo corporal e o sonoro através da execução de expressões rítmicas físicas e mentais, e que podem ser e já foram apropriadas por especialistas da cena, como veremos adiante.

Dalcroze é o criador da ginástica rítmica ou eurritmia, que consiste em desenvolver a compreensão sobre a realização do movimento e a sua concepção – seu método fez muito sucesso na Europa, e, em 1913, ele fundou a London School of Dalcroze Eurhythmics, em Londres. A partir dessa percepção, passou a desenvolver práticas para criar, nos artistas, maior organicidade, “acreditando que o gesto em si nada representa, sendo seu principal objetivo captar sentimentos e emoções humanas, através de seqüências precisas ao nível da forma e corretas no sentido do ritmo” (Azevedo, 2008, p.57). Dalcroze criou uma série de exercícios para despertar no aluno o desejo pela expressão, e seus objetivos

[...] eram o desenvolvimento de um sentimento musical em todo o corpo, o despertar dos instintos motores que dariam consciência da noção de ordem e equilíbrio; e o aumento das faculdades imaginativas pelo intercâmbio entre a união íntima do pensamento com o movimento corporal. (Greiner, 2005, p.61)

Assim, buscando compreender de que maneira a prática teatral é capaz de redimensionar a visão de um grupo de jovens encarcerados em um espaço limitado (aglutinados, subjugados por regras e fisicamente punidos) através do encontro com o próprio corpo e de sua compreensão dentro do ambiente vivido, cheguei às propostas de Dalcroze. De certa forma, já no princípio dos estudos fui contra a radicalidade da sua concepção, segundo a qual a eurritmia deve ser trabalhada apenas por aquele que tem domínio da técnica, o que não é o meu caso. Portanto, quero deixar claro que não trabalhei eurritmia com os alunos, mas parti do princípio proposto por Dalcroze, de que todo ser humano é rítmico, possui em

si o sentido do ritmo e que este precisa ser apurado. Como Dalcroze propunha isso de forma corporal, essa foi a forma que utilizei.

Também é importante pensar que o meu conhecimento sobre Dalcroze vem da influência que exerceu em Amélie Hoellering e Elfriede Feudel, seus pupilos, os quais trouxeram a proposta eurrítmica aos dias de hoje, já que aquele não deixou registros de sua técnica. Dalcroze afirmava que a eurritmia só pode ser transmitida em sala, no trabalho, e que é, em sua essência, prática, como assinala Silva (2008, p.16):

Trata-se, conforme declarou, de colocar diferentes temas em relação: cérebro, coluna vertebral, noções de movimento, movimentos premeditados, movimentos indesejados, automatismos, e então, a partir disso, evitar tudo aquilo que se contrapõe à liberdade dos corpos. Além disso, ou exatamente por isso, proibiu a publicação impressa de seu método por considerar que, apenas através da leitura, não era viável preencher todos os requisitos para sua assimilação, perdendo-se toda sua abrangência.

Silva fez um levantamento sobre os trabalhos de eurritmia desenvolvidos atualmente. Em sua dissertação, podemos observar diversas formas de aplicação do método:

As posições defendidas por diferentes grupos podem ser sintetizadas em dois enfoques principais: o primeiro pensa a Rítmica como uma disciplina dedicada exclusivamente à pedagogia musical e direcionada à formação de um tipo específico de professor de música; o segundo acredita que ela deve ser muito mais trabalhada como uma disciplina de ligação entre diferentes áreas, servindo como pólo integrativo, sobretudo no fazer pedagógico, e que pode ser praticada por profissionais que, mesmo não sendo músicos, saibam articular o material musical. (Silva, 2008, p.17)

Pensando na segunda posição defendida é que trabalhei alguns princípios eurrítmicos com os alunos – não o método, não o conheço. No primeiro processo teatral que realizei com os alunos, *Realidade da Febem* (2005), que partiu da música escrita por Jon, pude desenvolver com eles alguns exercícios com ritmo. Como já coloquei, a música de Jon era um rap, estilo que possui batida simples que permeia toda a música. Os jogadores faziam o ritmo com a boca, como *bitbox*³⁷, e propus que tentassem fazer batidas com palmas, palmas no tórax, em outras partes do corpo, com os pés, somente com os pés, ainda como exercício.

Nessa alternância, conseguimos que todos os envolvidos aprendessem o ritmo, o que abriu nova possibilidade: criamos uma coreografia a partir dessa brincadeira com o ritmo. Os jogadores criaram momentos em que todos batiam os pés ou objetos no chão simultaneamente, marcando a batida do rap (Figura 3). Algumas cenas também foram criadas em ritmo de rap. Uma grande dificuldade foi, depois, fazer com que as falas não tivessem o ritmo da música. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que fomos ensaiar fora da sala, no pátio. Com

37 Assim chamados os músicos que criam sons com a boca.

público, algo neles se modificou rapidamente, a ponto de separarem os momentos cantados dos momentos falados. Não houve necessidade de elaborar um novo exercício para desenvolver tal ação, o acordo foi estabelecido pelo grupo através do olhar.

Figura 3. Realidade da Febem (2006). Apresentação feita no Internato Pirituba na véspera do Dia das Mães. Momento em que três alunos-atores fazem, juntos, a batida: vassoura, cadeira e mãos na mesa.

Como se pode ver na Figura 3, os alunos-atores construíram um jogo próprio, marcando o ritmo em grupo e se olhando (mesmo que o olhar não possa ser observado na foto, é possível compreender essa ação pela posição dos corpos em cena). Esse olhar entre eles foi fundamental para a constituição dessa peça, e não teria acontecido sem os princípios da euritmia de Dalcroze:

O profissional da Rítmica deveria vislumbrar sua ação para além dos temas estritamente musicais, e construir uma educação para o movimento e do movimento em todos os seus vínculos intelectuais, mentais e emocionais tão simples e elementar quanto for, o que o revestimento musical dos exercícios com movimento não permite. Ele deveria aprender a ver o movimento como

reação a impressões e sensações de tempo e espaço, força e forma, e mediar as impressões correspondentes aos alunos; a música não seria mais colocada frente a frente ao corpo, mas os dados de tempo, energia, espaço e forma seriam apreendidos pelos alunos como impressões dos sentidos e interpretados pelos seus movimentos. (Feudel, 1965, p.8-9 apud Silva, 2008, p.21)

Não criamos profissionais de música ou de rítmica; na verdade, não criamos profissional algum. No entanto, ao tentar construir uma educação para o movimento, e do movimento criar situações para a cena, consegui que os alunos que participavam desse processo trabalhassem a “sua” música (a música era deles), não apenas com a voz mas com todo o corpo, e mais: que desenvolvessem seus sentidos a partir de algo que haviam criado.

A preocupação de Dalcroze em sensibilizar o aluno está presente no ensino da arte, mas, nas observações das aulas dos meus colegas, percussão e canto coral, pude notar, também, que na primeira existe essa preocupação corporal: os alunos usam essa sensibilização não apenas com o instrumento, mas em outros exercícios, com marcação do ritmo pelos pés, pelo corpo. Já nas aulas de canto coral não percebi características da educação eurítmica. No entanto, vale destacar que em situações de ensino-aprendizado peculiares, como as que encontramos no I Pirituba, cada professor lança mão de artifícios diferentes para concretizar seu trabalho. Para o ensino do teatro, a euritmia de Dalcroze teve grande serventia e abriu portas para outras possibilidades de jogos cênicos, além de proporcionar conscientização musical não apenas para os alunos, mas para mim, como pesquisadora, educadora e atriz.

3.3 Presença do Corpo, da Voz e do Texto

Diversos foram os processos iniciados no I Pirituba, mas poucos foram levados por tempo razoável e muitos não passaram do início. No entanto, todos foram, de alguma forma, importantes para minha pesquisa. Às vezes, num processo teatral de caráter educacional, nos prendemos a alguns fatos, nos preocupamos com resultados imediatos e em como concluir algo, e, no entanto, podemos estar abordando o processo de forma errada, pois nele surgem questões para as quais, muitas vezes, não existem respostas, nem mesmo na sua conclusão. Educativo, nesse sentido, seria fazer os alunos levantarem questões em vez de buscar as respostas mais fáceis; e melhor ainda se as respostas levantarem novas questões.

Ver o processo como qualitativo e buscar compreendê-lo são objetivos deste trabalho: por onde caminhamos (eu e meus alunos) durante esses anos e qual o trajeto estabelecido. Narrarei alguns processos e suas formas de condução para elucidar como se dá a educação teatral nesse local fechado (I Pirituba). O primeiro processo vivido, como já disse, foi o que resultou na apresentação de *Realidade da Febem*.

3.3.1 Roteiros, montagens, apresentações *Realidade da Febem* – música (jogo), texto, jogo

Esse processo, iniciado em março de 2006, partiu de uma canção oral que foi posteriormente escrita. Usando-a como ponto de partida, foram feitas improvisações em sala. O tema já estava definido; selecionávamos trechos da música, tentávamos compreender os diversos significados que cada frase poderia ter; cada possível significação se tornava tema para uma improvisação livre. Um jogador entrava em cena e começava uma ação simples; então, outro entrava para contracenar com ele e, assim, buscávamos criar as cenas. Depois selecionávamos as que achávamos “melhores” e os garotos as narravam, já com separação das falas, e eu as transcrevia na lousa. Eles copiavam, em casa eu as digitava sem maiores correções, imprimia, levava e ensaiávamos a partir do texto criado, mas sem decorar as falas, apenas como um roteiro do caminho que a cena seguiria. Ao mesmo tempo, a professora de português (que não trabalha mais no I Pirituba) retomava o texto com os adolescentes em sua aula, corrigindo-o de forma mais didática do que poderia ser feito nas aulas de arte.

Essa forma “jogo-texto-jogo” foi a que mais usamos nos processos que ocorreram depois de *Realidade da Febem*, trabalho que mostrou a possibilidade de trabalhar sem ter um texto fechado, já que mesmo depois de pronto ele continua aberto ao improviso e, consequentemente, às modificações. Uma falha constante está na impossibilidade de reescrevê-lo com os alunos. Geralmente esses processos acabam junto com o semestre vigente, e, ao retornar no seguinte, muitos já não estão na instituição. Nesse sentido, ainda não consegui encontrar a maneira de encerrar um processo teatral com eles, já que a retomada do texto após a apresentação seria de grande importância para a compreensão da existência de uma continuidade do processo vivido. Temo que por causa dessa interrupção do processo teatral, alguns fiquem com a impressão de que a apresentação das cenas é apenas um produto resultante e que não a compreendam como parte de um todo. Segue o texto.

Roteiro: Realidade da Febem

Pátio II – Criação coletiva

Local: Febem

Personagens: os menores – Roberto, Betinho, Juninho, Adriano e Funcionário.

Cena 1

Manhã de sexta-feira, os menores são acordados pelo Funcionário (1):

F1: E aí, menor, vamos levantar! **Pagar ducha!**

Betinho: Não, calma aí, senhor... Deixa a gente dormir mais um pouco!

F1: **Faz uma**, não rouba!

Betinho: Isso mesmo, senhor!

Menores vão para a ducha. PAUSA.

Betinho *(gritando)*: Esquentar a ducha aí, senhor!

Juninho *(entra e fala ao F1)*: **Agradece, senhor.** (Sai).

Betinho *(de dentro)*: E aí, Betinho, pega o rodo aí, **na humildade**.

Juninho *(entra e fala ao F1)*: Faça o favor, senhor, esqueci o rodo. Pega aí, faça o favor.

F1 *(rindo)*: Tá esquecidinho na **cadoca**?

Juninho: Tá de brincadeira, senhor? **Na humildade.** *(pega o rodo)*

Neste momento os menores já terminaram o banho e estão entrando em cena. Alguns vão tomar café, outros vão assistir TV, e os "quatro" vão fazer a faxina.

Cena 2

Os menores com rodos, vassouras, lavando as cadeiras e relembrando bons momentos.

Adriano: Tá vendo, quando a gente lavava as cadeiras lá em casa, começava a jogar água um no outro, tudo virava brincadeira, todo mundo participava, a família toda...

Roberto: Às vezes me arrependo de ter feito certas coisas... que jamais queria ter feito.

Adriano: É, às vezes eu fico lembrando da minha família, e também peço a Deus para abençoá-la...

Juninho: Mas, aí rapaziada, eu nem gosto de ficar pensando nisso, porque só de pensar já me dá um aperto no coração... Mas vocês **tão ligado**, bom é deixar de ficar pensando aqui dentro e pensar na família, no **mundão** afora... Porque não adianta nada a gente ficar falando que tá com saudade, que tá sofrendo e,

depois, sair e fazer tudo de novo...

Roberto: Mas, aí Juninho, o que você falou tá certinho!

Todos: É isso aí...

Olham-se, terminam o serviço e saem.

Cena 3 – Liberdade

F1 *(entra e chama para visita)*: Roberto!

Roberto: Aqui, senhor!

F1: Visita. Se troca rápido pra não atrasar. Os demais, a mesma coisa. Betinho!

Betinho: Aqui, senhor!

F1: Juninho!

Juninho: Ô, aqui, senhor!

F1: Adriano!

Adriano: Presente, senhor.

PAUSA

F1 espera os menores se trocarem e começam a sair: Roberto, Betinho, Juninho e, por último, Adriano, que é barrado.

F1: Ô, Adriano, faça o favor! Desculpa, mas sua visita não veio.

Adriano: Isso mesmo, senhor. *(Vai para um canto)*

Os outros percebem que ele está sem visita e comentam uns com os outros.

Cena 4

Os outros meninos se aproximam de Adriano para perguntar:

Juninho: Que aconteceu?

Adriano: Não sei, minha **coroa** não veio até agora, ninguém...

Roberto: Faz o seguinte: **cola** na visita com a gente e, depois, você dá uma ideia na técnica, pra ver se ela deixa você ligar

para a sua família.

Juninho: Vamos pegar uma **brasa** pra gente fumar e trocar uma ideia.

Adriano (*mais feliz, abre um sorriso*): É isso aí!

Betinho: O que vou fazer no dia da visita?

Todos: Se apenas uma hora eu tenho pra te ver
Chega a hora mais triste, a hora partida
Vejo você ir embora, quero ir com você

Eu queria estar com minha família
Rever a minha mãe, beijar a minha mina
Mas, infelizmente, a vida é só lamento
Se eu for pro Fórum, tô sofrendo por dentro

Não sei se já paguei pelo que cometi
Não sei se já tá perto a hora de sair
Hoje não tem visita, não tem liberdade
Pra onde quer que eu olhe, eu só vejo grade

Mas eu tenho fé que a liberdade vai chegar
Quando a paz no mundo inteiro se eternizar (Bis)

No I Pirituba, sempre chamamos o texto escrito de roteiro, em vez de “peça”. Os meninos entenderam, a duras penas, que o texto de *Realidade da Febem* não estava acabado. Precisaríamos do tempo posterior para retornar a ele e reescrevê-lo, mas o tempo não passava a nosso favor. Também chamamos a todas as apresentações de peça. Eles não gostam da palavra “espetáculo”, sentem-se oprimidos com a sensação de ter de fazer algo fantástico porque imaginam uma apresentação em que o mais importante não se encontra na cena, mas em como mostrá-la: efeitos visuais de iluminação, figurinos grandiosos e coloridos, diversos adereços. Falam que espetáculo é apenas para “*gente rica, que precisa disso tudo para se divertir*”, e querem apresentar a “sua arte”. Depois de toda essa contextualização, que se faz necessária para que assumam a sua produção teatral, eles apresentam a peça. Assim, podem “*mostrar simplesmente o que foi criado*”.

Esse processo foi uma experiência rica não só para os seus participantes, mas também para outros garotos, pois, muitos, lendo o texto que havia sido criado, demonstraram vanta-

de de conhecer outros textos de teatro – que, no semestre seguinte, foram lidos em sala. No entanto, nenhum deles lia os personagens femininos, ficando todos “à minha disposição”. Esse era um novo desafio que surgia. Os professores de português aproveitaram o momento e a linguagem utilizada para colocar questões sobre forma cotidiana, emprego de gírias, e passaram a deixar livros de literatura com os jovens, que me perguntavam: “*Senhora, eu vou ler este livro e, se a história for boa, dá pra transformar em teatro?*” – ao que eu sempre respondia “*Dá sim!*”, ouvindo de retorno “*Ah, então vou ler rapidinho!*”.

Durante o recesso, que veio logo em seguida, vários garotos ficaram com livros para ler, “privilégio” que foi cortado no segundo semestre, como parte do castigo que receberam por um caso ocorrido durante esse período, cujos detalhes desconheço. Isso acontece porque a instituição entende que qualquer material (lápis, caneta) nas mãos dos internos pode se tornar uma arma, ou ser queimado (caso dos livros e colchões). Por isso, em caso de punição aos jovens ou mesmo para a segurança destes, os agentes de proteção recolhem todo e qualquer material, como foi o caso dos livros – entendidos naquele momento como mordomia a jovens que não mereciam tal privilégio, como se educação ou o acesso à literatura não fizessem parte dos direitos humanos.

Drogas – narrativa, texto

Com o retorno às aulas, em agosto, a experiência teatral vivida em *Realidade da Febem* despertou uma vontade inesperada (por mim) nos meninos: aprender a escrever peças teatrais. Até aquele momento, fazer teatro, ou mesmo qualquer vontade relacionada ao teatro, era quase inexistente, e, ao aparecer uma oportunidade como essa, eu não podia perdê-la. A atividade de escrita começou com alunos do Nível 3 do pátio II. Inicialmente, pedi que criassem um tema e uma história com começo, meio e fim. Depois que descobrissem qual seria o “problema” da história, construiríamos uma trama para que o “problema” se tornasse curioso. Eles estabeleceram uma espécie de roteiro com itens que seguiríamos, e iniciamos a escrita do roteiro (oficial). Como não houve tempo de escolher o título, acabei denominando o roteiro de *Drogas* (seu tema).

A dinâmica utilizada para a escrita foi a seguinte: os garotos ditavam e eu transcrevia na lousa. Procurava não dar sugestões, e, sim, trazer questões sobre a forma, para que pensassem em novas possibilidades de criação da escrita para que a trama ficasse mais interessante. Com o texto escrito na lousa, eles liam e faziam as modificações que achavam necessárias, por vezes reescrevendo tudo. Decidido e aprovado por todos (eram sete alunos), o texto era copiado em seus cadernos e relido no início da aula seguinte para continuarmos a escrevê-lo.

Muitas vezes, eles continuavam a escrita sozinhos, e, depois de lerem em voz alta uns para os outros a parte do texto que haviam criado, permitiam que o próprio escrevedor (papel que agora cabia a um deles) transcrevesse o texto na lousa para copiarem. Ressalte-se que nenhuma parte do texto foi escrita individualmente: três ou mais alunos participavam

para que não houvesse desentendimento posterior. Mas não conseguimos terminar o processo, pois as aulas foram interrompidas. Interrompidas e, não, finalizadas: alguns alunos ficaram de castigo, isolados, e outros foram transferidos; novos alunos chegaram de outros internatos para compor a sala, e esse trabalho se encerrou. Segue o roteiro que estava em processo de escrita.

Roteiro: Drogas

Pátio II– Criação coletiva

Cenário: morro, favela, delegacia, bar e praça

Protagonista: Rogério, um usuário de drogas

Antagonista: A polícia

Namorada: Patrícia

Amigo: Danilo, um drogado

Traficante: Carioca

Kátia: Irmã de Rogério

Maria: Mãe de Rogério

José: Pai de Rogério

Cena 1

Na praça: banco, sorveteiro, hot-dog.

Rogério e Patrícia conversando no banco da praça.

Rogério: Oi, Patrícia, como vai você? Como foi sua noite?

Patrícia: Foi muito boa! Seria melhor se estivesse com você! Rô, você parece estar estranho...

Rogério: É porque estou de ressaca...

Patrícia: Mas desde quando você bebe?

Rogério: Foi só uma festinha! *(entra Danilo)*

Danilo *(a Rogério)*: Você não vai, não?

Rogério: Desculpa, Pati, mas tenho um compromisso... Depois a

gente se vê!

Patrícia: Você está diferente...

Rogério e Danilo saem de cena.

Cena 2

Favela.

Em cena, Rogério e Danilo.

Danilo: E aí, me dá metade do dinheiro. Me espera que eu vou lá comprar...

Rogério nem pensa e entrega o dinheiro.

Cena 3

No bar.

Danilo e Carioca.

Danilo: E aí, Carioca! Me dá mais uma daquela. *(entrega o dinheiro)*

Carioca: É pra já, meu querido!

Pega a droga no bar e entrega a Danilo.

Carioca: Vem a noite aí! Vai ter um samba, firmeza?

Danilo: Colo, sim, à noite aí! Vou trazer meu parceiro!

Danilo sai.

Cena 4

À noite. No bar.

Entram Danilo e Rogério.

Danilo: E aí, Carioca, firmeza? Esse aqui é meu parceiro, Rogério!

Carioca: Isso mesmo, rapaz! Prazer te conhecer! Cola lá pra dentro que o samba tá pegando!

Danilo: Vamos fumar um ali primeiro!

Carioca: Que isso aí, rapaz, tenho uma coisa melhor pra vocês.

Rogério: Acho melhor não...

Danilo: Vamos lá, não pega nada, só hoje!

Rogério: Vamos lá ver, então!

Carioca: Então vamos lá dentro!

Saem.

Cena 5

No samba.

Carioca: Bebe uma breja, que eu vou lá buscar.

Rogério *(a Danilo)*: Vai lá...

Carioca sai.

Danilo: O bagulho é bom, você vai ver.

Rogério: Não sei, não. Tô meio com medo.

Carioca *(entra com a droga e diz)*: Quem vai primeiro?

Danilo *(usa primeiro e volta com os olhos vermelhos, e pede no balcão)*: Me dá um cigarro e uma cerveja!

Rogério: Você não era de fumar cigarro...

Danilo leva Rogério até a droga.

Danilo: Experimenta!

Rogério, confiando no amigo, usa a droga.

Danilo: Que você está sentindo?

Rogério: Parece ser melhor do que a outra...

Carioca *(entra e diz)*: E aí, rapaz, gostou?

Danilo e Rogério: É boa!!!

Carioca: Vocês me devem vinte reais.

Danilo: Mas você não falou nada que a gente tinha que pagar!

Carioca: Mas você já viu em algum lugar droga de graça?

Rogério (*interrompe a conversa*): Nós vamos pagar!

Rogério pega uma nota de 50 reais, e, como Carioca não tem troco, Carioca oferece mais drogas e eles aceitam.

Cena 6

Três horas depois, de manhã, Rogério encontra-se com Patrícia, ainda drogado, na rua em frente à casa dela.

Rogério (chamando-a com voz agressiva): Patrícia!!!

Patrícia entra.

Rogério: Onde você foi hora que saí? Eu mandei você me esperar na praça!

Patrícia: Você me deixou falando sozinha!

Rogério: Mas eu tinha um compromisso sério!

Patrícia: Não precisava me deixar daquele jeito!

Rogério: Não vale a pena ficar discutindo com você!

Rogério sai.

Patrícia (*gritando*): Rogério! Rogério!

Cena 7

Casa de Rogério, na sala. Estão em cena Kátia, José e Maria. Kátia tentando abraçar o irmão.

Kátia: Oi, irmão...

Rogério: Sai daqui! (*empurra a menina*)

Maria: Que é isso, Rogério?

Rogério: Não enche o saco!

José: Você nunca fez isso, filho! Que tá acontecendo?

Rogério (*tentando disfarçar*): Não é nada, é que eu briguei com a Patrícia...

Cena 8

No quarto de Rogério.

Rogério ouvindo musica, deitado na cama, pensando.

Pega o telefone e liga para Patrícia.

Patrícia: Alô!

Rogério *(arrependido)*: Oi, Patrícia!

Patrícia: Você tem a cara de pau de me ligar ainda! *(ameaça desligar)*

Rogério *(gritando)*: Não, não desliga, não!

PAUSA.

Patrícia: Então me encontre na praça daqui a quinze minutos.

Desligam o telefone e começam a se preparar para sair.

Saem.

A forma dialogada na escrita foi adotada depois de lermos *O patinho branco*, peça teatral que compunha uma seleção dos textos da revista *Teatro da Juventude* (volume cuja referência não consegui obter). O processo continuaria e a conclusão seria positiva: segundo disse um deles, “*Não compensa escrever histórias tristes, pois a própria vida já o é*”. Na história, podiam fantasiar um mundo melhor e que eles também poderiam vir a ter outra realidade – “final feliz” que nem na escrita se concretizou, já que o trabalho foi bruscamente encerrado. No entanto, o interesse pela escrita e pela leitura desenvolve perspectivas mais amplas. É um campo fértil que se abre e alarga as referências desses jovens: esse mergulho na literatura e na arte amplia a sua visão de mundo.

Muitas vezes, deparamos com regras que não fazem parte de um dado contexto, simplesmente elas são impostas, como aconteceu com esse grupo. É interessante pensar que a escola é colocada aos adolescentes que cumprem medida socioducativa como obrigação; é como um trabalho em seu sentido físico: uma medida de energia transferida pela aplicação de uma força ao longo de um deslocamento. Isso significa que se não há dedicação à escola, já que ela é parte do seu deslocamento (o cumprimento da medida socioeducativa), esse trajeto fica comprometido, terão mais dificuldade em conseguir a liberdade. No entanto, ao mesmo tempo ocorre uma situação inversa: quando eles vão para o castigo, ficam sem frequentar a escola, tratando a possibilidade de assistir aula como um prêmio. Bastante dúbio.

Morro do Piolho – improviso, narrativa, texto

O processo de Morro do Piolho ocorreu no mesmo período de Drogas, mas com dois alunos de salas diferentes, do período da tarde do pátio II: um do Nível 2 e outro do Nível 3. Ambas as salas possuíam poucos alunos devido às transferências ocorridas, e esses foram os únicos desse período interessados em estudar. Vale lembrar que, em 2006, ainda vivíamos alternando entre ***“a casa na mão dos funça”*** e ***“a casa estava na mão dos menor”***.

A proposta de escrever a peça surgiu deles; as falas foram criadas a partir de improvisações feitas em sala, e cada um fazia um personagem. Havia, também, um personagem “imaginário”, Nóia, um viciado em drogas, que idealizaram em improviso – eles imaginavam materialmente esse terceiro elemento, que não existia em cena. Na verdade, a barreira em representar alguns personagens foi derrubada lentamente. Durante anos eles tiveram aversão em representar usuários de drogas, pois têm dificuldade em separar a realidade da ficção, mesmo em cena, e apenas no início de 2009 essa barreira foi ultrapassada. Uma alternativa que vem funcionando é deixar claro, no espaço físico da sala, qual a área da ficção e qual a da realidade, muitas vezes com um risco de giz no chão.

Um universo de fantasia que lhes permite aceitar a ficção é o folclore brasileiro. Desde 2006, próximo ao, ou no Dia do Folclore, 22 de agosto, tenho uma conversa com eles sobre lendas, crenças populares, folguedos. Geralmente levo imagens de personagens (saci, mula-sem-cabeça, curupira) e fotos de festas e folguedos (São João, Folia de Reis, bumba-meu-boi). Depois, proponho uma improvisação sobre as imagens e a conversa, e nesse momento há liberdade total para fazerem qualquer personagem – em 2007, um aluno representou um usuário de drogas que só se drogava para conversar com o saci e passear na mula-sem-cabeça, mas, nos momentos de lucidez, apenas conseguia vê-los parados, sem interagir com eles. Ainda que o aluno tenha necessitado usar o fator alucinógeno das drogas para propor tal cena, o fato de permitir-se criar já é algo fantástico – mas, passado o Dia do Folclore, as dificuldades entre a realidade e a ficção retornam.

Ainda no processo de escrita, limitava-me a dar opiniões, sugerir mudanças nas cenas e transcrever a cena na lousa conforme eles a narravam. Mas nesse roteiro criado, eu estava sempre substituindo o uso de palavras indevidas: gírias características de jovens infratores – muito diferentes das usuais – ou palavrões desnecessários. Eu tinha grande dificuldade em compreender o significado das gírias, o que tornava, por vezes, o processo engraçado, pois eles também não conheciam sinônimos para elas.

O tema, drogas, foi o mesmo da outra sala, sem que eles tivessem contato com os alunos daquela. No entanto, é bastante corriqueiro esse assunto entre os jovens da instituição, já que mais da metade deles teve alguma relação com o uso de drogas. Segue o texto.

Pátio II

Roteiro: Morro do Piolho

Autores: Marcos e André

Tempo atual na favela Morro do Piolho, onde o tráfico domina movimentado por Marcoca e seu braço direito, Sprite. A polícia não entra ali porque os traficantes são muitos, e eles ajudam a população doando cestas básicas e remédios para crianças e idosos.

Cena 1

Entram Marcoca e Sprite.

Marcoca: Aí, Sprite, **firmeza** moleque?

Sprite: **Firmeza!**

Marcoca: Hei, Sprite, a favela tá **redondinha**...

Sprite: Tá **redondinha**, sim, tava andando por aí e não vi nada errado, e a **biqueira** tá andando pra frente.

Marcoca: É desse jeito mesmo, moleque, assim a gente vai ganhar muito dinheiro. Quem tá **trampando** lá na boca?

Sprite: Então, quem tá no dia é o Neguinho, Sapão, Nariz; e, à noite, Alemão e Magrelo. Boca, **firmeza**, mano!

Marcoca: Isso mesmo, Sprite, era só pra saber!

Sprite: Tô **saindo fora**.

Marcoca: Firmeza! Depois eu **chego no biriri**, pra gente se reencontrar. *(Saem)*.

Cena 2

Entram traficantes da noite.

Alemão: E aí, Magrelo, **firmeza**?

Magrelo: **Firmeza**, Alemão. Que horas são, porque já tá escurecendo.

Alemão: Já são seis horas. Você trombou o Boca?

Magrelo: Trombei, não. Por que, **mano**? Ah, é por causa da **fita** de ontem...

Alemão (*cortando*): É, sim, **mano**, porque ele fica na campana e não pode ficar chegando atrasado. Depois o Sprite descobre e não vai gostar. Vai lá na casa dele e fala pra isso não acontecer hoje.

Magrelo: **Firmeza**, Alemão, vou passar e aviso.

Alemão: Não, não, deixa que chego no contato com o Boca pelo **biriri**. Aqui, agradecido pela sua boa vontade, **moleque doido!** (*Saem*).

Cena 3

Boca em cena. Alemão, no canto, pega o celular e disca.

Alemão: Alô, salve, salve, Boca! Primeiramente, uma boa tarde pra nós, meu querido!

Boca: Oh, igualmente, meu querido! Mas quem está chegando na minha pessoa aí...

Alemão: Aqui é o Alemão, Boca.

Boca: Isso mesmo, Alemão, pode falar, **moleque doido**.

Alemão: Aí, Boca, a **fita** é o seguinte, presta atenção que você tá chegando todos os dias atrasado.

Boca: **Firmeza**, eu vou evitar, na medida do possível, o atraso. **Firmeza, moleque doido?**

Alemão: **Firmeza**, moleque! Vou desligar. Fica com Deus!

Cena 4

Entrando os traficantes do dia: Neguinho, Nariz e Sapão. Depois, Nóia.

Sapão: E aí, Nariz, vamos fechar o caixa porque os moleques da noite já estão chegando.

Nariz: **Firmeza!** Eu vou contar quanto tem de dinheiro e de droga, pra tirar nosso lucro.

Sapão: **Firmeza**, moleque! Faz as contas...

Entra o Nóia.

Neguinho (*avisa pelo rádio*): Salve, tá subindo um aí!

Nóia se aproxima.

Sapão: E aí, o que quer? (*mostrando as drogas*)

Nóia: Dez pedras de crack e dois papéis de cocaína.

Nóia compra a droga e sai.

Sapão: E aí, Nariz, terminou?

Nariz: Terminei, sim, **mano**!

Sapão: Quanto foi o nosso lucro?

Nariz: Foi de 400 real.

Sapão: Divide o meu, o seu e o do Neguinho.

Nariz: Então, deu 150 pra mim, 150 pra você e 100 pro Neguinho.

Sapão: **Firmeza**! Agora é só esperar os moleques da noite.

Cena 5

Os moleques da noite chegam, menos Boca. Eles trocam o período.

Alemão: Caramba, **mano**, o Boca não chegou ainda. Vamos dar um **coro** nele, pra ele aprender a ficar mais atento. Quero ver ele chegar atrasado de novo.

Magrelo: Essa **fita** mesmo. É só esperar ele chegar.

Os garotos pretendiam finalizar “bem”, de forma que ficasse a ideia de que trabalhar com drogas ou usá-las não prejudica somente quem o faz, mas a todos que o rodeiam – ou seja, assumindo esse processo como um pedido de desculpas à família. Pude perceber que muitos deles sentem a necessidade de desculpar-se com seus familiares mas não encontram maneira de fazer isso, e esse poderia ser um caminho. Querem se desculpar não apenas por ter cometido um delito, mas principalmente por fazer os pais e irmãos passar a vergonha de visitá-los em um “*presídio*”.

É interessante analisar o fato de que, sempre que surge uma possibilidade de apresentação, eles direcionam aquilo que será apresentado para uma forma de desculpar-se com aqueles que vão vê-los. Mesmo que em sala, muitas vezes, eles se mostrem agressivos e opressores, sempre que surge uma ideia relacionada à demonstração eles recuam e tentam

redimir-se, ou, ao menos, passar a noção de que são vítimas. Essa talvez seja uma forma de pensarem o mundo atual, a desigualdade, em como vivem e como gostariam de viver, as escolhas que fazem em suas vidas, e de se verem como resultado de uma forma de sociedade.

O grito socorrido – narrativa, texto

Esse processo foi realizado com os alunos da UAI. Os internos do “Seguro”, como expliquei, não têm contato com os dos pátios. Seja pelo crime cometido, seja por posturas indevidas dentro dos pátios enquanto lá estiveram, não mais são aceitos pelos outros adolescentes (em 2006, havia tantos internos na UAI que foi necessário abrir uma sala de aula especial para eles, já que não são aceitos nos pátios nem mesmo para a escola).

A escrita de *O grito socorrido* foi bastante curiosa. Inicialmente, conversamos sobre o que são fábulas e contos: mostrei alguns livros e li dois contos de autores desconhecidos³⁸, isso durante três semanas. Passado esse tempo, eles já tinham uma história, que chamavam de fábula porque nunca iria acontecer com eles, era como uma ilusão. Restaram apenas três alunos no processo e, conforme eles falavam, eu transcrevia as passagens em uma folha (não tínhamos lousa). Num único dia, eles narraram toda a estória. No encontro seguinte, levei o texto *O caixeiro da taverna*, de Martins Pena, e o lemos juntos. A escolha desse texto se deu mais pela praticidade do que pelo seu conteúdo, pois eu tinha diversas cópias e ele atendia à necessidade do momento: que os adolescentes tivessem contato com um texto teatral, sua forma de escrita. Eles ficaram com uma cópia para entenderem como funcionava a escrita para teatro.

Na aula seguinte, eles haviam transformado a narrativa em texto teatral (roteiro). Lemos, conversamos, fizemos alterações por mais uma semana, improvisamos algumas cenas e o texto foi fechado. Não havia possibilidade de montagem com esses alunos porque o espaço da UAI não possuía amplitude para ensaiarmos e eles não podiam sair dali nem levar pessoas para assisti-los. Os adolescentes dos pátios não representariam o texto pela autoria – adolescentes do “Seguro”.

Apenas Eduardo comparecia a todos os encontros e tinha interesse em continuar escrevendo; os outros diziam que iam às aulas apenas quando “o Eduardo deixava”. O processo continuou com o início da escrita de uma nova peça, que seria sobre “a vida de Eduardo”, mas foi interrompido devido a problemas internos da instituição. Os garotos já se consideravam um grupo (Eduardo era o líder), para o qual criaram um nome: UAI Corporation. A seguir, o texto escrito pelos três.

38 Textos postados na internet sem remetente.

UAI Corporation apresenta:

O grito socorrido

Por: Eduardo, Luis e André

Peça curta, em 1 ato

Personagens:

- Verônica: modelo, loira, de olhos verdes.
- Anderson: web designer, alto, pardo, magro e travado.
- Michel: pedreiro (desempregado), 28 anos, alto, forte, moreno e alegre.
- Jenifer: prima de Verônica, 20 anos, ruiva, guia turística.

Cena 1

Praia, fim de tarde.

Anderson e Michel caminham na praia, indo ao encontro um do outro. Não se conhecem. Ouvem um grito.

Verônica *(se afogando)*: Socorro!

(Michel, desesperado, se atira ao mar e resgata a jovem. Anderson, na beira da praia, presta os primeiros socorros. Michel observa, enquanto se seca e veste sua roupa. Verônica acorda, olhando para Anderson)

Verônica *(paralisada, para Anderson)*: Oi. PAUSA. Quem é você?

Anderson: Sou Anderson.

Verônica: Eu sou Verônica.

Anderson *(envergonhado)*: Você está bem? Não quer tomar um suco?

Verônica: Nossa, você, além de me salvar, ainda me convida para um suco?

Anderson *(menção de dizer que não foi o salvador)*: Mas quem... Vamos tomar um suco. *(para Michel)* Você não quer nos acompanhar?

Verônica: Quem é ele?

Anderson: Ele também ajudou a te salvar...

Michel (*interrompendo*): Ainda bem que agora você está melhor.

Ah, nem me apresentei. Muito prazer: Michel!

(Os três caminham até o quiosque)

Cena 2

No quiosque.

Os três mesmos.

Anderson: Por favor, três sucos de laranja. PAUSA. Vamos nos sentar ali. (*aponta uma mesa vazia*)

(Sentam-se em uma mesinha redonda, com quatro cadeiras)

Anderson: Você é uma loira tão bonita... Por que estava sozinha na praia?

Verônica: Tive problemas no trabalho e saí para me distrair. Mas não quero falar sobre isso...

Michel: Então vamos falar um pouco sobre a vida...

(O garçom traz os sucos)

Anderson: Então, Verônica, em que você trabalha?

Verônica: Sou modelo.

Anderson: É uma carreira muito boa, que combina com você, porque, afinal, você é linda!

Verônica (*envergonhada*): São seus olhos... Já falamos muito sobre mim. E você, o que faz?

Anderson: Sou web designer da USA e...

Michel (*tentando participar*): E eu trabalho com construção civil...

Verônica: Web designer, que legal. PAUSA. Nossa, acabei de me lembrar que iria me encontrar com minha prima. Desculpe interromper, mas preciso ligar para ela.

Michel (*empolgado*): Isso, liga! E a convide para vir até aqui, (pensa rápido) porque você não pode ir embora sozinha.

(Anderson sorri para Michel. Verônica liga. Quando está desistindo de tanto chamar, a prima atende e ela sai de canto para falar).

Anderson *(baixo)*: O que acha de, quando a prima chegar, nós as levamos para jantar, para conhecê-las melhor?

Michel: Acho ótimo, só que tem um porém, eu tô desempregado...

Anderson: Então por que mentiu?

Michel *(envergonhado)*: Porque você é bem-sucedido e acabei inventando isso. Na verdade, sou ajudante de pedreiro...

Anderson *(comovido)*: Tudo bem! Vamos curtir a noite que é tudo por minha conta. Afinal, você é o salvador, eu nem sei nadar!!!
(risos)

Verônica *(retornando)*: A Jenifer vem porque está aqui pertinho, quase chegando.

(Michel, ansioso, não consegue se conter, e não para de se mexer; levanta-se e vai até o toalete. Verônica e Anderson continuam conversando. Luz diminui)

Cena 3

Os três, mais Jenifer, que vai entrando.

Michel *(vendo Jenifer se aproximar, se levanta e pergunta)*: Você é Jenifer?

Jenifer *(se encanta e sorri)*: Sou!

Michel: Muito prazer, eu sou Michel, amigo de sua prima. PAUSA RÁPIDA. Vocês não gostariam de ir para um lugar onde ficaremos mais à vontade?

Anderson: Conheço um restaurante muito legal em Copacabana. Vamos pra lá?

Verônica: Preciso passar em casa, trocar de roupa...

Todos: Então vamos!

(Levantam e saem)

Cena 4

No restaurante dançante. Os quatro estão entrando. Os homens fazem as gentilezas para as damas sentarem e sentam-se.

Jenifer: Mas como vocês se conheceram?

Verônica: Eu estava na praia, quando me afoguei e gritei por socorro. Gentilmente o Anderson me salvou, e o Michel estava ao lado quando acordei, para também prestar socorro. E então decidimos sair para nos conhecermos melhor e achei que você iria gostar de fazer parte desta nova amizade.

Michel *(para Jenifer)*: Vamos dançar?

Jenifer *(com um sorriso no rosto)*: Sim...

(Vão dançar)

Anderson *(pasmado)*: Você é muito linda!

Verônica: Muito obrigada!

Anderson: Você quer tomar alguma coisa?

Verônica: O que você sugere?

Anderson: Acompanha-me em um vinho italiano?

Verônica: Tudo bem... Ótimo!

(Anderson pede ao garçom, e ele serve o vinho)

Anderson: Que tal fazermos um brinde?

Verônica: A qual motivo?

Anderson: Vamos brindar a nós dois!

(Brindam. Ficam se olhando seriamente e começam a se beijar. Neste momento, Jenifer e Michel retornam a mesa)

Michel *(interrompendo)*: Vocês não vão dançar?

Anderson: Estamos melhor aqui.

Michel: Até que enfim, hein! Demorou mas valeu a pena!

(Anderson sorri para Michel, um pouco sem graça)

Michel *(para Anderson)*: Já que vocês estão à vontade aqui, vou convidar Jenifer para ir ao cinema, depois a deixo em casa.

Michel (*olhando para Jenifer*): Vamos pegar um cinema?

Jenifer: Prefiro caminhar na praia.

(*Michel sente-se aliviado, pois se lembra que não teria dinheiro para pagar*)

Michel: Então vamos.

(*Saem para caminhar. Anderson e Verônica continuam no restaurante a namorar. Luz diminuiu*)

Cena 5

Na beira da praia.

Jenifer e Michel caminham.

Michel: Sabia que você é muito linda?

Jenifer (*envergonhada*): Ai, obrigada!

Michel: Porque sugeri caminharmos na praia e, não, irmos ao cinema?

Jenifer: Porque acho a praia um lugar romântico para ficarmos à noite. E achei que este era o melhor momento para virmos.

(*PAUSA: Michel está chocado, pensando no que fazer. Olha nos olhos dela*)

Jenifer (*duvidosa*): Por que está me olhando deste jeito?

Michel (*inseguro*): É que agora senti vontade de fazer algo, que não sei se posso.

Jenifer: Hoje você pode tudo! A noite é nossa!

(*Michel beija Jenifer demorado e longamente. Voltam a caminhar sob a luz da lua e das estrelas*)

Jenifer: Acho que preciso ir, está ficando tarde.

Michel: Mas é cedo! Fique mais um pouco.

Jenifer: Preciso ir.

Michel: Vamos nos tornar a ver?

Jenifer: Claro que sim, adorei passar a noite com você.

(*Entrega seu cartão a Michel*)

Jenifer: Me ligue amanhã à noite, para sairmos.

Michel: Tudo bem! Pode esperar, que não vejo a hora de chegar amanhã para nos vermos de novo.

(Continuam caminhando)

Jenifer: Caminhamos tanto que chegamos até minha casa.

Michel: Onde você mora?

Jenifer *(apontando)*: Ali, naquela casa amarela.

Michel: Nossa, que casa bonita!

Jenifer: Obrigada!

(Param no portão da casa)

Jenifer: Espero que você me ligue amanhã...

Michel: Pode esperar que irei te ligar.

(Beijam-se, despedindo-se, Jenifer entra e Michel sai, caminhando feliz para sua casa)

E TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE...

Esse texto possui diálogos fluídos, como uma conversa, resultado do trabalho de pensar cada frase a ser dita, para que elas não significassem mais que o necessário – uma das instruções que lhes passei. O fato de que esses adolescentes não frequentavam outros espaços, passavam dias e noites na UAI, contribuiu para a escrita, pois, através dela, tiveram oportunidade de brincar de faz-de-conta, colocando no texto locais e situações que desejavam para si. Por isso, também, a necessidade de fazer com que o texto terminasse “bem”. O seu cotidiano era tão massacrante que, quando tinham a possibilidade de sonhar, não se negavam a fazê-lo.

Outra característica que aparece em todos os momentos de aula com os meninos do “Seguro” é a carência afetiva. Qualquer pessoa que se propõe a realizar um trabalho com eles vê uma dedicação que não se observa nos internos dos pátios. Sua carência se deve ao tempo que permanecem sem contato com outras pessoas; estar na UAI é estar isolado. Se aqueles dos pátios já se sentem excluídos, é possível imaginar o sentimento destes, que foram excluídos também do convívio nos pátios.

Na peça, os nomes Jenifer e Verônica foram inspirados em nomes de garotas que dois deles paqueravam antes da medida socioeducativa, e, durante a escrita, fizeram comentários sobre essas relações. Um deles nunca teve coragem de conversar com a garota (Jenifer), mas, depois de começar a escrever, disse que se sentia mais seguro sobre o que dizer a ela, e garantiu que quando saísse do internato iria lhe falar sobre seus sentimentos. Isso demonstra

que eles encontraram espaço para se expressar através da escrita de um texto para teatro, confirmando a hipótese de que, na educação teatral, começar pelo jogo ou pela escrita é de igual importância, desde que estejam adaptados ao ambiente em que serão instaurados.

O combate – improviso, texto, cena improvisada

Todo início de ano é uma nova aventura: os alunos não são os mesmos, poucos restam do ano anterior. Em 2007, alguns alunos foram bastante participativos, e, já no primeiro dia de aula, disseram ter vontade de fazer aulas de dança, em vez de teatro. Propus improviso sem fala, nos quais teriam que se comunicar com o corpo. Eles os realizaram e, através dessa interação, estabeleceram relações e criaram personagens e alguns locais de ação. Eu lhes disse que isso já era material para apresentação, e eles se empolgaram (como sempre ocorre). Até me ensinaram alguns passos de dança de rua (*street dance*) e de hip hop.

Começamos, então, a coreografar esses passos, juntando com alguns que eu sabia e havia lhes passado, e essa troca se transformou em uma dança (diria até contemporânea). Dançamos inicialmente sem música, depois a inserimos. Cada dia era diferente, com passos trazidos por mim e por eles, além de músicas diversas; dessa forma, entraram em contato com diferentes ritmos. Estabelecemos um roteiro de apresentação das cenas criadas, chamadas (cada uma) de *round*, como se fosse uma luta. Em cena, sempre havia dois grupos, que procuravam superar um ao outro na modalidade escolhida, fosse dança, poesia ou luta. A cada dia eles alternavam personagens para ver aquele que melhor se encaixava na proposta.

Diversas vezes não consegui compreender o que eles estavam propondo, mas optei por acreditar no que faziam. Dois meses de preparação e estávamos a um dia da apresentação, que seria, novamente, na comemoração do Dia das Mães. O aluno que faria o juiz desistiu, e outro resolveu substituí-lo. Ele propôs um programa de auditório; ele não seria o juiz, mas um apresentador vestido de juiz. Proposta aceita por todos, fomos improvisar no pátio, local da apresentação.

Percebemos que precisávamos de tempo entre um *round* e outro. Eles procuravam possibilidades de preencher esse tempo e começaram a improvisar propagandas. Um dos personagens, que no começo era apenas uma “*garota com placas determinando o round*” (como o aluno-ator definia seu papel), tornou-se assistente de palco e trouxe diversos produtos: uma garrafa de refrigerante, uma caneca de plástico, e as propagandas começaram a acontecer. Essa assistente passou, também, a dar diretrizes para saber se os “convidados” estavam prontos ou não, e assim a improvisação seguiu. Inicialmente, havíamos pensado em finalizar com *street dance*, mas optamos por finalizar com a disputa “Pagode”, como em um programa que termina com um grupo musical.

Não pudemos reensaiar, e chegou o grande dia. Figurinos e maquiagem foram conseguidos com o apoio de alguns professores, e o aluno que fazia a assistente de palco aceitou usar vestido, salto alto e peruca. Essa apresentação (figuras 4-9) pode ser considerada uma

intervenção³⁹; durou uma hora, com intervalos preenchidos por improvisações de propagandas e interação com a plateia, que correspondeu. No final, os jogadores estavam cansados e satisfeitos com o trabalho realizado. Não houve tempo para refazer o roteiro: na semana seguinte eles tentaram fugir durante à noite, por isso ficaram de castigo por mais de duas semanas; e alguns não retornaram ao pátio porque foram transferidos. Os que retornaram não queriam mais falar dessa apresentação, mas preparar uma outra – estavam eufóricos e não era possível estabelecer um diálogo com eles. Segue o texto.

Criação da peça O combate

Pátio II – Criação coletiva

Este é apenas um roteiro esquemático das cenas que irão acontecer, pois se trata de um espetáculo de teatro-dança, em que a movimentação é o foco do preenchimento cênico.

Coreografia da apresentação

Apresentador e juiz: Inicia-se agora um combate artístico onde vence o grupo mais desenvolvido dentro de cada uma das características exigidas por determinado combate. Aqui, pode ou não ter a participação do público, pois está a definir e quem define sou eu.

Combate 1

Personagens: Yuri, Achiro e Juiz

Música: ténno

Combate 2

2 poetas

Música: clássica

Combate 3

2 cantores

Música: pagode

³⁹ Enquanto função de modificação do cotidiano e com estrutura diferente da performance.

Combate 4

2 capoeiristas

Música: capoeira

Combate 5:

2 dançarinos de street dance

Música: black

A finalização se dá pelo encerramento e determinação do juiz, que irá dizer qual foi a equipe campeã. Esta fará uma apresentação-síntese de cada concorrente em cada uma das modalidades. Fim

Figura 4. O combate (2007). "Combate 1".

Figura 5. O combate (2007). "Combate 1".

Figura 6. O combate (2007). Propaganda para entreter o público enquanto os atores se apronta

Figura 7. O Combate (2007). "Combate 2".

Figura 8. O Combate (2007). "Combate 3".

Figura 9. O Combate (2007). "Combate 3".

Pode-se perceber que o texto não sofreu as alterações relativas à apresentação feita, não houve equipe campeã porque não houve disputa, mas show – infelizmente, não há registro (fotos ou filme) de todos os combates. Não saímos completamente vitoriosos porque, uma semana depois, esse trabalho não pôde ser retomado. No entanto, foi após essa apresentação que um dos alunos (que não fazia parte do elenco da apresentação) se declarou gay e foi compreendido pelos outros garotos (como mencionei no início deste capítulo). Depois, outros dois assumiram sua homossexualidade e não sofreram consequências drásticas durante o período em que permaneceram internados (apanhar dos outros adolescentes, por exemplo). Ainda eram alvo de algumas brincadeiras pejorativas, mas sem agressão física.

O garoto travesso – narrativa, escrita, improvisado

O processo de *O garoto travesso* ocorreu no primeiro semestre de 2007, no mesmo período de *O combate*, mas no pátio I. Como se pode observar, os trabalhos são sempre separados por pátios e períodos, para que os jovens de pátios e períodos diferentes não mantenham contato. E sempre é preciso reiniciar o trabalho – não é possível continuar o

iniciado no ano anterior porque os jovens não são os mesmos. O caminho já é conhecido: eles sempre desejam fazer algo especial para o Dia das Mães. Com o pretexto de fazer uma surpresa para elas, iniciamos um novo processo de trabalho no Nível 3 da tarde, desse pátio.

Primeiro, os alunos criaram uma história; depois, juntos, a transformamos em roteiro para teatro. O processo aconteceu como nos anteriores: eles narravam, eu transcrevia na lousa e pedia que me ajudassem a compreender o que era fala e o que era ação. Roteiro pré-estabelecido, sem improvisação das cenas, fizemos a divisão de personagens; eles escolheram os que queriam interpretar e também aceitaram indicações, tanto as minhas quanto as dos colegas. Nem todos os meninos dessa sala queriam representar, entrar em cena, por isso abrimos para as outras salas. Dois alunos do Nível 2 resolveram fazer parte do processo.

Fazíamos leituras dramáticas em sala, nas quais eles simplesmente se divertiam e começavam a brincar com diferentes possibilidades do uso da voz. Com autorização da coordenação, pudemos ensaiar no pátio, e os ensaios foram bastante produtivos. Primeiro, pedi que determinassem o espaço da cena e eles o fizeram. Começamos a improvisar nesse espaço, que pedia alguns objetos de cena. Como éramos poucos, também havia poucos objetos: duas mesas e uma cadeira que, com o passar dos dias, foram se transformando – as mesas eram mesas em um momento e celas em outro (ver figuras 10 a 15). Com isso, eles perceberam que também o texto ia se modificando.

Até a apresentação, foi um mês e meio de trabalho, que teve muitas evoluções nas improvisações. Pudemos contar com a participação da professora de português, que fez o personagem Mãe (ver figuras 12 e 14). Antes de iniciar a apresentação, quando todos já estavam prontos e eu operava o som, eles me chamaram de volta ao camarim improvisado no refeitório para, juntos, fazermos uma oração em roda – da mesma forma que ficávamos em roda para o aquecimento. Feita a oração, o grupo estava confiante e, agora sim, podíamos começar. Fazer a oração em roda teve forte significado na configuração do que estava se formando: um grupo de teatro.

O dia da apresentação foi de muitas visitas: pais, irmãos e filhos ocupando todo o espaço que eles haviam delimitado para a plateia. Com a “casa cheia”, foi possível utilizar o espaço de forma melhor, e a presença do narrador foi precisa. Ele não apenas conduzia a cena como a modificava, possibilitando que o espectador participasse ativamente. Iniciou dizendo: *“Vamos fingir por alguns minutos que não estamos aqui, mas em um lugar muito melhor, cheio de fantasia!”* (Jaime, 17 anos).

Essa frase fez com que a plateia se aproximasse dele e o deixasse conduzir a brincadeira. Durante a apresentação, as crianças faziam perguntas ao narrador, que as utilizava para dar nova vida à história e fazê-la prosseguir. O narrador não era um personagem, mas um indício, não vivido em sua totalidade, como um contador de histórias⁴⁰. Ao término, os alunos-atores tremiam, algumas mães choravam, e eles voltaram correndo para o camarim. A música final continuou a tocar – “Como nossos pais”, de Belchior, na voz de Elis Regina, escolhida pelo

40 A respeito de narradores no teatro épico, ver Rosenfeld (1985).

grupo por influência da professora que participou da montagem como o personagem Mãe. Fui até o refeitório e, ao entrar, eles já estavam em roda, em silêncio. Entrei, me posicionei e perguntei o porquê de tamanho silêncio. Responderam que era o nervosismo, e pediram que a conversa fosse feita depois, porque estavam realmente muito nervosos. Concordei e eles foram “*curtir a visita*”.

Nossa conversa posterior, em sala de aula e o retorno foram acalorados. Todos gostaram do que haviam feito, mas viam problemas. Propus uma reapresentação, mas três resolveram “*pensar sobre o assunto*”. Conseguiram apontar alguns pontos para desenvolvimento das cenas que ainda precisavam crescer. Mas, na aula seguinte, quando retornei, dois alunos tinham ido embora e o grupo optou por não apresentar novamente *O garoto travesso*, e sim fazer outra peça. Iniciou-se, então, o processo de *Recanto dos Piabas*. A seguir está o texto de *O garoto travesso* e algumas fotos da apresentação (figuras 10 -15).

Roteiro: O garoto travesso

Pátio I – Criação coletiva

Júnior criança

Júnior jovem

Juca criança

Juca jovem

Pai

Mãe

Companheiro

Juiz

Advogado

Promotor

Amigos quando crianças

Amigos quando jovens

Voz

Narrador

Skatista

Advogado 1

Era uma vez um menino chamado Júnior, que vivia em um mundo perdido e pensava estar no caminho certo. Somente o tempo mostrou-lhe a realidade.

Cena 1 - Júnior, garoto travesso, desde muito menino aprontava

Um dia, viu os meninos jogando bola:

Júnior: – Posso jogar bola?

Todos *(em coro)*: – Não!

Júnior: – Tá bom, eu nem queria mesmo!

Lembra-se de seu pai falando:

(Cena lateral)

Pai: – Eu falei para você fazer amizade com os meninos da vizinhança!

Júnior *(pensando alto)*: – Ninguém quer brincar comigo, então quer ver a “amizade” que eu vou arrumar?

Sai como quem já tem um plano certo e vai aprontar uma.

Cena 2 – O plano começa a se desenvolver

Os outros garotos estão jogando bola, e a bola cai longe. O menino devolve a bola, murcha. Os outros garotos ficam muito bravos, e Juca (o mais forte de todos) caminha em direção de onde veio a bola, com o intuito de tirar satisfação. Nisso, Júnior passa correndo e rindo com uma bola cheia. Para ao lado de um pedaço de madeira. Ele pega a madeira:

Juca *(muito bravo)*: – Larga isso, se for homem! Larga o pau se for homem e vem na mão.

Júnior ameaça ir com a madeira para cima de Juca. Os outros correm e seguram a madeira, percebendo que ela está muito suja de cocô. A madeira escorrega, sujando a mão de todos, e ainda bate na cabeça de Juca. Júnior sai, rindo sozinho. Os outros cheiram as mãos e percebem que é cocô. Correm atrás dele. Ele entra em casa e tranca a porta.

Cena 3 – Alguns anos depois...

Júnior sai do mesmo compartimento onde entrou, agora já adolescente. Caminha pela rua. Passa um garoto de skate.

Júnior: – E aí, beleza!!!!

O garoto o ignora. Logo ele imagina algo e tira do bolso um arame, e o amarra de ponta a ponta da rua. O garoto de skate volta em grande velocidade, tropeça, cai, bate a cabeça e morre. Muitos garotos aparecem e Júnior corre, mas eles o veem e veem também o arame.

Cena 4 – Júnior é condenado?

Estão em cena um juiz (que parece ter saído de um filme de terror), Júnior, seu advogado e outros, que assistem.

Juiz *(batendo o martelo)*: – João José da Silva Júnior foi condenado a quinze anos de reclusão por homicídio culposo.

Advogado **(tentando recorrer)**: – Mas, senhor, não pode ser.

Juiz: – Esta é a determinação do júri.

Cena 5 – O cárcere

Júnior está em uma cena, conversando com outro preso.

Júnior: – É, cara, cinco anos se passaram desde aquele episódio, e eu continuo aqui. Acho que esse tempo até já me foi suficiente, porque nunca vivi tantas desgraças quanto as que tenho vivido aqui. Tinha acabado de fazer 18 anos, tinha uma vida toda pela frente, até pensava no que iria estudar, mas a provocação era mais forte do que eu. Sempre brincando. Como eu iria saber que uma brincadeira poderia se tornar algo tão grave? Eu só brinquei, a vida toda; agora, nestes últimos cinco anos, tive de viver toda a seriedade que não havia vivido.

Companheiro: – É isso mesmo, cara, tem que ter fé, acreditar em Deus, que as coisas mudam. Eu também errei, mas, olha, hoje tá diferente, meu filho veio me ver. Perdoou o pai inconsequente porque viu que as coisas mudaram, tomei consciência.

Júnior: – É isso mesmo. Eu até sonho com o dia que alguém ve-

nha me visitar. Meu pai, que saudade das broncas que ele me dava. Minha mãe, sempre batalhadora.

Cena 6 – A família

Conversando, pai e mãe.

Pai: – Estive pensando, querida, e cheguei à conclusão que deveríamos trocar de advogado. O Júnior já está lá há cinco anos.

Mãe: – Por que diz isso? Até hoje não fomos vê-lo...

Pai (cortando a mãe): – Sei que nesse tempo não fomos visitá-lo, mas acordamos que seria melhor para ele, para aprender que viver só não é a solução, que precisamos de bons amigos.

Mãe: – Tem razão. Acho que a lição está dada. Vá até lá e veja como está nosso filho. Não aguento mais viver de notícias desse advogado e somente vê-lo de longe. Fale com ele, pois você falando estarei com meu coração junto ao seu.

Cena 7 – A visita do pai

Júnior e seu companheiro de cárcere estão sentados em um canto da cela. O pai aproxima-se sem que eles percebam, de tão cabisbaixos que estão.

Pai: – Oi, Júnior!

Júnior olha para cima e vê seu pai, mas para ele parece que não é real.

Júnior *(ao companheiro)*: – Você também está vendo?

Companheiro: – Sim, estou... Quem é?

Júnior: – Pai???

Pai: – Oi, Júnior! Sim, estou aqui. Finalmente, depois de tanto tempo.

Júnior, sem acreditar, levanta-se lentamente. O pai puxa-o para um abraço apertado, guardado por tantos anos. Horas depois...

Pai: – Agora preciso ir. Lembre-se, eu e sua mãe somos apenas metade sem você. Ela esteve todo este tempo comigo aqui.

Júnior: – Eu sei, pai, o quanto a mamãe está sofrendo, e também não quero que ela me veja nessas condições. Diga a ela que a amo e que tanto tempo me fez crescer. Tenho até um amigo *(aponta o Companheiro)*. Conversamos muito e cheguei à conclusão que uma amizade vale muito mais do que qualquer brincadeira, ainda mais aquelas coisas besta que eu fazia.

Pai: – Que bom ouvir isso. Tchau, Júnior!

Júnior: – Tchau, pai!

Cena 8 – Advogado X cliente

Voz: – Sr. Júnior, levante-se e vá até a sala de recepção. Seu novo advogado virá para uma conversa.

Júnior levanta-se, arruma um pouco suas roupas e olha para o companheiro.

Companheiro: – Que legal, cara, novas possibilidades. Vai lá e tenha fé.

Cumprimentam-se.

Júnior: – Valeu, cara!

Júnior vai até uma mesa com duas cadeiras e senta-se. O advogado entra.

Advogado 1: – Bom dia, senhor Júnior.

Júnior: – Bom dia, senhor!

Advogado 1: De acordo com o pedido de seus pais, entrei com um pedido ao juiz, pedindo redução de pena e possibilidade de cumprimento da pena restante em liberdade assistida.

Júnior: – Nossa, obrigado! Meus pais realmente são muito legais. E o senhor acha que existe a possibilidade de isso acontecer mesmo?

Advogado 1: – Não só acho como creio que sim. Seu comportamento aqui dentro se modificou bastante, e até o diretor da penitenciária me falou sobre seu desenvolvimento, o que é muito positivo.

Júnior *(parecendo ter reconhecido o advogado)*: – Desculpe, se-

nhor, mas como meus pais te encontraram? O senhor parece ser tão compromissado e sério.

Advogado 1: – Seus pais são vizinhos de meus pais. Eles andaram conversando e meu pai me contou de sua causa. Seus pais têm sofrido muito, e isso, como são muito amigos, meu pai não pode suportar, e me pediu para procurá-los. Foi ao mesmo tempo em que seu pai estava procurando outro advogado. Na verdade, acho que meu pai até já sabia disso.

Júnior: – Então eu não estou ficando louco, eu te conheço. Mas não consigo identificá-lo.

Advogado 1: OK, Júnior! Eu sou o Juca.

Júnior tem uma reação de susto e alegria, mas, em seguida, envergonha-se.

Júnior: – Puxa, me desculpe. Me desculpe por tudo o que eu te fiz!

Advogado 1: – Tudo bem, Júnior. Éramos crianças, e o tempo passou. Naquela época, tive, sim, muita raiva, mas, hoje, não mais. Na verdade, foi muito engraçado aquilo. Os meninos com as mãos sujas de cocô, hahaha, não esqueço.

Júnior: – É, mas eu não consegui parar de fazer minhas brincadeiras maldosas, e deu no que deu.

Advogado 1: – Pois é, por isso mesmo que aceitei te defender. Penso que se nós, a galera, tivéssemos te aceitado e, não, sempre te recriminado, talvez nada disso tivesse acontecido. Você não teria mais de provar nada a ninguém, e teria amigos.

Júnior: – É, hoje eu sei quanto vale um amigo de verdade.

Advogado 1: – Bom, Júnior, preciso ir justamente para cuidar de você.

Risos.

Júnior: –É, muito obrigado Juca, obrigado por tudo. Você realmente está se mostrando um grande amigo.

Cumprimentam-se.

Advogado 1: – Até!

Cena 9 – Novo julgamento

Estão em cena o juiz, o advogado Juca, Júnior e a Promotoria. Os pais de Júnior estão misturados à plateia.

Advogado 1 *(como se já estivesse terminando a fala)*: – E por todo esse crescimento do réu nestes últimos cinco anos, é que venho ao senhor fazer o pedido de redução da pena e cumprimento da restante em liberdade.

Promotor: – A Promotoria tem a dizer que desde o pedido do senhor advogado, há três meses atrás, que temos interrogado pessoas do convívio do mesmo; que não encontramos nenhum ponto negativo em relação à sua pessoa. Tem-se por encerrada nossa fala.

Juiz: – Como a Promotoria não possui nada contra, eu, em nome da lei deste estado, venho declarar que sua pena foi reduzida a oito anos, sendo os últimos dois anos e nove meses a pena sendo cumprida em liberdade assistencial.

Momento de alegria para todos. Os pais de Júnior saem no meio da multidão e correm para abraçar o filho.

Pai e Júnior: – Finalmente!

Cena 10 – De volta a casa da família

Estão na sala Júnior, Juca, Pai, Mãe e alguns amigos de infância, que comemoram o retorno de Júnior.

Júnior *(pedindo silêncio para falar)*: – Por favor, por favor! (Agora como um desabafo): Eu gostaria de agradecer a presença de todos aqui. Já se passou um ano desde que o último julgamento aconteceu. Quero agradecer muito a meus pais, que me fizeram ver que a vida não é só de brincadeiras, e, através deles, ou da ausência deles, pude perceber a falta que um bom amigo faz. Por isso, quero agradecer muito ao Juca, que além de ter me tirado daquela vida, me ajudou a terminar a escola, me ajuda hoje nos estudos da faculdade e ainda foi o grande amigo que me arrumou o emprego que tenho. Se não fosse esta amizade, eu provavelmente ainda estaria lá, amargurado. E a vocês todos que estão aqui, que perdoaram minhas brincadeiras e, acima de

tudo, meus erros.

Toca a campainha.

Pai: – Ué, não falta ninguém.

Mãe: – Deixa que eu abro.

A mãe vai até a porta e abre. É o companheiro de cárcere.

Júnior: – Companheiro!!!!

Companheiro: – Eu não podia deixar de vir para comemorar sua nova vida. Minha também. Amigos nas horas tristes e também nas felizes.

Eles se abraçam...

Todos aplaudem.

Fim.

O tema tratado em *O garoto travesso* é diretamente relacionado à vida que esses adolescentes viviam e ao que esperavam do futuro. Entre os grupos com os quais trabalhei no I Pirituba, esse foi o melhor. Era formado por alunos do Nível 3 que tinham muito a dizer ao mundo – e que aceitaram o teatro como linguagem para se expressar. Estavam sempre questionando os pontos de vista uns dos outros, afirmavam que só assim poderiam se conhecer. Entenderam rapidamente as regras do jogo teatral e até brincaram com elas em cena. Criaram acordos para a existência do grupo e colaboravam entre si, o que pode ser observado na Figura 15, que os mostra abraçados em cena. Assim estavam pela concretização do processo, não pela cena final, já que isso nunca havia acontecido durante os ensaios – e a negociação do abraço foi estabelecida em cena, pelo olhar.

Vemos, nas fotos, a conquista que tiveram em relação ao uso do espaço em cena. Por conseguirem criar acordos entre si, pode-se dizer que se constituíram como grupo, o que tornou esse período de trabalho glorioso. Em 2008, houve um HTPC com muitos professores que trabalhavam no internato na época dessa apresentação, e os comentários que fizeram foram muito positivos em relação a esses alunos, gerando até nostalgia nos presentes.

Figura 10. O garoto travesso (2007).
Cena 4: "Júnior é condenado?" – o juiz aguarda a entrada dos outros personagens em cena.

Figura 11. O garoto travesso (2007). Cena 5: "O cárcere" – Júnior conversa com o companheiro de cela.

Figura 12. O garoto travesso (2007).
Cena 6: “A família” – a mãe conversa com o pai (representado pelo narrador).

Figura 13. O garoto travesso (2007). Cena 8: “Advogado X cliente”.

Figura 14. O garoto travesso (2007). Cena 9: “Novo julgamento”.

Figura 15. O garoto travesso (2007). Cena 10: “De volta a casa da família”.

Recanto dos Piabas – narrativa, texto, improviso, apresentação

Esse processo, também realizado no primeiro semestre de 2007 com os alunos do Nível 3 (pátio I), teve início com um pedido meu: o de que eles criassem o próximo tema da estória que seria realizada, como haviam feito com a anterior (*O garoto travesso*). Apenas lembrei-lhes que a próxima data festiva seria a festa junina. Na aula seguinte, me falaram sobre a vida no campo, perguntaram como é viver no interior e “*o que é um Jeca Tatu*”. Comentei sobre esse personagem, criado por Monteiro Lobato, e sobre o filme homônimo, de Mazzaropi. Incrivelmente, eles se interessaram em assisti-lo, já que a maioria nunca havia se interessado por filmes que não fossem atuais e de ação.

Na semana seguinte, todas as turmas assistiram, juntas, a *Jeca Tatu*. Humberto, professor de história, fez uma contextualização sobre a época da realização do filme, e eu falei um pouco sobre a vida e a obra de Mazzaropi. Quando o filme acabou, não pudemos (eu e Humberto) conversar com os jovens porque o horário escolar também havia se encerrado. Então, para minha surpresa, na aula seguinte com a turma do Nível 3 (uma semana depois), os alunos já haviam conversado com Humberto e me mostraram um minienredo, que haviam criado.

Processo encaminhado, dessa vez primeiro definimos quem faria cada personagem e só então começamos a escrever, ainda em sala. Eles falavam e eu transcrevia na lousa, mas, agora, cada um falava apenas sobre o seu personagem. Relíamos e fazíamos as alterações antes que copiassem no caderno. Nas alterações estavam inclusas as correções, pois eles se preocupavam não com a forma correta da escrita, mas com a forma de falar, de dizer o texto. As palavras, segundo eles, precisavam ser escritas como seriam ditas, pois se tratava de uma cultura específica, e eu respeitei sua decisão. Finalizado o texto depois de duas semanas (quatro aulas), fomos ao pátio ensaiar.

Como da vez anterior, primeiro definiram o espaço de cena e, depois, começaram a improvisar as situações, mas sem o texto. Eles passavam cena a cena, liamos o texto e, então, improvisavam. Alguns alunos não estavam em cena, mas participavam como “assistentes de direção”, dando “*opiniões*” e propondo mudanças. Assim caminhamos por três semanas até improvisar o texto todo sem necessitar de leitura. Extinguimos o narrador (presente em *O garoto travesso*).

Os alunos-atores fizeram um avanço em relação ao uso do espaço: numa das cenas, uma viagem de ônibus, eles caminhavam pela quadra como se estivessem em um ônibus sacolejando, e davam muitas voltas para mostrar o quão longa ela era. Os personagens do sítio tinham forma diferente de caminhar daqueles que eram da cidade. A forma de falar também foi levemente modificada (sotaque) e fizeram questão de mostrar o cuidado com os animais, que o “*povo do interior*” tem, bem como a diversidade de seus costumes e hábitos, e isso pode ser observado no texto escrito (colocado a seguir). O final, segundo Fábio, de 14 anos, “*É pra mostrar que nossa casa é o melhor lugar do mundo e a gente não precisa fugir*”.

Roteiro: Recanto dos Piabas

Pátio I – Criação coletiva

Petrovaldo: Rodrigo, 17 anos

Petrolina: Guilherme, 16 anos

Petruquio: Fábio, 14 anos

Pedroso: João, 15 anos

Petrovinho: Carlos, 15 anos

Advogado: Luís, 16 anos

Policial: Laerte, 15 anos

Dono do bar: Felipe, 16 anos

Padre: Wallace, 17 anos

Cena 1

No sítio Recanto dos Piabas.

Dentro da casa, a mãe separa coisas para vender.

Petrolina (*chorando*): Mai nós tá devendo muito. Acho que nem cu'essa colheita de mio vai dá pa pagá.

Petrovaldo: Mai num vai dá memo. O fio da peste do gafanhoto comeu tudo – condenado!

Petrolina: Não, a gente vende a Mimosa, nossa única vaquinha de leite.

Petrovaldo: Não. Tu tá besta?

Entra Petruquio, desesperado. Junto dele, Pedroso e Petrovinho.

Petruquio: Mãe, o Vardomiro morreu. (se lamentando) Meu porquinho preferido.

Petrovaldo: Ai, minha Nossa Senhora, até os porco tão morrendo. Assim nós vai à falência...

Pedroso (*que já estava no cantinho, ouvindo*): Pai, vamo simhora pa cidade. Lá tem colégio e tem trabaio pa nós. Tem até pipoca vermeia.

Petrovinho: Mais como eu faço pa levá a Marilu? Lá não tem qui-rela pra ela. Ela vai tê que cumê mio intero. *(pausa)* Pai, por que a Marilu tá botando ovo vermeio?

Petrovaldo: Ah, fio, deve sê porque ela é galinha caipira...

Petrovinho: Ai, que bão! Eu pensei que fosse porque ela tava menstruada!

Petrovaldo: Mininões, vão lá dá um jeito no Vardomiro.

Eles saem.

Petrovaldo: Já cansei, muié. Vamo imbora pa cidade grande. Vamo pa casa do nosso primu.

Petrolina: Mai, Petrovardo, será que tá certo isso, sô?

Petrovaldo: Muié, nós vai tê trabaio, escola prus fio e até pipoca vermeia.

Petrolina: Tá bão. Vamo simbora desse nosso lugar. Vamo pro terminal pegá o ônibus logo e enfrentá essa situação.

Petrovaldo: Vai arrumando as coisa que eu vô pa fera vende esses bicho tudinho.

Petrovaldo sai (logo à porta se vê um rapaz elegante com quem Petruquio se põe a falar, mas não se pode ouvi-los) e Petrolina continua arrumando as coisas.

Cena 2

Petrolina arrumando as coisas. Petrovaldo entra.

Petrovaldo: Ô, muié, arrumei esse dinheiro pa nós.

Entra Petrovinho, desesperado.

Petrovinho: Paiêêê, manhêêê... Robaru nossus bicho!

Petrovaldo: Não, fio, mandei eles na frente, pa cidade. Os otro, tive de vendê. Vão ocêis tudo arrumando suas coisa que nós vai memo pa cidade.

Todos pegam suas coisas e saem de cena.

Cena 3

Petrovaldo *(entrando)*: Vamo, cambada, vamo, que é hoje, e o ônibus num espera naum.

Passam todos carregando coisas de mudança, trouxas de roupa. Quando eles somem, ao fundo, vê-se o rapaz elegante passando correndo como quem procura algo.

Cena 4

A chegada na rodoviária da cidade grande

Entram todos em cena com as coisas e se espreguiçando, dando a entender corpo dolorido da viagem.

Pedroso: Manhê, nós tamu cum fome.

Petrolina: Peraí que eu trouxe nossa farofinha com ovo. Vamo se ajeitá.

Eles começam a pôr as coisas no chão e a se arrumarem para comer. Petrovaldo sai para observar a cidade, não se afasta muito e vê dois adolescentes usando droga. Na sequência, entram dois policiais e começam a bater nos garotos. Ele vai até próximo.

Petrovaldo: Hei, seu polícia, por que ocê tá batendo desse tanto nus minino?

Policial: Porque eles estavam cheirando farinha.

Petrovaldo volta muito assustado em direção à família.

Petrovaldo *(sussurrando)*: Vamo simbora. Aqueles muleque tava apanhando porque tava cheirando farinha, imagina nós que come.

Todos começam a arrumar as coisas e saem rápido.

Petrovaldo: Simbora pa casa du primu.

Novamente, quando todos saem de cena, vê-se o rapaz elegante novamente correndo e procurando algo.

Cena 5

Todos caminham olhando para os lados e para cima, impressionados

com os prédios, as luzes, os carros passando rapidamente, as pessoas, muito distraídos. Vão andando na frente, ficando apenas Petrovaldo para trás.

Petrovaldo: Hei, pessoal, eu já não sei mais onde é que nós tamo, não. Acho que o jeito é a gente se ajeitá por aqui memo.

Petrolina: Então tá bão, homi, vô arrumá um pouso prus mininu.

Petrovaldo: Tá bão, e eu vô ali naquele bar tomá uma marvada pa esquentá.

Petrovaldo vai até o bar enquanto Petrolina e os meninos se ajeitam na rua mesmo, com alguns panos. De repente, se vê Petrovaldo tomando uma, duas, três... E quando ele volta meio cambaleando, meio andando, tropeça e cai. Petrolina corre para acudi-lo. Segura-o.

Petrolina: Acorda, homi, acorda...

E percebe que Petrovaldo está morto.

Nisso os meninos acordam e correm na direção do pai. As pessoas vêm para acudir, mas já é tarde. Todos desesperados. Carregam o corpo para fora de cena, e a família segue o pai.

Novamente ao fundo, o rapaz elegante passa, agora caminhando e de cabeça baixa.

Cena 6 - O velório do pai

Em cena, o pai deitado como em um velório, e todos a sua volta, muito tristes.

Petrolina: Eu sabia que nós num deveríamos ter vindo pa esta tar de cidade grande, olha só no que deu...

Todos chorando e se lamentando muito.

Da parte lateral entra, caminhando, o rapaz elegante.

Rapaz (*ofegante*): Eu não sabia mais o que fazer pra encontrar vocês. Quando eu cheguei ao sítio vocês já tinham saído, fui pro terminal e o ônibus já tinha saído, cheguei aqui na rodoviária e fui indo atrás de vocês até que me disseram o que tinha acontecido. Não queria chegar num momento tão triste. Mas...

Petrolina: Fala logo, homi, por que ocê tá correndo atrás da gente?

Rapaz (*aliviado*): Ai... É porque eu consegui reaver o sítio...

Petrolina: Re o quê?

Rapaz: O sítio é de vocês. Eu paguei as dívidas com a venda dos animais. É de vocês de novo!

Todos comemorando muito felizes. De repente, o pai se levanta como um zumbi. As pessoas que veem a cena ficam como estátuas.

Petrovaldo: Uai!!! Mas se é assim, eu quero vivê...

Todos saem correndo e gritando.

Cena 7

De volta ao Recanto dos Piabas

Todos, muito contentes, de volta ao lar, com seus respectivos animais.

Petrovaldo: Nossa, a plantação de mio tá um sucesso, né, muié!

Petrolina: Mas si num é, homi...

Olham-se, felizes... Entra Petruquio, contente, trazendo com ele o padre.

Petruquio: Manhê, olha quem veio pa nossa festa e disse até que vai fazê o seu casamento com pai, iguar ocê queria.

Petrovaldo: Então, todos em posição, porque casamento na roça tem que ter quadrilha. Cada um com seus pares e som na caixa...

E a festa continua...

Ao encerrar com o casamento, na apresentação, os garotos correram até a plateia e convidaram todos para dançar a quadrilha. Poucos não aceitaram o convite e permaneceram sentados. A quadrilha foi grande e narrada por uma professora de educação física, que muito colaborou para que o processo fosse concretizado, e não apenas na quadrilha – nos momentos em que eu não podia, ela os ensaiava. Nesse dia, Guilherme, que fazia Petrolina, se vestiu de mulher, e também outros três garotos. Alguns tabus foram quebrados, e o horário de visita, que se encerra às dezessete horas, encerrou às dezoito; e, como disseram os adolescentes, “*com muito forró*”.

Nosso encontro posterior foi bastante produtivo. Eles falaram sobre concentração e sobre a “ajuda” que o figurino traz: “*Porque quando a gente tá vestido, parece que não é a gente, é só o personagem; a gente se concentra nisso, e daí a gente tem que ser ele!*”

(Guilherme). Também conversamos sobre a dificuldade de falar diretamente para a plateia: *“Mas, se você está concentrado, você olha no olho da plateia, e dá vontade de rir e de chorar!”* (Luís); e sobre improvisos: *“Eu esqueci o que era pra eu fazer e saí andando. Quando eu vi o poste que eu lembrei que era pra cair, mas aí eu trombei sem querer no poste e caí de verdade!”* (Rodrigo); *“Eu esqueci de levar o texto do casamento, e, na hora, eu tive que inventar um, mas acho que ficou até melhor!”* (Wallace).

Suas falas denunciavam seu crescimento enquanto grupo empenhado no trabalho realizado – um coletivo. Segundo Rosas (2007b), coletivos artísticos consistem em grupos de pessoas que se reúnem para exercer determinado trabalho, e têm caráter transitório para que o objetivo não seja corrompido.

Em *Recanto dos Piabas*, vejo, também, crescimento no que se refere à linguagem, porque novas possibilidades cênicas foram criadas e o grupo havia se modificado bastante desde *O garoto travesso*. Os corpos estavam relaxados, o olhar, direcionado para o fazer teatral, tinha foco; não mais, docilizados – corpos dóceis, segundo Foucault (2005), são, de forma resumida, corpos moldados pelas instituições. Encerrado nosso dia de conversa, encerrou-se também o semestre e esse coletivo – sem registros fotográficos ou filmes, apenas o texto escrito, uma carta a mim enviada por Guilherme (Figura 16) e nossas memórias.

São Paulo 31, 10, 07

O teatro

Nos dias que eu tive a oportunidade de aprender um pouco mais, e foi muito divertido nós, no começo achamos que não iria dar certo, muitos erros, desistências mas depois a coisa fluiu. Mas fluiu pelo apoio que nos deram, isso foi essencial para o desenvolvimento daquela atividade especial que exige coragem e concentração, e o mais importante a imaginação e o talento que há dentro de cada um menor que participou daquela insenação. E o grande dia chegou, fizemos uma bela participação deichamos nossas visitas contentes algumas até se emocionaram.

3 meses depois.....

A professora Karina chegou até nós, e fez uma proposta, propôs que fizemos outro pega, mas alguns aceitaram outro não quiseram, e nós incentivamos daqui e dali e eles toparam. E nós fizemos uma pega mais bonita e conseguimos fazer essa melhor, porque nós poderíamos dizer que nós já éramos artistas e conseguimos agradar mais ainda, e eu tenho uma vergonha de participar mas na hora eu deixei ela de lado e me encorajei para mostrar para aquelas pessoas que ali estavam, que eu era capaz.

Obrigado Professora por
nos ajudar 1 Beijão e 1 abraço

Figura 16. Carta de Guilherme (aluno).

Guilherme também participou do “grupo da tarde” (do qual falo adiante) até seus últimos dias na instituição. Essa carta me foi entregue depois de sua saída. A partir dela, resolvi

sempre pedir cartas, pois percebi que é uma forma em que eles se sentem confortáveis para expor seus pensamentos. Na carta de Guilherme é possível perceber que o teatro, nesse ambiente particular, exerce sua força de agrupar pessoas, encoraja-as a enfrentar novos desafios, a acreditar em si mesmas e a pensar no outro, pois não ver o outro talvez tenha sido um dos fatores que fizeram com que muitos fossem parar nesse lugar.

3.3.2 Oficinas extracurriculares

“Grupo da manhã”

O “grupo da manhã” foi formado no segundo semestre de 2007 com o intuito de fazer uma oficina de teatro extracurricular, afinal vários alunos já haviam passado por um processo teatral sem compreender o “fazer teatral”. Nós nos encontrávamos uma vez por semana, fora do horário escolar, durante uma hora e meia. No primeiro encontro, que durou apenas quarenta minutos, propus uma roda e todos se colocaram. Perguntei o que eles acreditavam ser esse “fazer teatral”. As respostas giravam em torno da ideia de produzir uma peça. Em seguida, perguntei o que era preciso para ser um ator. Responderam que começava pela concentração, mas, depois, não sabiam qual seria o trabalho. Pedi que pensassem sobre o que seria necessário para ser um ator e, no final do encontro seguinte, conversaríamos novamente sobre isso.

No segundo encontro propus o jogo de bastões adaptado, o jogo de garrafa, e, com uma garrafa pet, brincamos de equilíbrio, alternando as mãos e o peso da garrafa (com ou sem água), dobrando ou não o joelho (amortecimento do impacto), jogo rápido e lento. Assim ficamos por uma hora. Sugeri, então, que jogassem apenas por mais cinco minutos, sem se preocuparem com a forma, mas a garrafa só poderia cair sete vezes. Eles não conseguiram. Sentamos e a conversa do dia foi iniciada pela questão da semana anterior: “O que é preciso para se tornar um ator?”. As respostas foram variadas:

Concentração, mais que nesse jogo de garrafa.

É preciso acreditar no que tá fazendo, senão não acontece.

Trabalhar.

Saber imitar.

Propus que cada um escrevesse seus pensamentos num caderno, que seria nosso “diário de bordo” (ver figuras 17 e 18), no qual colocaríamos, ao final de cada encontro, uma anotação importante sobre o dia. Todos teriam que escrever, mas não precisariam assinar. Problema número um: nem todos sabiam escrever. Fechamos um acordo: um dia eu escreveria para quem não soubesse, outro dia qualquer um de nós poderia fazer isso.

No terceiro encontro, o grupo já chegou desfalcado. Os garotos apenas avisaram que, como não era obrigatório, “teve gente que já desistiu porque não quer ficar brincando que

nem criança” – fala de um deles. Perguntei ao grupo o que pensava sobre isso, e estas são algumas das respostas que obtive:

Acho que a gente pode aprender brincando!

Não é só uma brincadeira, porque a gente precisa pensar pra brincar.

Eu tô adorando brincar, até esqueço que tô preso!

Nesse momento deparei novamente com um problema que me perseguia desde o início do meu trabalho no I Pirituba: como fazê-los pensar ludicamente. No entanto, suas respostas me acalmaram, porque é impossível fazer com que todos os jovens se identifiquem com a linguagem utilizada, e a aceitação do lúdico está relacionada à aceitação da proposta. A segunda resposta me fez pensar no jogo de regras, em como algumas brincadeiras são pontuais em sua realização e realmente nos fazem pensar, não apenas no jogo, mas relacionando-o ao que vivemos e escolhemos. E a terceira (e cruel) resposta, ao mesmo tempo em que nos faz adorar o trabalho, nos coloca exatamente de frente para o problema: garotos presos.

Então perguntei onde havíamos parado: *“Na concentração das garrafas”*. Partimos para um aquecimento, que seria rápido, brincando com diferentes sonoridades de bater palmas, mas ele nos conduziu por uma hora; no fim, estávamos fazendo sons não apenas com as mãos, mas emitindo-os e utilizando o corpo, como propõe a euritmia. Encerramos e conversamos sobre o acontecido. O dia havia sido transformador, principalmente para um garoto que não esteve no segundo dia e que não queria permanecer no terceiro por estar perdendo a visão. Segundo ele: *“Senhora, eu vou continuar, sim. Percebi que posso participar. Eu escuto e posso sentir!”*.

Esse comentário fez valer todo o trabalho, porém foi o último dia do grupo. O horário se tornou desfavorável para a instituição e a oficina não aconteceu mais.

Figura 17. “Diário de bordo” (protocolo das oficinas) do “grupo da manhã”.

Figura 18. “Diário de bordo” (protocolo das oficinas) do “grupo da manhã”.

“Grupo da tarde”

No primeiro dia de trabalho com esse grupo, iniciei com jogos teatrais e dramáticos, improvisação alternando personagem, ação e lugar, situações-problema e ações em cena, baseados em Spolin (1998; 2001) e Ryngaert (1981). Dessa forma, sempre havia plateia buscando descobrir a proposta em jogo (Desgranges, 2003). Por fim, conversamos sobre a importância de registro e pensamos em possibilidades. Optamos pelo “diário” (figuras 19-24), no qual cada um anotaria ao menos uma frase sobre o que havia ocorrido no dia⁴¹. No segundo encontro, o diário já existia e foi utilizado no final, depois do jogo de garrafa.

No terceiro encontro o grupo já havia diminuído, por ser opcional a participação nele (da mesma forma que ocorreu com o “grupo da manhã”). Usamos o jogo da garrafa como aquecimento, e propus os cinco minutos com, no máximo, sete quedas da garrafa. Cumpriram. Iniciamos as improvisações: um voluntário vinha até o espaço à nossa frente – estabelecido como local de cena – e convidava quantos necessitasse para o improviso, escolhia o personagem e o local, e a plateia oferecia a ação. No final, conversamos sobre as descobertas e anotações do dia. O grupo propôs conversar sobre as ausências.

Eles achavam que os meninos que tinham saído, o tinham feito muito cedo, ainda *“não havia dado tempo de descobrir se era legal ou não”* – como disse Lucas (16 anos). No quarto encontro, Lucas foi o primeiro a me dizer que não continuaria; junto com ele, mais dois se retiraram antes mesmo da roda inicial – mas um novo garoto estava chegando, Douglas. O trabalho nesse dia contava apenas com seis participantes, e o clima estava tenso. Então, simplesmente começamos a brincar e propus, logo depois, um jogo de estátuas, em que alguém esculpia no corpo do outro uma ação. Pelo menos dois jogadores esculpiam outros dois, que, ao som da palma de seus “criadores”, ganhavam vida e passavam a se relacionar até encontrar um final para a improvisação estabelecida. Assim terminamos o dia. Conversamos pouco e fiquei ansiosa aguardando o quinto encontro.

Os seis não desistiram mesmo após o quinto encontro, em que retomamos o jogo de estátuas, e, na mesma semana, surgiu uma proposta de apresentação, feita pelo diretor do I Pirituba. O tema era “consciência negra”, e teríamos um mês para produzi-la. Essa situação, que poderia ser um problema, por estar focada no produto final, nos colocou, ao contrário, em uma situação favorável, deu novas forças ao grupo. Mas, novamente, um problema: como iniciar um processo que não partisse de um texto pronto, uma peça escrita, tendo apenas um mês?

Fiz uma pesquisa de imagens na biblioteca da ECA-USP e levei dois grandes livros de fotos sobre a história dos negros no país (para que se ambientassem com a ideia proposta), e eles selecionaram dez, que gostaram muito. Observando-as, eu pensava em como as utilizaria. Em sete delas havia pessoas executando ações. O jogo da estátua transformou-se em reprodução das fotos, sendo que um sempre estava fora para montar a foto, o “criador”.

⁴¹ Esse procedimento foi utilizado primeiramente nesse grupo, que iniciou suas atividades antes que o “grupo da manhã”.

Com ela montada, ao som de uma palma dada pelo “criador” iniciava-se a improvisação. Eram várias tentativas até encontrar uma que satisfizesse a todos. Encontrada, ela era retomada diversas vezes até que fosse criada uma estrutura, e então passávamos para a foto seguinte. Cinco fotos foram transformadas em improvisações, e estas foram transformadas em um roteiro, que chamaram de *Episódios*.

A apresentação ao público ocorreu no dia 22 de novembro de 2007, na sede da Fundação Casa⁴², para os dirigentes, e foi um sucesso, sendo até citada em matéria no *site* da instituição (Figura 25). No retorno ao internato, eles não conseguiram formular respostas para as perguntas que fiz sobre a apresentação, sobre a importância de apresentar. Tivemos um encontro no dia 29 do mesmo mês, mas eles haviam participado de uma competição de handebol horas antes e estavam exaustos. Conversamos um pouco sobre a apresentação e lancei nova proposta: reapresentar. Por quê? Todos disseram ser importante para que pudéssemos melhorar aquilo que havíamos feito. Então surgiu um convite para apresentar na formatura de um curso do Núcleo Profissionalizante Pérola Byington, e caminhamos ensaiando e assistindo o vídeo da apresentação, que incrivelmente pôde ser registrada. A reapresentação ocorreu em 7 de dezembro, foi filmada e citada no *site* da Fundação Casa (Figura 26), mas não houve encontro posterior. Não fizemos registro textual das cenas como nos processos anteriores, e tomo isso como uma falha em minha coordenação.

Figura 19. “Diário” (protocolo das oficinas) do “grupo da tarde” (nomes foram borrados).

42 Nessa apresentação, tive permissão, pela primeira vez, para filmar e fotografar o trabalho.

Figura 20. "Diário" (protocolo das oficinas) do "grupo da tarde" (nomes foram borrados) .

Figura 21. "Diário" (protocolo das oficinas) do "grupo da tarde" (nomes foram borrados).

22/11/04 - Como foi e apresentar para um público específico? Muito nerosismo?

MARAVILHOSO

FE

~~HA~~

Ass - Dia foi legal

Sim

~~nao~~

/ 18 //

Foi uma ótima saída adorei Obrigado

Foi DAORA (legal)

109

Figura 24. “Diário” (protocolo das oficinas) do “grupo da tarde”.

Fundação CASA homenageia cultura negra em festival

Por Assessoria de Imprensa, em 22/11/07 18:51

Atividades culturais elaboradas e executadas por adolescentes de várias partes do

Estado marcaram o primeiro dia de atrações da I Kizomba na CASA – a primeira mostra cultural realizada pelo Comitê Institucional Quesito Cor por conta da Semana da Consciência Negra.

A abertura do evento aconteceu nesta quinta-feira (22 de novembro), no auditório da sede da Fundação CASA, na Capital. As manifestações culturais ressaltaram a importância dos negros e afrodescendentes na formação brasileira. O evento continua nesta sexta-feira, conforme a programação abaixo.

“É importante que as diferenças de raça não sejam impeditivo para que a gente trabalhe em conjunto”, diz a presidente da Fundação CASA,

Berenice Giannella. “O respeito e o entendimento da diversidade racial, cultural e religiosa norteiam os trabalhos atuais da Fundação CASA.”

A I Kizomba, festa na língua africana Bantu, foi marcada pela animação nas atrações. Dentre elas, um número de dança afro e uma peça teatral (Navio Negreiro) encenada por adolescentes da

unidade São Vicente. O internato Jequitibá marcou presença com a apresentação da peça *A luva*, interpretada com bonecos fantoches.

Depois de uma pausa, as atrações seguiram com a unidade Vila Leopoldina, que demonstrou atividades típicas da cultura afro, e a unidade de Lins, que viajou cerca de 500 quilômetros para o espetáculo e deu show de percussão, usando ritmos de origem afro, como o funk, baião e sambas de enredo.

Os funcionários da Fundação CASA também participaram da festa. A professora de Educação Física Otília Santos contou um pouco da história do samba-rock, ritmo que nasceu por meio de influências da cultura negra. Com ela, outros profissionais e convidados dançaram no palco do auditório.

Para encerrar o primeiro dia do evento, a CASA Anhanguera e o Internato Pirituba realizaram números de capoeira, street dance e uma interpretação de cinco atos que trouxeram à tona cenas de discriminação social e racial.

O evento terá continuidade amanhã com diversas atrações envolvendo outras unidades. Para a coordenadora do Comitê Quesito Cor, Penha Valério Ramos, o encontro trouxe alegria em prol de uma causa. “Hoje a nossa Kizomba é uma festa de esperança.”

Livro – O evento também contou com o lançamento do livro *Raça Mal-Dita*, de Daniel Rezende, funcionário da CASA faz 30 anos. A obra trata do racismo, suas causas, discriminação e fala também das ações afirmativas.

“O racismo está presente na sociedade e os adolescentes afrodescendentes internos também fazem parte dessa sociedade. Ou seja, eles sofrem discriminação duas vezes, tanto social, quanto racial”, afirma Daniel.

Programação (23 de novembro):

9 horas	UI/UIP Guarujá	- Apresentação de percussão com coral
9h30	Casa Peruibe	- Declamação da poesia Sentimentos
11 horas	UI-37 Raposo	- Sarau (música, poesia, dança, vídeo e mímica)
14h30	UI- Chiquinha Gonzaga	- Apresentação de dança
15 horas	UI- Bom Retiro	- Apresentação de capoeira
15h30	Divisão Regional Metropolitana I	- Declamação de poesia

Figura 25. Matéria no site da Fundação Casa citando apresentação, em 22 de novembro de 2007, do “grupo da tarde” (Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 2007a).

Internato Pirituba realiza apresentações culturais para comunidade

Por Assessoria de Imprensa, em 10/12/07 08:46

Nesta última sexta-feira (7 de dezembro), catorze adolescentes do Internato Pirituba participaram de apresentações de teatro e capoeira no auditório do Núcleo Profissionalizante Peróla Bayton, no Complexo Raposo Tavares. Desta vez, além de funcionários e internos, a comunidade também teve a

oportunidade de conferir de perto o trabalho desenvolvido pelos educadores da CASA junto aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Internato.

Essas atividades foram apresentadas também no I Kizomba realizado no mês de novembro, no auditório da sede da Fundação CASA. Na ocasião, o evento promovido pelo Comitê Institucional Quesito Cor contou com a participação dos jovens que interpretaram um roteiro contra o preconceito e a discriminação racial.

“É positivo mostrar para a comunidade nosso trabalho e o talento que os jovens têm”, afirma o diretor do Internato, Alexandre dos Santos. “Para os adolescentes, serve para aumentar a auto-estima ao interagir com a sociedade”.

Figura 26. Matéria no *site* da Fundação Casa citando apresentação, em 7 de dezembro de 2007, do “grupo da tarde” (Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 2007b).

Oi Karina!
 Bom me começo eu não escrevo muito, porque?
 É que eu pensava que era coisa de criança,
 infantilidade. Mas percebi que aquelas brincadeiras
 deixavam minha mente mais distraída e para
 mim era bom pois eu me encontrava e por enquanto
 ainda me encontro cativo. (27/09/08) "Escrito".
 A professora era mto' brisa, parecia criança,
 ela tumultuava o bonde.
 Quando montamos a primeira "peça de teatro"
 foi muito divertida e muito trabalhoso, nossa
 eu fiquei muito nervoso, mas tive de lutar.*
 Pensei que eu iria cometer ou seja
 cometer várias gafes, mas não foi dessa vez.*
 A segunda peça eu não fiz estava meio desanimado,
 mas foi muito boa! Depois dessa ficamos + experiente.*
 Depois chegamos ix para uma saidinha,
 fazer teatro lá, a primeira vez que saímos
 fomos para ode da feem. Segunda vez
 fomos para a feem da Repose torvalis.
 E fizemos até um DVD do teatro.
 Foi tudo muito bom! Agradeço a
 você Karina. Foi bem enquanto durou.
 Mas isso não pode parar pois precisa a
 mente e glória também, eu logo vou estar
 no mundo, mas como o crime não para
 vai vir mais mineres infrotores, isso pode
 mudar muita o pensamento deles. Termine
 por aqui fica com Deus.

Figura 27. Carta de Jaime
 (aluno; a parte inferior da carta foi cortada para preservar sua verdadeira identidade).

Em sua carta, Jaime fala sobre as suas sensações durante os encontros que haviam ocorrido um ano antes (sua carta também só me foi entregue depois que ele saiu da instituição). Por vezes, ele escreveu, em nosso “diário”, frases semelhantes. Jaime sempre se mostrou atento e participativo. Via os nossos encontros – não apenas as oficinas, também os momentos de aula em sala – como “os instantes em que se esquecia que estava preso”. Isso porque não acreditava no fato de serem tão poucos alunos (em sua sala havia seis) para tantos professores (professores de todas as disciplinas da grade curricular das escolas estaduais). No entanto, nesse tempo em que trabalho no I Pirituba, ele e Guilherme foram dois dos que aceitavam participar de quase todas as atividades propostas, eram capazes de conversar sobre diversos assuntos e tinham prazer em elaborar questões: raro.

Outras duas montagens foram criadas no I Pirituba, nesta sequência: *Escravidão e Jornal do Povo*. Ambas estão no próximo capítulo, pois seu processo se deu de forma um pouco diferente e quase todo em sala de aula. Neste ano, 2009, outra montagem está sendo elaborada, com características diversas de todas as já realizadas no internato.

4. Jogo e cena

Quando me refiro ao I Pirituba, estou me atendo à educação para o desenvolvimento dos jovens que estão ali. Em busca de uma pedagogia teatral que atenda às necessidades dessa instituição, desde o começo tenho me apoiado em diversas modalidades de jogo, sem perder de vista as demandas do desenvolvimento humano, a evolução dos meios de produção e comunicação.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma nova forma de pensar o fazer criativo. Surgiram novas tecnologias, novas fontes de comunicação, criação e desenvolvimento, que se tornaram ferramentas capazes de produzir e transmitir conteúdos e linguagens artísticas nunca imaginados. A cultura, desde então, sofreu modificações bruscas devido à velocidade da evolução dos meios comunicativos: TV e, posteriormente, internet. Manifestações artísticas são usadas como forma de protesto, performance e happening, em que o corpo do artista é a própria manifestação (obra, apresentação).

No trabalho que desenvolvo no I Pirituba, procuro estar atenta às manifestações artísticas atuais que têm como objeto principal a exploração corporal: suas possibilidades, seus limites, sua forma de expressão, isso sem abandonar a concreta realidade do espaço onde ocorre o trabalho e a maneira que esse espaço “molda” o corpo dos jovens. Quando uso a palavra “moldar”, estou me referindo à teoria de Foucault (2005) sobre os corpos dóceis⁴³, à institucionalização do corpo. Busco transformar esse corpo em fonte para a criação artística, fazer com ele deixe de ser objeto para se tornar obra a ser recriada.

Podemos considerar que os internos do I Pirituba, quando em sala para aula, se apresentam nesta relação primordial: indivíduo/corpo. Corpo, aqui, é visto como um todo, sem a separação (dicotômica) entre corpo e mente, mas como propõe a teoria do corpomídia, que “trata do corpo fora do modelo da caixa preta, que o divulga como o meio onde uma informação adentra (*input*), é nele processada, e dele sai para o mundo (*output*)” (Katz e Greiner, 2002, p.1). Além de jogos e improvisações, tenho vontade de trabalhar com esses jovens também a performance. Performance entendida aqui como manifestação artística espontânea: fuga do espaço chapado (palco italiano); uso livre de objetos, espaço e tempo (em contraposição ao modelo do teatro tradicional); trabalho em conjunto; idiossincrasia (em contraposição ao personagem). Acredito que conceitos utilizados por ela cabem na pedagogia teatral; sua utilização encontra-se pontualmente marcada em alguns exercícios que propus aos adolescentes do I Pirituba. Atualmente, em meu trabalho não tenho exatamente uma preocupação com a construção de obras performáticas, mas considero interessante a apropriação de alguns conceitos ligados à performance.

⁴³ Volto a falar sobre corpos dóceis nas considerações finais.

De fato, nas circunstâncias especiais em que o trabalho ocorre, elementos dos jogos teatrais e dos jogos dramáticos convertem-se em jogos de característica híbrida, que permeiam a ficção na maior parte do tempo. No entanto, existe uma vontade minha de fazer com que ações do teatro pós-dramático (Lehmann, 2007) façam parte da construção cênica no I Pirituba. Atualmente, em meu trabalho procuro estar atenta a todos os sinais de criação cênica, ultrapassando os limites do drama. Nesse sentido, penso o indivíduo, o corpo, não como uma “caixa onde se depositam informações”, mas como

[...] um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. (Greiner, 2005, p.130-131)

É por concordar com tal concepção que me interessa refletir sobre procedimentos pós-dramáticos no ensino e na aprendizagem do teatro. Não realizei espetáculos pós-dramáticos nem performáticos com os adolescentes, busquei provocar situações de reflexão e autorreflexão. É possível transformar esses alunos (indivíduos) em performers de sua própria existência através do jogo? No momento da criação artística, eles têm consciência dos fatos que ocorrem ao seu redor? Qual a ação dos jogadores para modificar o espaço chapado (instituição punitiva)? Qual o seu discurso? Como acontece sua provocação artística (o que é preciso dizer ao mundo e qual estética utilizar)?

4.1. O Jogo na Sala de Aula

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para uma aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e idéias fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Viola Spolin

Em 2008, duas montagens foram realizadas, ambas abertas ao improviso, preocupadas em construir cenas teatrais em contato com a plateia, em preparar os jogadores para o improviso em cena. Ao iniciar as aulas do primeiro semestre desse ano, fiz o planejamento com essas preocupações. Sempre comecei o período com aulas expositivas sobre algumas características da arte e atuais denominações das linguagens (artes cênicas, artes visuais, música), e, no decorrer das aulas, elas acabavam se transformando em conversas nas quais eu buscava ouvir os comentários dos garotos sobre o contato com cada linguagem. Em 2008 não foi diferente.

Nas duas primeiras aulas, após um jogo em que cada um apresentou um colega de turma dando uma característica positiva deste, passei para a aula-conversa, isso com as nove turmas que eu tinha (seis Nível 2 e três Nível 3). Aos poucos, fui percebendo que em todas havia alunos interessados, de alguma forma, nas artes cênicas. Na terceira aula, refizemos o jogo de apresentação: cada um se apresentou e disse algo que gostava de fazer. A maioria gostava de jogar futebol. Apresentei-me como uma professora que gostava de fazer teatro. Foram diversas as reações, mas sempre uma mesma interjeição: “Ah!”. Isso poderia ser lido de tantas formas que optei por ler como “Ah, que legal”, e segui o curso.

Como as aulas são de cinquenta minutos e nem todas são duplas, havia dias em que era possível fazer apenas um jogo – caso de um jogo em que cada aluno ensinava um “alongamento” ao restante da turma. Esse exercício, nessa situação, tem como objetivo o autoconhecimento corporal, além de despertar a consciência da existência do outro, já que consiste não apenas em alongamentos, mas em sequências que podem incluir massagens (em si ou no colega) e brincadeiras com o desequilíbrio, em duplas ou trios. É importante esclarecer que, dependendo do movimento, eu não o fazia, por determinações superiores (movimentos que requeressem qualquer contato físico com os garotos, ou ficar em posição de quatro ou de pernas abertas, por exemplo). O fato de não fazê-lo era visto como problema pelos garotos apenas momentaneamente: até compreenderem as regras da “**casa**” (ainda hoje é assim).

Outra dificuldade com as aulas de cinquenta minutos refere-se ao fato, que já relatei no capítulo 1, de as aulas terem sido reduzidas de duas para uma por semana no Nível 3. No entanto, como os alunos desse nível são mais adaptados ao sistema de ensino escolar, com eles os jogos acontecem de forma mais ágil, e normalmente não têm dificuldades em compreender as regras do jogo, em aceitá-las e brincar com elas. Diferente do que ocorre no Nível 2, onde poucos compreendem as regras do jogo e, devagar, as repassam para os companheiros de turma, na “linguagem deles”. Por isso, um jogo realizado com as turmas de Nível 2 pela primeira vez costuma tomar a aula toda, sem que, muitas vezes, consigamos cumprir o objetivo, como no caso do alongamento: nem todos conseguem fazer o alongamento passado pelo outro e/ou propor um tipo de alongamento.

Alguns conteúdos programados pelo sistema Encceja precisam ser transmitidos aos alunos, e, ao longo dos anos, percebi que tais conteúdos fazem parte da formação do aluno em educação artística; não precisam ser lidos na apostila, como eu fazia inicialmente. Através dos diversos jogos que utilizo no ensino do teatro nessa instituição, caso eu perceba que esse conteúdo não ficou claro para eles, acabo ensinando de forma até mesmo expositiva – levo cópias de obras de artistas plásticos; fotografias; filmes; folders de espetáculos para improvisarmos e falo (exponho) um pouco da vida e da obra de alguns artistas. Procuro observar cada momento que estamos vivendo em sala para cumprir um cronograma que me é imposto, mas que pode ser modificado.

Esses momentos expositivos têm duas faces: numa delas, os jovens não querem parar os jogos para ouvir “*historinha*”; na outra, eles param mas não querem mais jogar. Quando isso acontece, vejo que os anos de convivência me fizeram compreender que, nessa relação professor-aluno, sou eu quem os convenço a participar, independente da atividade, mesmo que eles acreditem que a estejam fazendo, ou ouvindo e jogando por sua própria vontade. Nesse sentido, o jogo se torna presente inclusive na relação; não é artístico, mas ocorre.

4.2. O Jogo na Cena

Nos exercícios cênicos criados em 2008, acredito que a característica principal é a improvisação antes, durante e depois da escrita do roteiro, lembrando que as cenas nunca são consideradas. Nos anos anteriores isso nem sempre ocorria, muito menos de forma consciente. Como havia acontecido um ano antes, apenas no segundo semestre recebi o tema a ser encenado, e, como disse no terceiro capítulo, inicialmente resisti ao fato de esse tema ser imposto pela Fundação Casa, mas, aos poucos, pude perceber que isso pode ser um facilitador, se jogarmos com ele; um tema não escolhido pelo grupo pode contribuir para a criação do improviso, para improvisar em territórios desconhecidos, para se permitir jogar no incerto. Desde 2007, a Fundação Casa desenvolve projeto com o tema “quesito cor”, e este nos foi lançado também em 2008 (em 2007, trabalhamos “consciência negra” em *Episódios*). Ele não é fechado e abre margens a diversos subtemas.

Entre as nove turmas surgiram dois grupos, os dois no pátio I, sendo um com os adolescentes que estudavam pela manhã e outro com os que iam à escola à tarde. Como aqueles que estudam no pátio II estão mais adiantados no sistema de progressão, ou seja, estão para receber a liberdade assistida, a coordenação via (e ainda vê) a formação de um grupo de teatro ali como inconsistente. Ainda questiono essa posição, mas não descobri formas de trabalho que possam subverter a concepção de que é um problema ter um grupo onde os indivíduos são substituídos rapidamente.

Escravidão – improviso, texto, jogo, cena

O grupo formado com os garotos de três salas da manhã (duas Nível 2 e uma Nível 3), após a exposição do tema em sala de aula optou por construir uma história que falasse sobre os escravos, a qual recebeu, justamente, o título de *Escravidão* (figuras 28-32). As cenas eram improvisadas com os alunos de cada sala. Em uma discussão, concluímos que seria interessante a participação de todos, mesmo daqueles que não queriam integrar o grupo de teatro, pois assim teríamos mais observadores para a improvisação das cenas, bem como a participação de outros jogadores que, depois, seriam substituídos naquelas. Assim ocorreu nas três salas, e esse foi outro período glorioso para mim. Claro que nem todas as aulas eram produtivas (no sentido de criar as cenas com total participação dos alunos), mas houve vários

momentos em que a turma daquela sala em processo era realmente um grupo trabalhando em busca de um objetivo.

Iniciamos as conversas sobre o tema no início de julho, houve o recesso e retornamos, em agosto, já seguindo a proposta. Foram dois meses de trabalho em sala que acabou se definindo na seguinte sequência:

- conversamos sobre o tema e escolhemos um momento a ser improvisado;
- improvisamos o tema;
- através do sistema de Ryngaert (1996), “gosto, proponho, critico”, analisamos o improviso para transformá-lo em cena;
- reimproviso com as sugestões da plateia observadora;
- novamente a análise e o reimproviso;
- escrita resumida da cena criada;
- apresentação da cena aberta a sugestões.

A necessidade da escrita se dava porque, ao terminar a aula com essa sala, eu iria para outra, na qual os alunos continuariam a criar a partir do ponto em que a sala anterior havia parado. Após esse período, novamente listei os jovens interessados em participar do “grupo de teatro”, e, em vez dos seis que havia no início, agora eram quatorze.

Esse crescente na quantidade de interessados foi resultado da participação de todos os alunos no processo de criação da peça. Muitos nunca haviam participado, “feito teatro”, e sentiam-se inseguros para assumir prontamente que tinham essa vontade. No entanto, notei que, com a possibilidade de poder participar durante a aula, essa insegurança foi diminuída pela necessidade (que todos temos) de criar ficção, o que resultou na aceitação de “fazer teatro”.

No roteiro, criado em sala, é possível observar que ele é apenas norteador, deixando espaço para improvisar. Mesmo após a apresentação, feita em um dia de visita, em novembro, a vontade dos alunos-atores era a de interagir com o público – no entanto, no momento da cena poucos tiveram essa “coragem”. Em conversa posterior, me disseram que improvisar para os colegas é diferente de improvisar para o público, porque aqueles sabem que é uma brincadeira e este, não – e pode pensar que é verdade. Por isso, no momento da interação, ficaram inseguros quanto à reação que o público poderia ter, e muitos até relataram a sensação do corpo “travando”.

Acredito que a preocupação com a reação do público tem a ver com algo que o teatro proporciona: a preocupação com o outro. Eram os seus familiares que assistiam à apresentação, e a preocupação estava em não chateá-los ou inibi-los. Em relação ao corpo, percebe-se que existe um receio implícito nesses adolescentes durante a apresentação: enquanto apresentavam, seja para os colegas, seja para a família, sentiam-se livres para se expressar, ou,

pelo menos, o corpo estava livre para se mover; mas, no momento em que perceberam que poderiam ferir o outro, sentiram o corpo “travando”, deixando de ser livre.

No final de nossa conversa pós-apresentação, pedi que pensassem sobre a frase “*A minha liberdade termina onde começa a do outro*”. No encontro seguinte, retomei a discussão sobre a frase, perguntei se haviam pensado nela, e responderam que sim; perguntei se a haviam relacionado com a nossa montagem, e alguns sacudiram a cabeça, indicando que sim. Pedi, então, que tentassem seguir isso e comesçassem a praticar em nossos ensaios, pensando em como criticar a, e/ou fazer propostas para a cena que o outro fazia. Esse ensaio foi realmente único, houve colaboração total e concentração como nunca tinha acontecido. Depois, tivemos mais três ensaios, dos quais um para filmar a encenação e um para assisti-la. A frase já havia sido esquecida pela maioria, por mais que eu tentasse retomá-la – e encerrou-se o ano letivo. Segue o roteiro criado.

Improvisação: Escravidão

Pátio I – Criação coletiva fragmentada

Cena 1 – Navio

No porão de um navio cargueiro, três escravos, e um apanha de carrascos até morrer. Depois, dois carrascos atiram os três ao mar. Eles estão acorrentados um ao outro.

Cena 2 – Moenda de cana

Dois escravos giram a moenda, um mói a cana, um carrega a cana amassada e um recolhe o bagaço.

Cena 3 – Tentativa de fuga

O escravo está na roça, capinando. O carrasco se distrai, o escravo aproveita e quebra as correntes que prendem seus pés, e tenta fugir, mas o carrasco o captura e o amarra no tronco.

Cena 4 – Guilhotina

O escravo está amarrado no tronco. Entram dois carrascos com chicotes e agridem o escravo. Levam-no à guilhotina e o executam.

Cena 5 – Feijoada na senzala

Um cozinheiro cantando. Os ajudantes repetem a música até a feijoada ficar pronta; os escravos se servem e o cozinheiro oferece para alguém da plateia.

Cena 6 – Carta de alforria

O escravo está colhendo tomates quando chega o senhor e o chama:

Senhor: – José, tenho algo para você.

O escravo se aproxima.

Senhor: – Estou te dando a sua carta de alforria (mostra a carta).

Olhe aqui (o escravo olha). Esta é a sua liberdade, isto mostra que você está liberto, você não é mais um escravo, é um homem livre!

Escravo: – Não acredito, posso pegar? Posso mesmo, senhor? E agora, o que faço?

Senhor: – Segue seu rumo.

Os dois saem.

Cena 7 – Capitães do mato

O escravo caminha pela estrada, aparecem os capitães do mato, que o maltratam, pegam sua carta e o levam até a feira de venda dos escravos. Lá aparece um senhor com seu capanga, o compra e o leva consigo. A carta fica com os capitães do mato.

Cena 8 – Janta

Durante a “comida”, os escravos combinam fuga que vai acontecer. Um tenta convencer os outros a fugir e conta sobre o quilombo.

Cena 9 – A fuga

Os capatazes guardam os escravos na senzala e trancam a porta. Ficam fazendo guarda a alguns metros de distância. Quatro escravos fogem de mansinho, sem serem vistos.

Quando amanhece, os capatazes percebem a falta dos escravos e saem a cavalo em busca deles.

Cena 10 – A trilha estreita

No meio da fuga pelo mato, um dos escravos é picado por uma cobra e morre. Os outros o colocam numa trilha diferente, para enganar os capatazes, e fogem por outro lado.

Os capatazes chegam até o corpo, seguem por uma trilha errada, até que desistem e voltam para a fazenda.

Cena 11 – Quilombo

Dois soldados do quilombo estão fazendo ronda, quando os três escravos chegam ao redor do quilombo. Os soldados os pegam desprevenidos, fazem eles se sentarem e interrogam os três. Decidem levá-los ao chefe, Maculelê (um homem idoso). Ao chegarem, o chefe está sentado, fumando um cigarro de palha; os três se ajoelham e contam toda a saga da fuga, e o chefe aceita a sua presença no quilombo.

Cena 12 – Capoeira

Começa a música fora de cena.

O chefe, Maculelê, e um companheiro fazem a saudação e começam a jogar capoeira. Aparecem os músicos. A roda continua, até que aparece um dos recém-chegados ao quilombo e fica olhando. Eles cessam de jogar e o chefe convida o “novo” para entrar na roda. Começam a jogar. Fazem um movimento igual, se cumprimentam, a música para e todos saem de cena.

Cena 13 – Abolição

A Princesa Isabel conversa com um de seus assessores e decide assinar a Lei Áurea, declarando a Abolição da Escravatura. Declara ao povo e assina o papel. Todos aplaudem; grande comemoração de todos. Fim.

(Escolher uma música para o momento final)

No momento de divisão das cenas, quando estávamos definindo qual adolescente faria

determinado personagem, disputas surgiram, mas foram rapidamente resolvidas entre eles, sem minha participação. Decidiram que apenas um garoto seria escravo do início ao fim, os outros alternariam seus personagens. O que pensei que seria o mais difícil, definir quem faria o personagem Princesa Isabel, foi rapidamente resolvido. Perguntei quem a faria, e, em coro, ouvi: “*Eu não*”. A sala silenciou, até que André, de 16 anos, se levantou e, tranquilamente, disse: “*Pode deixar, professora, eu faço uma princesa. Não dá nada, sou só eu fingindo que sou uma mulher!*”. Sua tranquilidade em lidar com a situação fez com que não surgissem comentários a respeito. Mesmo as piadas que normalmente aconteciam quando um adolescente interpretava uma mulher, dessa vez não houve.

Presente na fala de André está a noção de que não existe personagem, não empresto meu corpo a uma entidade que se apodera, é apenas “eu fingindo ser alguém”. Essa visão de como se dá a construção da cena se aproxima da construção do teatro pós-dramático: não existe um personagem em cena, existe o ator que se faz outro, que empresta suas características, seu modo de ser e ver o mundo ao outro. Também observei essas características na montagem de *Jornal do Povo* – que aconteceu simultaneamente a *Escravidão* –, realizada com os alunos do período da tarde.

É possível observar certa complexidade na criação das cenas de *Escravidão*, pelo fato de que foram elaboradas de forma fragmentada. A construção da cena, ou de partes de uma cena, em turmas diferentes possibilitou o desenvolvimento de diversos cenários, a existência de muitos personagens e um roteiro de ficção que atendia tanto as expectativas dos alunos quanto as minhas. A dificuldade maior estava em mediar as cenas criadas de acordo com o tema proposto e também as vontades dos alunos de cada turma. No entanto, esse trabalho, em que todos os jovens de um período escolar estiveram envolvidos, foi o primeiro roteiro coletivo criado através de fragmentos. A partir de então, adotei esse sistema e o utilizo até hoje (2009), sempre procurando adaptá-lo, pois, como ocorreu na criação de *Jornal do Povo*, nem todas as turmas aceitam participar coletivamente da criação de uma peça⁴⁴.

44 Atualmente, essa recusa acontece em todas as turmas com as quais trabalho.

Figura 28. Escravidão (2008). Cena 2: “Moenda de cana”.

Figura 29. Escravidão (2008). Cena 3: “Tentativa de fuga” (ensaio geral).

Figura 30. Escravidão (2008). Cena 4: “Guilhotina” (ensaio geral).

Figura 31. Escravidão (2008). Cena 5: “Feijoada na senzala” (ensaio geral).

Figura 32. *Escravidão* (2008). Cena 13: “Abolição” (ensaio geral).

Jornal do Povo – improviso, texto, jogo, apresentação

O processo de criação de *Jornal do Povo* foi muito semelhante ao de *Escravidão*, e tinha, como princípio, o mesmo tema (“quesito cor”), mas contou com a participação de apenas duas turmas da tarde: uma do Nível 3 e uma do Nível 2. Os alunos para os quais eu ministrava aula e que não quiseram concretizar as improvisações criadas em sala continuaram a improvisar enquanto jogo, e procurei, até o final do semestre, fazer com que desenvolvessem um olhar crítico sobre as cenas criadas e questioná-los sobre a forma de transferir esse olhar para o mundo que os cerca.

A diferença no processo de criação dessas duas montagens está no fato de que, no período da tarde, saímos da sala apenas no ensaio geral. Como eu tinha duas aulas com o Nível 2 e uma com o Nível 3, com a colaboração de alguns professores fiz acordos para trocar de aulas, assim pude reunir os participantes do processo, nas duas últimas semanas antes do ensaio geral, em uma sala. Na verdade, a turma do Nível 3 participava inteiramente; para juntar as turmas, era só trazer os alunos da sala participante do Nível 2. Mas o processo de criação das cenas ocorreu nas salas, no mesmo sistema da montagem de *Escravidão*:

- conversamos sobre o tema e escolhemos um momento a ser improvisado;
- improvisamos o tema; “gosto, proponho, critico” como análise do improviso para transformá-lo em cena (Ryngaert, 1996);
- reimproviso com as sugestões da plateia observadora;

- novamente a análise e o improviso; escrita resumida da cena criada; apresentação da cena aberta a sugestões.

No entanto, como se pode observar pela leitura dos roteiros, existe diferença gritante na forma da escrita da cena, de registro, entre essas duas montagens. Em *Escravidão* existiu a preocupação, na narração das cenas, em contar como elas eram construídas. Já em *Jornal do Povo* foram criados narradores “disfarçados” de jornalistas e de repórteres, que apresentam e analisam as cenas, mas sem narrá-las; apenas pela leitura do roteiro não é possível identificar as ações dos personagens, se é que eles realmente existem. Mesmo a fala dos narradores era modificada durante a execução da cena. Eles optaram por “não decorar” as falas, usariam o texto para leitura: *“Tô lendo diferente, professora, porque eu sou o apresentador do jornal e tenho que falar do meu jeito”* – como eu ouvi de Júlio, de 17 anos, durante um ensaio.

A opção por não narrar as cenas tem a ver, também, com a segurança que os jogadores criaram em cena, de improvisar juntos, de estar dispostos à troca. Essa conquista se deu através dos jogos feitos em sala durante as aulas. Isso não os tornou *experts* em improviso, eles apenas desenvolveram espírito de equipe; constituíram um grupo, ou melhor, um coletivo. Digo isso porque observei que, fora dos ensaios e das aulas, eles não eram colaboradores entre si; isso acontecia quando havia o objetivo comum de “criar a peça de teatro”. Esse é um fator que ainda me incomoda como educadora: como fazer para que alguns princípios utilizados no teatro sejam levados para o cotidiano desses adolescentes, ainda que eu não tenha como avaliar categoricamente essas observações.

As cenas não escritas também demonstram outro ponto que busco em meu trabalho: que os jogadores estejam presentes em cena, que lidem com situações inesperadas e que procurem, sempre, a participação do público. Isso aconteceu durante a criação desse roteiro, em alguns ensaios e nas apresentações, e atualmente (2009) é uma das regras do jogo, da improvisação que estamos desenvolvendo. Foram feitas duas apresentações de *Jornal do Povo*, uma no I Pirituba, para os visitantes, e a outra na sede da Fundação Casa (figuras 33-39), entre os trabalhos realizados pelo Projeto Quesito Cor. Ambas foram registradas: a primeira, em vídeo; a segunda, em fotografias.

A busca pelo aluno-ator que performa – pensando no teatro pós-dramático – me fez observar mais profundamente algumas mudanças no corpo desses jovens. No início das aulas, a forma de sentarem em suas carteiras era relaxada, pouco concentrada, o olhar era disperso. Próximo às apresentações, e mesmo depois, a forma mudou: postura mais atenta, a coluna ereta, braços e pernas presentes, quase como um gato que observa uma caça – ou como um ator prestes a entrar em cena. Segue o roteiro desenvolvido e fotos da apresentação na Fundação Casa (figuras 33-39).

Jornal do Povo

Pátio I – Criação coletiva

Apresentador: Willian Boné

Entra Willian Boné.

W.B.: Boa Noite! Sou Willian Boné e estou falando direto dos estúdios da Rede Bobo. O tema de nosso programa desta noite será: “Negro não tem vez”. Vamos falar com nosso correspondente Da Antena. Boa noite, Da Antena!

D. A.: Boa noite, Boné! Acabamos de flagrar uma cena impressionante; as câmeras de segurança do Shopping Iguatemy revelam tudo. Põe na tela!

Cena 1: Loja do shopping

Entra Willian Boné.

W.B.: De volta aos estúdios da Rede Bobo, vamos rever uma cena que chocou o mundo, acompanhada pelo poema da pedagoga Suely, lido pelo ator Limão d’Arte.

Cena 2: Escravidão

Ao final da cena, o aluno-ator está deitado, e se levanta como Da Antena.

D.A.: Recebemos imagens de um cinegrafista amador que nos mostram uma barbaridade. É a violência de São Paulo, senhores telespectadores. Põe na tela!

Cena 3: Assalto

Entra Da Antena.

D.A.: Estou inconformado. Outra cena, filmada pelo celular, nos foi enviada, e saibam que virou caso de polícia. Vamos ver!

Cena 4: A Cantada

Entra Da Antena.

D.A.: Boné, eu estou inconformado. Nem os esportes escapam desta destruição que é o preconceito. Não tenho palavras... Vocês vão ver. Põe na tela!

Cena 5: Capoeira

Entra Willian Boné.

W.B.: Você tem razão, Da Antena, é realmente impressionante. E vou lhe dizer que novas imagens foram enviadas, agora flagrantes dos ônibus. A própria SPTrans nos enviou, e pedimos para que as autoridades averiguem os fatos.

Cena 6: Ônibus

Entra Da Antena.

D.A.: Boné, se as autoridades não se mexem, nós faremos nossa parte. Vou mostrar um outro relato traumático, agora do trânsito de São Paulo. Põe na tela esses caras de pau!

Cena 7: Farol

Entra Alf.

Alf: Boa Noite! Sou o repórter Alf e também faço parte desta equipe de jornalismo. O que vou mostrar para vocês são cenas reais da educação brasileira. Esse é o futuro de nosso país. Vejamos!

Cena 8: Recreio Na Escola

Entra Willian Boné.

W.B.: Obrigado, Alf, pelo seu trabalho mostrando que ainda existe uma pontinha de esperança para o futuro. Veremos agora a nossa última reportagem. Esta é uma simulação de fatos ocorridos na sociedade brasileira; é vergonhoso, mas justiça seja feita!

Cena 9: Banco

SALA DE VÍDEO

TRIBUNAL

Entra Willian Boné.

W.B.: O preconceito racial ainda existe e pudemos ver que, em alguns casos, a Justiça cumpriu seu dever. Saibam que preconceito é crime e dá cadeia, e quem sofre com esse tipo de discriminação é a própria população. Injustiça, no Brasil, parece fazer parte do dia a dia, o que é uma VERGONHA! *(respira)* Agradeço a todos os colaboradores, telespectadores que participam de nosso programa, Da Antena e Alf, que percorrem nossas ruas. Para finalizar, ficaremos com o clipe de Edu Ribeiro com a banda Cativairo, cantando “Alma negra”. Boa Noite!

Entra a música.

Fim...

Na última fala do apresentador Willian Boné existe a indicação “*(respira)*” no texto, colocada pelo menino que o representava. Segundo lhe diziam os colegas, ele falava rápido demais, e então ele modificou a escrita, pois com a indicação não se esqueceria de “falar tranquilamente”. Essa ação denota a apropriação, pelos jovens, do material teatral criado: a cena, o roteiro. Quando tomamos a produção teatral como sendo do grupo, aceitando as particularidades de cada envolvido, temos um coletivo. Quando este tem consciência de sua existência, deixa de ser algo idealizado por apenas um (eu, a professora) para pertencer a todos. Sua forma não depende, mais, apenas de minha insistência; depende da permanência de todos os envolvidos.

Quando retornei, em 2009, somente alguns participantes desse processo estavam presentes. Eles tinham como objetivo continuar a “fazer teatro”, mas falaram sobre a impossibilidade de retomar o roteiro criado, por não saberem se colocar nos momentos em que o outro (que já havia saído) fazia. Por isso, tinham a consciência de que, se o refizessem, não seria a mesma coisa nem o mesmo grupo; de que aquilo já havia terminado. Essa clareza me surpreendeu, pois não imaginava que as conversas sobre o trabalho conjunto, sobre a efemeridade do teatro, sobre a improvisação ser única, fariam com que chegassem a tal conclusão sobre o processo – clareza que também é assustadora, porque durante anos tentei negar que os grupos criados simplesmente “desmontavam” e tudo recomeçaria. Mas, agora, não tenho como negar que o recomeço também é parte do improviso.

Figura 33. Jornal do Povo (2008). Cena 1: “Loja do shopping”.
À esquerda, apresentação na sede da Fundação Casa, ensaio geral no Internato Pirituba; à direita, .

Figura 34. Jornal do Povo (2008). Cena 4: “A cantada” (ensaio geral).

Figura 35. Jornal do Povo (2008). Cena 6: “Ônibus” (ensaio geral).

Figura 36. Jornal do Povo (2008). Cena 8: “Recreio na escola” (ensaio geral).

Figura 37. Jornal do Povo (2008). Cena 9: “Banco” (ensaio geral).

Figura 38. Jornal do Povo (2008). Cena 9: “Sala de vídeo” (ensaio geral).

Figura 39. Jornal do Povo (2008). Cena 9: “Tribunal” (ensaio geral).

4.3. O Desenrolar do Jogo

Jogo: s.m. 1. Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou ganho. 2. Passatempo. 3. Jogo de azar, i. e., aquele em que a perda ou ganho depende mais da sorte do que do cálculo. 4. O vício de jogar. 5. Série de coisas que forma um todo, ou coleção. 6. Conjugação harmoniosa de peças mecânicas com fim de movimentar um maquinismo. 7. Balanço, oscilação. 8. Manha, astúcia. 9. Comportamento de quem visa a obter vantagens de outrem.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira

A pedagogia do teatro, no Brasil, há alguns anos vem abordando o papel do jogo em um trabalho de iniciação teatral, bem como sua prática em criações profissionais. Como é possível observar no trabalho de Marcos Bulhões Martins, *Encenação em jogo* (2004), o próprio autor cria a encenação através do jogo, e, posteriormente, realiza o espetáculo, sem que este

perca a característica de jogo. O “estar presente em cena” que o ator contemporâneo busca tem forte relação com “estar presente no jogo” e com o significado de performar, segundo o que propõe Schechner (2003, p.41): “Um dos significados de performar é fazer as coisas de acordo com um tipo específico de cenário ou plano”.

Um dos focos do jogo⁴⁵ proposto por Martins é o uso físico, pelo ator (jogador), de espaço alternativo (em vez do palco). Essa preocupação também está presente no trabalho que realizo no I Pirituba, não como opção, mas como condição, pois todo trabalho desenvolvido ali é feito em um espaço não convencional. Por vezes, considere essa situação um problema, mas, na verdade, é mais uma das questões pertinentes ao jogo cênico. Ao trabalhar em um espaço não condizente com o “glamouroso espaço do teatro”, estamos diante de uma nova proposta, que ultrapassa as margens estéticas e se banha nas questões educacionais. Afinal, a descoberta desse espaço através de jogos permeados de olhares lúdicos que propiciem uma descoberta física afirma o pensamento sobre jogos teatrais (Spolin, 2001), sobre jogos dramáticos (Ryngaert, 1981) e sobre o teatro do oprimido (Boal, 1975): qualquer um pode fazer teatro.

Fazendo teatro, jogando ou performando, os alunos lidam com as regras de estar em cena, compreendem qual é o ponto de atenção, o foco, e que as ações precisam de reciprocidade para que a cena aconteça; a criação de signos acontece e é decodificada por aqueles que assistem, acontece o processo de significação. Por isso, o “estar em cena” conta com a participação da plateia, que no I Pirituba sempre teve a função de olhar, observar e, além disso, participar de forma ativa, buscando compreender os signos que estão se estabelecendo e que só se estabelecem pela existência desse olhar atento. Por isso, quando estamos em processo de trabalho de teatro nas aulas, todos estão jogando, todos estão fazendo teatro.

Entendo que a relação que criei com os meninos, nossas interações nesse espaço que é transformado pelo lúdico, nossas ações, ainda que pequenas, buscando transformar o dia a dia da instituição através de um mote artístico, podem ser chamadas de jogo – um jogo teatral permeado por características dos jogos dramáticos e, muitas vezes, embebido de questões do teatro do oprimido, que acontece em um espaço fechado e, ao mesmo tempo, público.

Os jogos se modificam a cada grupo de alunos; para estar atenta às necessidades de cada grupo, muitas vezes tenho de retornar às propostas que já conheço, como a de Spolin (1998, 2007), que esclarece muito do que chamo de improvisação: jogos com estrutura dramática, lugar, personagem e ação – os quais a autora descreve como perguntas a serem feitas aos alunos (quem, onde e o quê). Além disso, ela tem grande preocupação com a maneira que o coordenador do grupo passa as instruções do jogo e de conseguir a participação da plateia. Ryngaert (2005, 2008) tem preocupações semelhantes, mas propõe um pensamento mais crítico em relação à cena criada, bem como a escrita, a realização e a retomada da cena, dando aos atores ou alunos-atores a possibilidade de jogo que, muitas vezes, é suprimida pela

45 Sem nos esquecermos que jogo é, aqui, tratado como atividade fundada em um sistema de regras.

figura do diretor. Já Boal (1975, 1977, 1978) dá ao jogo características ligadas a problemas de determinado grupo e procura resolvê-los em cena, refazendo as cenas criadas de diversas formas propostas pela plateia, que se torna jogador na resolução da cena e do problema. É com base nesses três autores que trabalho as improvisações no I Pirituba. Desde 2007, busco inserir no jogo a noção de “provocação”: provocar a plateia observadora, criar situações que a façam participar ativamente da cena.

Minha intenção é fazer essa interação presente em todos os momentos, da sala de aula à apresentação. Nas apresentações feitas no internato, sempre contamos com a presença de duas plateias, a observadora e uma outra, formada por convidados (os parentes dos internos e o corpo funcional da instituição); e os jogadores lidam com o momentâneo, o ao vivo, característico do teatro. No entanto, sempre lidam, também, com o fato de que estão apresentando algo “deles”; são os seus pensamentos que estão sendo expostos, mesmo que exista um roteiro – que também foi elaborado por eles.

Foram poucos os momentos em que contamos com narrativa em cena, e, quando isso aconteceu, a própria narrativa, o chamado teatro épico, no qual existe a figura do narrador, ainda tinha o fator imprevisto, o adaptar a cena ao público presente – estar atento e pensar naquilo que a plateia podia querer receber.

Observei essa improvisação na apresentação de Recanto dos Piabas, na festa junina da instituição. Não se tratava apenas de um “teatro interativo”, aquele que brinca com a plateia e espera sua resposta. Tratava-se de um teatro provocador, mesmo que tímido, pois passamos da interação para um tipo de intervenção em que o ator ganha características de performer e passa a jogar com a plateia em cena, mantendo o roteiro proposto (ou não); apenas cumprindo com as suas vontades momentâneas, pois quem está em cena é o aluno-ator, não o personagem. E esse acordo, quando dessa apresentação, já estava pré-estabelecido. Durante o processo, anotei: “O importante é levar a cena pelas vontades que surgem; podemos perder o roteiro, mas não a forma” – entenda-se forma, aqui, como preocupação estética.

Durante a apresentação, os alunos convenceram a plateia a participar da quadrilha, que era a festa do casamento de dois personagens. Aos poucos, o público se levantou e foi dançar, “trocando”, inclusive, de gênero (mulheres dançando vestidas de homem, e vice-versa). Essa interação ultrapassou a linguagem teatral, já que os alunos-atores tiveram de conduzir o público durante a dança. Quando esta acabou, transformaram a “festa” em palco para outra dança que haviam preparado, e que ia além dos limites do roteiro – no entanto, sem perder de vista “o acordo da forma”. Os meninos criaram essa dança sozinhos, sem minha contribuição, e com ela mostraram o quanto precisavam e tinham a dizer, de forma artística. A dança era um improviso, cada um entrava no meio da roda (que eles formaram com o público) e fazia uma sequência de movimentos que tinham alguma característica do personagem que haviam apresentado. Mas em nenhum momento o personagem criado foi abandonado – e por isso é possível chamar essa apresentação de intervenção. Esse encerramento (a dança final) fala sobre o desenvolvimento dos jogos feitos em sala, e conseguiu a

participação da plateia pela disponibilidade do olhar do aluno-ator não apenas para aqueles que estavam com ele em cena, mas também para ela, que, então, deixou de ser plateia e passou a ser, também, jogador.

Adoraria poder dizer que indícios de performance começam a aparecer nas cenas apresentadas, mas seria pretensão. Por mais vontade que tenha de que os meus alunos-atores se transformem em performers, vejo que esse caminho é difícil, pois o que seria uma pedagogia da performance nesse ambiente? Como ressalta Pupo (2006),

Haveria procedimentos específicos que chegassem a configurar uma pedagogia para a cena pós-dramática? Caso a resposta seja positiva, em quais circunstâncias caberia propô-los? Com quais finalidades? Seria pertinente incentivar tais procedimentos mesmo antes – ou independentemente – da apropriação dos fundamentos da cena dramática?

Ainda não posso responder a essas perguntas. Um trabalho voltado para a cena pós-dramática no I Pirituba seria interessante para quem: para os jovens ou para mim? Existem aspectos no desenvolvimento desses jovens que beiram a dificuldade em aceitar o lúdico, a ficção. Eles são banhados em excesso de realidade. Por que, então, querer confrontá-los com a realidade também nas minhas aulas? Muitas vezes, pensamos que apresentar obras que remetam à cultura já conhecida de um grupo é a solução para nos inserirmos em determinado contexto, mas a aproximação se dá por outro caminho.

Vi, nesse tempo em que trabalho ali, muitos professores exibirem obras sobre uma realidade já conhecida pelos adolescentes, caso do seriado *Cidade de Deus* e do filme *Querô* – obras que despertam neles certa curiosidade, que têm enredos, personagens e cenários com os quais se identificam. No entanto, quando tentamos estabelecer com eles um diálogo a respeito delas, eles se atêm apenas à identificação, ao “gostar”, sem qualquer crítica. Quando assistem filmes que não condizem com a realidade próxima e não existe identificação imediata, inicialmente reclamam: “*Não quero assistir esse filme. Nada a ver, senhora*” – mas os assistem até o final, como aconteceu quando exibi para eles *O pianista*, do diretor Roman Polanski.

Antes de iniciar o vídeo, Humberto, o professor de história, fez um discurso sobre a situação da Polônia durante a Segunda Guerra Mundial: falou brevemente sobre o Estado nazista, Adolf Hitler e a população do período. Iniciamos a exibição, ouvimos reclamações mas continuamos. Quando o filme acabou, estabelecemos uma conversa perguntando sobre as suas impressões do filme, e recebemos respostas do tipo: “*A gente ainda tem escolha, essa galera aí, não!*”; “*Só tinha imagem de destruição, mas era meio bonito de ver, igual Jesus na cruz*”. Comentaram também sobre a atuação de Adrien Brody, o protagonista: “*O ator parecia que tava vivendo de verdade, que era tudo real. Ele ficou mais magro, mais feio, e parecia que ia morrer de fome*”⁴⁶. Por esses comentários, fica claro que o professor,

46 Transcrevo aqui essas frases conforme minha lembrança.

detentor do conhecimento, deve dividi-lo com os seus alunos sem subestimá-los.

Situação semelhante ocorreu quando propus que assistissem à trilogia *O senhor dos anéis*, baseada na obra do escritor J. R. R. Tolkien. Ouvi negativas incessantes por parte deles e comentários de professores e funcionários, tais como: “Para com isso, professora, os meninos não vão aguentar assistir aquilo. É demais para eles”. Optei por seguir minha intuição e, na quarta-feira da semana do Dia das Crianças de 2007, comecei a exibição. No princípio, a maioria abaixou a cabeça para dormir, mas, passados vinte minutos, todos estavam assistindo ao filme compenetradamente. É de praxe haver uma pausa na exibição na hora do intervalo (da escola), mas eles optaram por não parar. Quando o filme acabou, fizeram o intervalo; depois, eu os reuni para ouvir suas impressões sobre a obra.

Falaram sobre os lugares, que eram fantásticos, perguntaram como alguém tinha conseguido criar tudo aquilo sozinho e se já havia existido algo assim no mundo. A conversa se estendeu quinze minutos além do horário escolar, o que é raro, e saí da sala prometendo exibir a parte dois no dia seguinte. Após a exibição da trilogia, eles escreveram redações sobre ela nas aulas de português, fizeram improvisações de algumas das suas cenas em sala e desenharam (reproduziram) algumas em cartazes, que foram expostos no prédio da administração.

Infelizmente, não há registro dessas criações. No entanto, a experiência vivida reitera a afirmação de que não devemos subestimar a vontade criadora desses jovens ou aceitar que cada um só tem direito a se deliciar com a cultura local (os meios de comunicação estão cada vez mais velozes, e, se quisermos e soubermos selecionar, podemos ter acesso às culturas mais distantes). Talvez seja por esse motivo que ainda acredito na possibilidade da criação de uma pedagogia do teatro pós-dramático, inclusive para ser desenvolvida com adolescentes em medida socioeducativa de internação.

4.4. Alguns Retornos

Na realização de uma pesquisa, é importante registrar os seus diversos momentos, sejam os de concretude dos objetivos, sejam os que comprovam que determinados fundamentos são equivocados. Em meu trabalho no I Pirituba, diversas vezes me questionei sobre formas de registro, como se pode ver no terceiro capítulo. Tentei me adaptar aos protocolos propostos por Koudela (2001), buscar novas formas de criá-los (anotações, ao final da aula, de palavras e frases, por exemplo), mas novamente esbarrei em um problema: o analfabetismo.

É ainda um desafio essa forma de registrar por escrito os encontros realizados na instituição, pois cerca de dois terços dos internos não escreve ou tem grande dificuldade de escrita. Isso fica claro na quantidade de salas formadas para atendimento àqueles que estão no Nível 1 e no Nível 2. Vale ressaltar que muitos alunos do segundo acabam assistindo aula em salas do primeiro até que adquiram grau de alfabetização suficiente para acompanhar as aulas em sua sala. O I Pirituba desenvolve, desde 2007, um sistema de reforço escolar, oferecido

por agentes pedagógicos formados em pedagogia ou que atuam como professores fora da Fundação Casa.

Ainda assim, é bastante complicada a inserção dos alunos na sua série correspondente, quando retorna da turma do Nível 1. Há preconceito entre os próprios adolescentes sobre a capacidade de leitura desse aluno; por isso, como já aconteceu, ele pode se negar tanto a escrever como a ler textos em voz alta. Um fato que contribui para o desenvolvimento da leitura por esses jovens está na inserção de aulas de técnicas de leitura e redação, desde 2009, na grade escolar, as quais são ministradas pelos professores de português.

O hábito da leitura tem se espalhado entre os internos do I Pirituba. Percebi que começou após a apresentação de *Recanto dos Piabas*, conforme narrei no capítulo 3. No entanto, o hábito perdurou pela iniciativa do internato de criar uma biblioteca em cada pátio, tarefa executada por uma agente pedagógica no período em que trabalhou ali. Atualmente, as duas bibliotecas funcionam, e têm em seu acervo livros, revistas e gibis enviados pelo governo. Os empréstimos são realizados a cada semana, e cada garoto pode retirar um livro por vez. Além disso, eles vão toda semana à biblioteca, durante as aulas de leitura, sempre acompanhados pelo professor responsável pela disciplina. Mas a escrita e a leitura ainda são desafios a serem vencidos.

Durante esses anos, poucos foram os registros feitos espontaneamente sobre as minhas aulas, caso das cartas inseridas páginas atrás. Como eu fazia questão de ter registros, não podia esperar pelo espontâneo, e sempre que possível lhes pedia que escrevessem cartas – que poderiam ser endereçadas a mim –, sobre o que pensavam das minhas aulas, das oficinas, das montagens, das apresentações e dos passeios realizados. Na maior parte das vezes, meu pedido não foi atendido, mas algumas “*missivas*” me foram entregues.

A maioria dos meninos que conheci na instituição nunca tinha ido ao teatro, nunca tinha visto uma peça teatral. Assim, com a colaboração da coordenação pedagógica e da direção, pude lhes proporcionar algumas saídas, duas delas emblemáticas, que considero conquistas tão grandes quanto as apresentações que fizemos fora da instituição. Em uma das saídas, em dezembro de 2008, cinco adolescentes foram ao Teatro Oficina assistir o espetáculo *Os bandidos*, dirigido por José Celso Martinez Correa (Zé Celso).

O convite para ir ao Oficina foi feito por uma aluna do curso de Artes Cênicas da USP, Mayra, que teve a delicadeza de estabelecer uma parceria entre mim e a ONG Uzo-na, que ofereceu os ingressos. Já fazia bastante tempo que eu tentava levá-los ao teatro (para assistir um espetáculo, conhecer pessoas), mas esta foi a primeira vez que surgiu uma oportunidade. Fiquei ainda mais contente por não se tratar de um “teatro tradicional”, que parte de um texto pronto e os atores decoram as falas e posições – Zé Celso desenvolveu um modo particular de criar suas montagens, por isso os atores do Teatro Oficina mostram grande desenvoltura no palco.

Eu não havia dito aos garotos que eles iriam ver o espetáculo, pois os jovens do I Pirituba têm conhecimento dos passeios apenas minutos antes de saírem. Isso ocorre porque, muitas vezes, determinado passeio pode ser cancelado⁴⁷, e lidar com a frustração é algo doloroso para qualquer um. Como era num sábado à noite, e eu precisava estar no teatro antes, para pegar os ingressos, fiquei esperando-os ali.

Sua chegada foi algo surpreendente, pois os atores estavam ansiosos para recebê-los. A apresentação do espetáculo, que tem cinco horas de duração, foi dedicada a eles – no final, o próprio Zé Celso fez questão de mencionar isso. A experiência foi gratificante para mim, para os garotos e para os atores, que os acolheram depois, conversaram e tiraram fotos com eles, agradeceram sua presença. Cinco jovens se beneficiaram com esse passeio cultural, o que pode parecer pouco, mas as sensações e impressões que levaram para o I Pirituba perduram até hoje, e sempre sou cobrada para levá-los ao teatro (não apenas pelos adolescentes, mas também pelos funcionários que acompanharam o grupo). A pedido dos atores, que reforcei, os garotos se reuniram e escreveram uma carta de agradecimento – a carta foi enviada via correio, e não teve resposta (Figura 40).

47 A ida ao Teatro Oficina é um exemplo de como as situações podem acabar sendo diferentes do que o esperado. Quando pedi permissão à Justiça, pelo I Pirituba, para levar os jovens ao teatro (é preciso autorização judicial para tirá-los dali), pensávamos em levar uns quinze. No entanto, o microônibus que seria enviado pela Fundação Casa foi cancelado horas antes da saída, e foi graças à intervenção do diretor do internato, Alexandre dos Santos Teixeira, e da sua coordenadora pedagógica, Beatriz Helena Maranha da Rocha, que pelo menos cinco jovens puderam usufruir desse passeio.

Primeiramente uma boa tarde pra vocês do teatro. Nós, quando recebemos o convite para ir ao teatro na verdade nós não queremos ir, porque pensávamos que seria uma bobagem, e também porque não esperávamos este convite inesperado.

Mas, ao chegarmos lá, nós deparamos com uma moça muito simpática e bastante receptiva, que nos deu o máximo de atenção possível, chegando a nos surpreender com aquela recepção. Não imaginávamos que seria daquela forma, por termos da Fundação Casa. Sabemos que lá fora somos discriminados por algumas pessoas, mas notamos que com vocês fomos tratados diferentes, fomos tratados igualmente a todos que aqui estão. Nós recebemos tanta atenção que queríamos agradecer toda simpatia que vocês dispuseram conosco.

Em relação a peça, queríamos parabenizá-lo pelo talento e pela dedicação que cada um de vocês tem para com o trabalho.

Vamos dizer agora um pouco sobre o que achamos da peça os "Bandidos". Na verdade esta peça nos surpreendeu muito, pois pensávamos que seria uma peça mais tradicional, como estamos acostumados a ver anúncios televisivos, vimos os "Bandidos" como uma ótima surpresa. Sei que vocês podem achar que nos interessamos pelo simples fato de termos visto mulheres nuas, mas sabem que não foi nada disso. Se dissermos que tudo o que vimos não nos impressionou, estaríamos mentindo, mas não foram aquelas cenas de nudez

que nos impressionaram, e sim as cenas que mais admiramos foram as cenas que o Hi-mam desce pelas cordas e cai sobre o palco, naquele momento creio que todos os presentes se espantaram, aqueles raios, trovões foi impressionante.

Também cito a cena do aborto que impressionou muito, afinal não tenho como me expressar realmente. A peça os "Bandidos", foi espetacular, todos vocês estão de parabéns, e nós desejamos do fundo do coração que vocês continuem assim com este maravilhoso trabalho, e gostaríamos dizer também que não teríamos coragem de fazer muitas cenas.

Dicamos sempre e felizes em receber a notícia que vocês estavam super empenhados em conhecer a unidade que estamos, esperamos ansiosos esse momento, até para retribuímos a receptividade com a qual vocês nos trataram.

Também teremos oportunidade para conversarmos um pouco mais, afinal tivemos pouco tempo pra isso.

Também gostaríamos de pedir, se possível, a oportunidade de assistirmos mais um de seus espetáculos.

Finalizando, um forte abraço a todos e estamos desejando-lhes toda sorte do mundo.

[Nomes borrados]

DATAPEL

DATAPEL

Figura 40. Carta dos adolescentes que foram assistir Os bandidos (Teatro Oficina, 2008), ao elenco do espetáculo (nomes foram borrados).

Essa carta mostra que o teatro preconiza, em sua base, a igualdade entre as pessoas; ao invés de diluir, ele agrega. Essa experiência foi rica não só para os jovens e para os atores; também o foi para mim, como professora e como pessoa. Poder ver a alegria desses meninos por estar ali e sentir-se parte daquilo, ainda que por pouco tempo, foi algo grandioso. Lembro-me que, assim que todos chegaram ao teatro, na Kombi do internato (garotos, funcionários, o motorista e o diretor), e contei-lhes que o espetáculo tinha cinco horas de duração, todos me responderam que seria impossível ficar até o final. No entanto, graças à magia do teatro, não apenas ficaram como adoraram ter ficado. Na carta que os jovens escreveram ao elenco, vemos a sua necessidade de afirmar que realmente gostaram do que viram e sentiram: das luzes, dos temas, das cenas, da recepção e, *também*, das mulheres nuas⁴⁸.

Na segunda saída, levei seis alunos ao Departamento de Artes Cênicas da USP, em maio de 2009, com a colaboração do chefe desse departamento, professor Felisberto Sabino – apenas um deles havia ido ao teatro com o outro grupo. Fomos recebidos pelo figurinista Rafael Rios, que nos conduziu em um passeio informativo nas instalações do Teatro Laboratório. Em aula, no I Pirituba, sempre procurei falar sobre as funções do teatro, e, na USP, os meninos puderam participar e realmente “ver” o trabalho daqueles “que não estão em cena”, como o cenotécnico Zito, o iluminador Gustavo, o produtor Fernandes, que conversaram, mostraram seu local de trabalho e esclareceram dúvidas sobre suas funções.

Também fomos a museus e exposições, mas a ida ao Teatro Oficina e a visita ao Departamento de Artes Cênicas da USP foram marcantes porque me fizeram ver que o teatro é capaz de atravessar os muros da instituição, ressignificar aquilo que os jovens chamam de “*mundão*” e mostrar-lhes que existem muitas possibilidades de vida além do “*mundo do crime*”. Durante o passeio pelo Departamento de Artes Cênicas, um garoto fez um comentário que me comoveu: “*Professora, quando eu sair daqui, vou pedir à minha mãe que me leve na Rua 25 de Março, porque eu descobri que eu adoro gente*”. Três meninos que foram à USP escreveram cartas sobre esse passeio (Figuras 41-43).

48 Em alguns momentos, pensei que a nudez dos atores seria um problema, pois os funcionários eram homens, mas todos eles compreenderam o significado da nudez nas cenas, tranquilizando-me.

25/05/09

NO DIA 22 DE MAIO, SEXTA-FEIRA, ME CHAMAM PARA IR AO TEATRO.

MEIO INESPERADO E SEM SABER COMO IRIA SER, ACABAMOS indo de PIRUA. CHEGAMOS A FACULDADE DA USP, UM LUGAR GRANDE E COM MUITA GENTE, FICAMOS SEM ALUGEMAS E ANDAMOS TRANQUILAMENTE, CONHECEMOS O TEATRO, COMO FUNCIONAM AS LUZES, QUEM AS CONSERVA E CONHECEMOS O DIRETOR CHAMADO RAFAEL E O PRODUTOR, UMA AMIGA DA PROFESSORA CHAMOU(NOS) PARA ASSISTIR UMA OUTRA PEÇA, QUE FALAVA DE UM MARIDO QUE BATIA NA MULHER E AS PESSOAS QUE ESTAVAM NA PLATEIA PODIAM PARTICIPAR NO PALCO, TENTANDO CONVENCER O MARIDO A PARAR DE BEBER, O ALUNO DO PATIO 2 SUBIU AO PALCO E MOSTROU COMO PODERIA CONVENCER O MARIDO A PARAR DE BEBER, FALANDO PARA ELE SE TRATAR OU PELO AMOR OU PELA DOR. E DEPOIS AS PESSOAS IRIAM FALAR O QUE ELAS ENTENDERAM E O QUE ELE FEZ PARA COMPREENDER O MARIDO A PARAR DE BEBER.

TIRAMOS VÁRIAS FOTOS, ANDAMOS BASTANTE, CONHECEMOS OUTROS LUGARES DENTRO DA USP, EM SUM, GOSTEI MUITO E GOSTARIA DE SAIR MAIS VEGEZ.

Figura 41: Carta de um aluno que foi ao Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP (nomes foram borrados).

Essa carta (Figura 40) relata um fato inesperado: quando fomos ao Departamento de Artes Cênicas, assistimos e participamos, também, de um espetáculo de teatro-fórum⁴⁹: encontrei lá, por acaso, uma colega de faculdade que iria se apresentar dali a alguns momentos, e, com a concordância dos funcionários que nos acompanhavam, pudemos assistir e participar da apresentação.

28 / 05 / 09

Gostei muito bem em passeios para distrair, aprender mais gostei muito de conhecer o espaço sobre o teatro, ver realmente como é a vida no teatro, que meche muito com o emocional e que acaba entrando para a vida de quem está apresentando.

O que mais me interessou foi que aprendi (adquiri) um pouco sobre o que me passaram, existe um teatro gostei muito mesmo, quando eu terminar meus estudos quero assumir uma vaga, porque ali na USP viestes lá pela primeira vez, eu entendi que o estudo a faculdade tem muito a ver comigo porque se a pessoa quer, se correr atrás consegue.

A única coisa que eu não gostei foi que estavam em greve, porque acho que se lá, os alunos se prejudicam muito quando acontecem essas coisas, mas do teatro gostei muito mesmo e pretendo ir visitar lá mais vezes não só aqui dentro, mas quando eu sair desse lugar o meu interesse não vai ser o mesmo.

Pretendo não fazer uma faculdade na USP, mas se não der fazer o quê? Só que também o que eu quero fazer mesmo é engenharia, mas o teatro também me chamou atenção, mas é que na verdade sou muito tímido para apresentar assim, mas acho também muito legal viver de teatro, eu acho incrível quando foge como peça de teatro, fica muito bem mesmo, vale eu gosto disso.

Gostei muito gostaria de agradecer a todos lá da USP que me atenderam super bem agradecer também o pessoal, por ter me indicado e inclusive por ter me indicado a professora Karina eu acho a senhora uma professora muito especial acho que não só por mim mas pela maioria dos seus alunos muito obrigada mesmo de coração.

Figura 42. Carta de um aluno que foi ao Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP (nomes foram borrados).

⁴⁹ Teatro-fórum é uma criação de Augusto Boal, uma das modalidades do teatro do oprimido, que propõe a participação da plateia na resolução de um problema posto pela cena, refazendo-se a cena.

Por essa carta (Figura 42) é possível perceber que o passeio trouxe de volta, ao aluno, a possibilidade de sonhar, de ter aspirações para o futuro, de analisar o sentido dos estudos e se colocar diante dele como alguém capaz. E ela traz um retorno ao meu trabalho: a forma como ele me vê enquanto professora demonstra que o teatro foi capaz de fazê-lo repensar seus valores, costumes e até crenças.

São Paulo, 27 de maio de 2009

Bom, PRIMEIRA MENTE EU GOSTARIA DE AGRADECER A OPORTUNIDADE E DIZER QUE SIGNIFICOU MUITO A SAÍDA A USP POIS EU PUDE ENTENDER UM POUCA MAIS A RESPEITO DO TEATRO E QUE NÃO IMPORTA O QUE AS PESSOAS ^{sejam} SÃO, E SIM, DE FATO QUE ELAS ^{são} E QUE TODAS AS PESSOAS, INDIFERENTE DE RAÇA, COR, SEXO, ELAS SEMPRE TÊM ALGO DE BOM PARA TRANSMITIR E PARA AJUDAR NO NOSSO AMADURECIMENTO E NO NOSSO CRESCIMENTO COMO SER HUMANO.

"O teatro"

MUITAS PESSOAS, INCLUSIVE EU, ACHA^m QUE TEATRO É SIMPLEMENTE SUBIR EM CIMA DE UM PALCO E ATUAR. NESSA SAÍDA EU PUDE ENTENDER QUE TEATRO TEM MUITO A VER COM CORES, E O PRINCIPAL DE TUDO É A ILUMINAÇÃO E QUE UMA PEÇA PARA FICAR BOA ELA TEM QUE SER FEITA COM AMOR E DEDICAÇÃO E QUE CADA PERSONAGEM TEM QUE SER ALGO ESPONTÂNEO ^{boa} E UMA INCORPORAÇÃO DEPENDE DE TUDO ISSO.

Bom especialmente ^{para} mim, O QUE EU PUDE ABSORVER NA SEXTA-FEIRA FOI A VIVER A VIDA COM MAIS SIMPLICIDADE E HUMILDADE E HOJE EU JÁ POSSO VER QUE ELA FAZ MAIS SENTIDO - E TAMBÉM A NÃO JULGAR AS PESSOAS POIS DA MESMA FORMA QUE VOCÊ JULGA MUITAS VEZES VOCÊ JÁ ESTÁ SENDO CONDENADO!

ENTÃO, ESTA SAÍDA FEZ COM QUE EU PUDÉSSE TER OUTRA VISÃO A RESPEITO DO MUNDO E DAS PESSOAS QUE VIVEM. AGRADEÇO A OPORTUNIDADE, COM CERTEZA, VOU USÁ-LA PARA CONQUISTAR UM MUNDO MELHOR.

Figura 43. Carta de um aluno que foi ao Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP.

Nessa carta (Figura 43), é interessante perceber como o adolescente se sentiu após o passeio, pois, em nenhum momento, em meu trabalho, tive (tenho) o objetivo de “salvar” os alunos, apenas busquei (busco), com o teatro, levantar questões para que eles pudessem (possam) se situar quanto à realidade em que viviam (vivem).

Seus comentários me lembraram o início de meu trabalho na instituição, quando ainda não sabia como fazê-los pensar ludicamente. Perguntava-me se o lúdico não estava presente ou se eu não sabia conduzi-los. A resposta, agora, é mais clara. Certamente, nunca conseguirei fazer com que todos os jovens participem do jogo que é o teatro, mas acredito que esses anos de trabalho me proporcionaram maior flexibilidade, não apenas para conduzir uma oficina, uma aula, mas para aceitar cada um deles independentemente da bagagem cultural que carrega, apenas como adolescente que é e que precisa reconquistar o direito de sonhar, de se deixar levar pelo lúdico, de recobrar a necessidade da ficção.

Em 2009, a Fundação Casa promoveu, pela primeira vez, uma mostra de teatro (Figura 44). Os alunos do Nível 2 e do nível 3, do pátio I, da manhã, estavam inscritos com a montagem *Vidas em jogo*. No entanto, não puderam se apresentar devido às determinações do governo relativas à epidemia de gripe A (H1N1). Aqui não constam as formas utilizadas na produção dessa peça, mas é importante ressaltar as mudanças ocorridas em relação aos valores sociais dentro da instituição, a ponto de promover um evento como esse.

I Mostra de Teatro revela talentos de jovens da CASA

Por Assessoria de Imprensa, em 11/08/09 13:46

A Mostra é uma forma de valorizar o trabalho desenvolvido dentro das unidades e uma oportunidade para os 200 adolescentes assistirem ao produto final do que realizaram

“Chico Pula Cerca”, “Caminhos e Descaminhos”, “O Filme em Hollywood” e “O Velhinho no Buzão”, são os títulos das peças teatrais que vão ser apresentadas na sexta-feira (21 de agosto) em São Paulo. Os espetáculos fazem parte da I Mostra de Teatro da Fundação CASA que envolve 200 adolescentes de todas as unidades do Estado, além de vários funcionários.

Escritas e produzidas pelos adolescentes, sob coordenação de professores da CASA, do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), de Centro Educação e Assessoria Popular (CEDAP) e da ONG Ação Educativa (as três são conveniadas da Fundação) as peças teatrais revelam o aprendizado dos jovens. Ao todo, são 20 peças teatrais.

“É uma forma de valorizar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas unidades, onde usamos a linguagem do teatro, como forma de educação e conscientização social”, explica o gerente de Arte e Cultura da Fundação CASA, Guilherme Astolfi Nico.

Ele conta que ensinar artes cênicas aos adolescentes é uma maneira de aproximá-los da arte e também uma forma de apresentar a eles outras profissões que vão além da interpretação. Eles passam a conhecer o papel do figurinista, do produtor, do roteirista, do iluminador, do operador de som, do maquiador, entre outras profissões.

A I Mostra de Teatro da Fundação CASA começou no dia 6 de agosto, em Mauá, na Grande São Paulo. As unidades Nogueira, Nova Aroeira (ambas da Raposo Tavares) e Internato de Pirituba. As apresentações dos jovens de unidades de todo o Estado de São Paulo vão acontecer nas seguintes cidades: Atibaia, Botucatu, Santos e na capital.

Em Botucatu vão acontecer as apresentações de todas as unidades situadas no interior do Estado. Por isso elas serão realizadas em dois dias: 17 e 19 de agosto.

Figura 44. Divulgação, no *site* da Fundação Casa, da programação da *I Mostra de Teatro da Fundação Casa*, em agosto de 2009, da qual os jovens do Internato Pirituba não puderam participar em razão de medidas para a prevenção à gripe A (H1N1)
(Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 2009)

Considerações finais, ou o corpo no espaço não convencional

Até aqui, busquei mostrar as diversas situações que ocorreram nesses anos, um pouco do meu trabalho com os jovens e do trabalho dos jovens, o espaço onde trabalhamos, meus pontos de vista, meus temores e risos. No entanto, algumas articulações ainda estão desamarradas. São articulações relacionadas ao corpo desses adolescentes que estão mantidos num espaço fechado e submetidos a regras de conduta, de ação, de reação. Segundo Foucault (2005, p.117),

Houve, durante uma época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.

Ambientes distantes e fechados; salas de concreto e ferro – é num espaço completamente hostil que se encontram os “humanos adoecidos” com os quais trabalho. São corpos em fase de crescimento para um mundo adulto; corpos que necessitam de atividades físicas e psíquicas, lúdicas; corpos privados, limitados, condicionados a um sistema institucional rígido; corpos institucionalizados; corpos dóceis. Como define Foucault (2005, p.118): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”

Desde a sua criação, a Fundação Casa já passou por diversas modificações. Hoje, como instituição que atende jovens em conflito com a lei, tem o intuito de resgatá-los, levá-los ao encontro da cidadania; para isso, utiliza-se de disciplina, e esta

[...] fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. [...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças do corpo (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (Foucault, 2005, p.119)

Com base na teoria de Foucault, entendo que, pela disciplina coercitiva, os jovens com os quais trabalho se condicionam, cumprem a função que lhes é determinada: “cabeça baixa e mãos para trás”; “senhor”, “senhora”. Aceitam as regras impostas, pois sabem que apenas cumprindo-as cegamente virá a tão sonhada “liberdade”. É nessa obediência cega que procurei intervir, através do teatro, dos jogos teatrais, dos improvisos, buscando criar um olhar.

Até que ponto a inserção da arte, do teatro, no I Pirituba trouxe mudanças no cotidiano da instituição e na vida dos jovens que atende? As mudanças são parte do trabalho teatral?

Todos os processos de montagem foram determinantes para o meu trabalho. Quase todos aconteceram em períodos em que eu não sabia mais o que fazer, em momentos em que eu tinha a sensação de já ter tentado tudo o que conhecia, que estava perdida e não sabia como agir nem a quem recorrer. No entanto, o processo se encaminhava, e apenas com o distanciamento que tenho agora sou capaz de perceber que era eu que o conduzia.

A evolução do trabalho não se deu espetacularmente, a partir de uma frase dita ou de um momento de genialidade; foi no trabalho diário, árduo, em cada aula que não deu certo e me fez chorar, em casa, temendo outra falha e planejando algo para o próximo encontro. Chamar as aulas de arte que ministro de “encontros teatrais” só é possível hoje, quatro anos depois do início. Ainda assim, nem todos os dias são agradáveis, talvez nem todos os dias sejam encontros. Mas, com o cotidiano, com a rotina (em seu melhor sentido), aprendemos a compreender e aceitar o outro, como explica Freire (1986, p.87) em um relato sobre sua experiência com crianças na Vila Helena, em São Paulo:

[...] através da rotina que a criança se localiza no tempo e no espaço. Não falo da ‘rotina-rotineira’ rígida, sem significado. Falo da rotina que é construída da observação do professor a partir da leitura do ritmo das crianças e do grupo, e das atividades significativas que a compõem.

Diferentemente de Freire, meu trabalho não se realiza com crianças, mas com adolescentes. No entanto, acredito que o tempo foi necessário para que pudesse observá-los, aceitá-los, e eles a mim – da mesma forma que um animal precisa de tempo para se adaptar a um novo ambiente e um corpo a um novo espaço, para que o olhar vislumbre e se acomode nas suas dimensões, que o olfato se acostume com o cheiro e o ouvido, com o som constante de “senhora”.

Tentei, e ainda tento, observar mudanças no convívio entre eles, mas o tempo que disponho para essa observação é irrelevante, e por isso minha pesquisa se concentrou nos períodos de aula, nos ensaios e nos comentários ouvidos de professores e funcionários da instituição, e dos internos. Pude perceber mudanças muito claras no corpo desses garotos, na postura física, na participação nas aulas, na evolução das críticas referentes às cenas, na relação com o outro dentro da sala, nos ensaios e nas apresentações – e, principalmente, na sua relação comigo e na minha com eles. Percebi que aqueles que fazem aula por mais de três meses têm nova relação com o espaço, aceitam o lúdico e compreendem o tempo real e o tempo imaginário. Há, em seus momentos teatrais, o respeito pelo outro e preocupação com o fazer teatral do grupo, além da aceitação de ser um indivíduo pertencente a um coletivo – olhando-os, vejo a força que o teatro tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum.

Quanto ao resultado, se é que posso assim classificar as minhas descobertas, acredito que, nesses quatro anos e meio – em que oscilei entre o riso e o temor –, alguns meninos puderam entender e se colocar, expor suas “opiniões”, vontades, sensações, e pude compreendê-las, aceitá-las, rir delas e com elas. Por essa razão, o temor inicial em realizar um trabalho teatral transformou-se em vontade de conduzir processos, desconstruir o tempo e o espaço, e de transformar a realidade em ludicidade, sempre brincando.

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AZEVEDO, Sonia Machado de. O papel do corpo no corpo do ator. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARNES, J. A. Networks and political process. In: SWARTZ, Marc J. (Ed.). Local-level politics: social and cultural perspectives. Chicago: Aldine Publishing Company, 1968. p.107-130.

BARROS, Anna; Santaella, Lucia. (Org.). Mídias e artes: os desafios da arte no início do século XXI. São Paulo: Unimarco Ed., 2002.

BARTH, Fredrik. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. In: LASK, Tomke. (Org.). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000. p.167-186.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. O corpo tem suas razões: antiginástica e consciencia de si. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. 200 exercícios e jogos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. Arco-íris do desejo: método Boal de teatro terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O despertar da águia: o diabólico e o simbólico na construção da realidade. Petrópolis: Vozes, 1998.

COHEN, Renato. Work in progress na cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. Performance como linguagem. São Paulo: Perspectiva. 2004.

CONCÍLIO, Vicente. Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística. São Paulo: Hucitec, 2008.

COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. São Paulo: Febem-SP [s.d.].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário aurélio da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Bárbara Pimpão; ARAÚJO, Dyogenes Philipsen. ECA: sociedade, cultura e direito. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/9c2568c7-77e7-4b5e-a509-85d7bf3e06ad/Default.aspx>. Acesso em: 15 dez. 2008.

ROSA, Alexandre Moraes da; LOPES, Ana Christina Brito. Redução da idade penal: “vale a ‘pena’ ver de novo” (?). Disponível em: <http://www.socioeducando.org.br/pdf/alex_ana_oab_pr.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.

FOSTER, George M. The dyadic contract: a model for the social structure of a Mexican peasant village. In: SCHMIDT, S. W. et al. (Ed.). Friends, followers, and factions: a reader in political clientelism. Berkeley: University of California Press, 1977. p.15-27.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Madalena. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Caderno de Pesquisa, São Paulo, p.82-105, 1986.

FUNDAÇÃO CASA. Fundação CASA homenageia cultura negra em festival. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=1023>>. Acesso em: 25 nov. 2007a.

_____. Pirituba realiza apresentações culturais para comunidade. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=1064>>. Acesso em: 12 dez. 2007b.

_____. Quem somos. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. I mostra de teatro revela talentos de jovens da CASA. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br/site/noticias.php?cod=2477>>. Acesso em: 27 de ago. 2009.

GREINER, Christine. O corpo. São Paulo: Annablume, 2005.

GRUPO TRANSE. Performance, cultura e espetacularidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PERFORMÁTICOS, 2; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ETNOCENOLOGIA, 3. Anais... Brasília: UnB, 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. Os rastros da multidão. In: _____. Multidão. Tradução de Clóvis Marques; revisão técnica de Giuseppe Cocco. Editora Record, 2005. p.247-290.

HERNANDES, Silvia Coelho. Mãos para trás e cabeça baixa: tipologia documental dos prontuários das crianças e adolescentes internos das Febem/SP (1938-2004). 2004. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

- KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto. (Org.). Lições de dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. v. 3, p. 77-102.
- KOSTELANETZ, Richard. Introduction: what is avant-garde? In: _____ (Ed.). The avant-garde tradition in literature. Buffalo: Prometheus Books, 1982. p.3-6.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. Texto e jogo. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. Brecht na pós-modernidade. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. Heiner Müller: o espanto no teatro. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac-Naify, 2007.
- MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Marcos Bulhões. Encenação em jogo. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MURRIE, Zuleika de Felice. (Coord.). Apostila Encceja: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2.ed. Brasília: MEC/Inep, 2006.
- NOGUCHI, Natália Felix. Seguro na Febem-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- OIDA, Yoshi. O ator invisível. São Paulo: Beca Produções, 2001.
- OVERING, Joanna. Society. In: RAPPORT, Nigel; OVERING, Joanna. Social e cultural anthropology: the key concepts. Londres: Routledge, 2000. p.333-343.
- PALLOTINI, Renata. Introdução à dramaturgia. São Paulo: Ática, 1988.
- PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PERES, Francisco Serpa. O corpo tecnológico: intersecções entre performer e mídias. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PESSOA, Fernando. Livro do desassossego. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Além das dicotomias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 15. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural, 2001, Montenegro, RS. Anais... Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. p.31-34.
- _____. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Sinais de teatro-escola. Humanidades, Brasília, n.52, p.109-115, 2006.

ROSAS, Ricardo. Coletivos de arte. Disponível em: <<http://catadoresdehistorias.multiply.com/tag/coletivos%20de%20arte>>. Acesso em: 18 mai. 2007a.

_____. Hibridismo coletivo no Brasil: transversalidade ou cooptação? Disponível em: http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/.event_pres/simp_sem/pad-ped0/documentacao-f/mesa_01/mesa1_ricardo_rosas. Acesso em: 18 mai. 2007b.

_____. Notas sobre o coletivismo artístico no Brasil. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2578,1.shl>>. Acesso em: 18 mai. 2007c.

ROSENFELD, Anatol. O teatro épico. São Paulo: Perspectiva, 1985.

RUSCHE, Robson Jesus. Teatro: gesto e atitude – “investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários”. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Teatro e educação somática: “um estudo com presidiários em processo de criação”. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RYNGAERT, Jean Pierre. O jogo dramático no meio escolar. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Ler o teatro contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARRAZAC, Jean-Pierre. A oficina de escrita dramática. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.30, n.2, p.203-215, jul. 2005.

_____. A irrupção do romance no teatro. Tradução de Denise Radanovic Vieira e Paulo Roberto Massaro. 2008. mimeo.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. O Percevejo, Rio de Janeiro, v.11, n.12, p.25-49, 2003.

SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Casa: histórico do atendimento. Disponível em: <<http://www.justica.sp.gov.br/Modulo.asp?Modulo=493&Cod=485>>. Acesso em: 29 ago. 2008.

SECRETARIA DO EMPREGO E RELAÇÕES DO TRABALHO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Frente de Trabalho. Programa Emergencial de auxílio-desemprego. Disponível em: <<http://www.emploi.sp.gov.br/programas/frente.html>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

SILVA, Carlos Alberto. Vozes, música, ação: Dalcroze em cena. Conexões entre rítmica e encenação. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Antonio Cândido de Mello e. O direito à literatura. In: CARVALHO, José Sérgio.

(Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p.130-158.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Jogos teatrais na sala de aula – o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STRATHERN, Marilyn et al. 1989 debate: the concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, Tim. (Ed.). Key debates in anthropology. Londres: Routledge, 1996. p.60-98.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Comunicações e Artes. Programa de pós-graduação em artes cênicas: linha de pesquisa: teatro e educação. Disponível em: <<http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/cenicas/organizacao/programa-ppgartescenicas>>. Acesso em: 3 jun. 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac-Naify, 2007.

Anexos

1. Glossário	161
2. Manual do educando.....	165

1. Glossário

A casa tomada ou A casa na mão dos menor: Referente ao sistema de poderes: quando a instituição encontra-se em estado de revolta ou rebelião, o poder está com os jovens, os funcionários não conseguem exercer sua função.

A casa na mão dos funça: Usado pelos adolescentes para se referirem aos atributos cotidianos que devem ser exercidos. Significa que os funcionários de segurança seguem as funções sem hesitar, e os adolescentes não têm abertura para o diálogo, para tentar modificar algo na rotina. Eles seguem as ordens dadas pelos funcionários de cabeça baixa e mãos para trás.

Agradece senhor: Mesmo que “Obrigado, senhor funcionário”.

Bagulho: Qualquer tipo de droga.

Biqueira: Posto principal de venda de drogas, a matriz.

Biriri: Celular.

Brasa: Cigarro.

Breja: Cerveja.

Caminhada: Período de cumprimento da penalidade, período da medida socioeducativa.

Casa: Instituição na qual estão – no caso, o Internato Pirituba.

Chegar no biriri: Telefonar

Cola, colo: Apareça, apareço.

Coro: surra.

Coroa: Pessoa com idade acima de 30 anos, ou a mãe

Debate: Uma espécie de julgamento feito entre os adolescentes internos. Dependendo do tema a ser tratado, pode haver a participação de outras pessoas.

Desandão: O adolescente que não mantém “postura de homem”, o “viadão”, como dizem.

Destacado: Garoto que continua no convívio mas nenhum outro se dirige a ele.

Dia de visita: O dia em que os jovens recebem a visita da família (no Internato Pirituba normalmente ocorre aos sábados). Nesse dia existem diversas regras do “Sistema” a serem cumpridas, como, por exemplo, não andar sem camisa e não falar palavrão.

Faz uma: Fazer ou pedir um favor.

Fazendo uma: A mesma ideia de “fazer um favor”; fazer alguma coisa para alguém sem receber nada em troca.

Firmeza: Tudo bem.

Fita: Assunto, acontecimento.

Fumar um: Fumar um cigarro de maconha,

Funça: Funcionário de segurança.

Irmão: Aquele garoto que faz parte do mundo do crime.

Jack: Estuprador, pedófilo.

Mano: Irmão, companheiro.

Mina: Garota.

Moleque doido: Jovem corajoso do mundo do crime.

Mundão: Referência a todo espaço que não pertença à instituição, alheio a ela.

Mundo do crime: Denominação dada aos jovens e adultos que se envolvem em situações de conflito com a lei, entendidos como pertencentes a outro grupo social.

Na humildade: Termo usado para designar sinceridade.

Pega aí: Pegue.

Pega nada: Não tem problema.

Pagar ducha: Tomar banho.

Pagar de louco: fingir não perceber que algo está acontecendo, ou agir como louco.

Passarinho: O garoto que passa informações ao inimigo, o informante.

Professora, tá na hora de toma uma cervejinha: Código estabelecido pelos jovens para que eu me retirasse. Isso porque estava se iniciando algum tipo de tumulto.

Redondinha: Tudo em ordem; funcionando bem; sem problemas.

Saindo fora: Sair de perto; ir embora.

Sistema: Conjunto de regras criado pelos adolescentes para a convivência entre eles dentro do espaço da Fundação Casa.

Tá esquecidinho na cadoca?: Termo usado para demonstrar desatenção.

Tá pegando: aquilo que está acontecendo.

Tá de brincadeira: Não estar cumprindo o acordo.

Tá ligado: Estar por dentro de determinado assunto.

Trampando: Trabalhando

Virar fogueira: Durante as rebeliões, os jovens queimam todo material que encontram, inclusive aqueles que lhes pertencem.

2. MANUAL DO EDUCANDO

INTERNATO PIRITUBA-2006

MANUAL DO EDUCANDO

Recepção, internação e acolhimento

O Internato Pirituba, ao receber um adolescente para cumprimento de medida socioeducativa, segue as seguintes etapas procedimentais:

1. O contato inicial com adolescente é feito pelo Coordenador de plantão, a fim de garantir as regras de segurança pertinentes;
2. A documentação técnica, médica e pedagógica, bem como os pertences pessoais dos adolescentes são encaminhados à Encarregada Técnica para avaliação;
3. O Coordenador de plantão conduz o adolescente à sala de revista, no setor de vigilância, para as verificações de praxe;
4. Constatada a elegibilidade pelo Setor Técnico, o adolescente é levado para a U.A.I., onde é atendido pelo setor de enfermagem;
5. Atestada a integridade física do adolescente pela Auxiliar de Enfermagem de plantão, o Setor Técnico dá o aceite à internação, autorizando a liberação da respectiva guia;
6. O interno permanece na U.A.I., no mínimo, dois dias, para que a sua adequação ao Internato seja paulatina, tendo acesso às Técnicas responsáveis para as providências cabíveis ao Setor Técnico, à Coordenação de Equipe para conhecimento das rotinas cotidianas e de segurança, e ao Setor Pedagógico, para cientificação do regimento

interno e para as providências necessárias às rotinas pedagógicas;

7. O adolescente é apresentado ao Diretor do Internato para ratificação dos direitos e deveres do interno;
8. Após o período de acolhimento e adequação na U.A.I., o interno é transferido para o Prédio I, pelo Coordenador do plantão noturno e inserido no convívio;
9. Exauridas as vagas do Prédio I, é adotado o critério da antiguidade para deslocamento do número necessário de internos para o Prédio II e consequentemente disponibilização de novas vagas no Prédio I;
10. A transferência do interno do Prédio I para o II, conscientização e adequação, com as intervenções dos Setores Técnico e Pedagógico no que for cabível, bem como da Coordenação de Equipe;
11. No caso de indisciplina grave, prevista no Regimento, o interno, independentemente do módulo que ocupe, é sancionado na U.A.I., conforme os prazos estabelecidos;
12. Tais procedimentos têm por objetivo a preservação da incolumidade física, emocional e de dignidade do adolescente, propiciando-lhe a internalização de novos valores, regras e de senso de responsabilidade, revisão de posturas e a auto-percepção de que pode ser o agente de ações construtivas, depreendidas da experiência de privação de liberdade disciplinada e estendidas à vida em sociedade.

OBS.: A implementação de uma prática uniforme requer a anuência sinérgica dos setores do Internato, os quais têm salvaguardado o direito de expressão e opinião, no intuito de avaliá-la e aprimorá-la.

Saiba o que esperamos de você (seus deveres)

- cumprir a medida sócioeducativa, que foi determinada pelo Juiz, como consequência do seu ato infracional;
- respeitar a todos como você gosta de ser respeitado;
- chamar funcionários e colegas pelo nome, e não por apelido;
- cuidar da sua higiene pessoal (tomar banho, escovar dentes);
- cuidar da Unidade, porque é nela que você viverá por algum tempo;
- organizar e manter limpo todos os locais da Unidade (seu dormitório, banheiros, refeitório, pátio, salas de aula,...). Lembre-se: se você não limpar, se você quebrar ou destruir objetos da Unidade, você ficará sem, portanto será o único prejudicado;
- falar para um funcionário qualquer problema que você perceber na Unidade;

- Se alguém colega estiver com problema, avise algum funcionário sobre isso;
- Participar das atividades desenvolvidas pelo Setor Pedagógico (é obrigatória sua presença na sala de aula, assim como nas oficinas e cursos);
- respeitar as normas de segurança da Unidade e não colocar em risco sua vida, nem a de seus colegas e funcionários;
- não mexer nem pegar o que não é seu;
- fumar apenas nos locais e horários determinados conforme as normas da Unidade.

Convivendo bem (Normas de Convivência)

Normas gerais:

- Acatar sempre as orientações dos funcionários;
- Tudo na Unidade deve estar sempre muito limpo e organizado. Este serviço será feito pelos adolescentes em sistema de rodízio (escala);
- Os horários das atividades, banhos, refeições e demais rotinas, devem ser sempre respeitados; e deverá manter-se em fila (formação) e em silêncio para a organização destas atividades;
- Não entrar em qualquer sala ou local da unidade, sem autorização;
- Não fique sem camisa em locais fechados, exceto na sala de convivência;
- Poderá entrar duas cartas;
- Não poderá confeccionar pipas;
- Não é permitido o uso de cobertor na convivência.

Dormitório:

- Será aberto para limpeza e revistas, quando os funcionários acharem necessário;
- Podem ficar com você, no dormitório: suas roupas, fornecidas pela Unidade; e uma Bíblia.
- Não fume;
- Não leve alimentos;

- Não leve artesanato, cadernos, canetas, nem cigarros;
- Não piche o ambiente, cama, parede armário;
- É proibido dois ou mais adolescentes na mesma cama;
- Você não pode entrar em outro dormitório, somente no seu;
- Não volte ao dormitório após saída para o café da manhã;
- Não converse, nem provoque desordem, após estar deitado e com a luz apagada (em caso de mal-estar, chame o agente);
- Não é permitido divisórias entre as camas;
- Não utilize o cobertor como tapete ou como cortina.

Obs.: Se forem encontrados, no seu dormitório, objetos não autorizados, você será advertido por ter descumprido uma norma da Unidade.

Banheiro:

- O uso de chuveiros e torneiras deve ser feito por um de cada vez;
- O seu banho deve durar no máximo 05 minutos;
- Você é o responsável por seu sabonete e toalha e no caso de perda, deve comunicar seu agente; sua escova de dente após o uso deverá ser guardada no escovário;
- Pasta de dente, barbeador e aparelho para cortar cabelo, desodorante, todos fornecidos pela Unidade ficam com os Coordenadores de Turno;
- O banheiro deve ser limpo todos os dias, por você e seus colegas, em escala. Manter a limpeza é de responsabilidade de todos;

Refeitório:

- Você deverá entrar em fila (formação) e em silêncio;
- Lave as mãos antes das refeições;
- Sente-se à mesa durante as refeições (você só poderá iniciar a refeição quando todos estiverem sentados); e só poderá deixar o refeitório com a autorização de um funcionário;
- Você deve fazer uma oração, onde poderá fazer um agradecimento;
- Haverá a limpeza do refeitório pelos adolescentes em sistema de rodízio;
- Não fume;

- Não é permitido ficar sem camisa;
- São proibidas brincadeiras, tumultos e/ou falar em voz alta;
- Não troque alimentos durante as refeições;
- Não guarde, nem saia com alimentos;
- Nunca deite nos bancos ,na mesa e no chão do refeitório;
- Nunca suba ou sente na mesa

Sala de aula:

- Respeite seus professores e colegas;
- Deixe sua sala sempre limpa e em ordem;
- Cuide dos seus livros, cadernos e outros materiais;
- Cadernos e canetas só serão utilizados durante as aulas;
- Você não pode sair da sala de aula sem autorização do professor e do agente em hipótese alguma (saída somente no intervalo);
- Não sente em cima da mesa e/ou no apoio da cadeira;
- Não é permitido brincadeiras, tumultos e/ou falar em voz alta;
- Não proferir palavras de baixo calão;
- Não é permitido fazer artesanato;
- Ao término da aula, antes de ser autorizado a sair da sala, haverá contagem de todos os materiais.

Pátio:

- Você dever cuidar da limpeza e da conservação do pátio;
- Não jogue bola;
- Não são permitidas brincadeiras de mão (galinhagem);
- Você não pode se deitar no chão, banco, mureta, mesa de ping-pong ou prancha de exercício;
- Você não poderá sentar nas mesas brancas (plásticas) e inclinar as cadeiras para trás;
- A Faixa Amarela (pintada no solo do pátio) não poderá ser ultrapassada sem que você esteja acompanhado por um funcionário.

Quadra:

- Não é permitido abandonar as atividades esportivas;
- Você não pode ficar encostado nas cercas.

Sala da Coordenação e Agentes / Material Pedagógico e Atendimento:

- Só é permitida sua entrada, se for autorizada pelo Coordenador Pedagógico ou de Turno.

Enfermagem:

- Quando você se sentir mal (doente), peça a um funcionário para te levar até a enfermaria. Lá você será atendido; nunca se dirija a enfermaria sozinho;
- Somente a enfermeira pode orientá-lo e encaminhá-lo se for o caso para outro tipo de atendimento necessário;

Atividades Escolares e Pedagógicas:

- Você é obrigado a frequentar as aulas;
- Só saia da sala de aula, se o professor autorizar;
- Não é permitido falar em voz alta, galinhagens;
- Não é permitido confeccionar artesanato;
- Ao término das atividades, antes de ser liberada a saída será feita contagem e devolução do material utilizado.

Trabalhos manuais:

- Os seus trabalhos de artesanato só podem ser feitos nos lugares autorizados, tais como: pátio e sala de atividade;
- Assim que terminar seu artesanato, guarde todo material e limpe o local.

Atividades Externas:

- Toda vez que você sair e retornar de atividades externas, passará por uma revista;
- Toda atividade externa, só é realizada com autorização.

Biblioteca:

- Você deve manter a limpeza e manutenção dos livros, revistas, gibis e outros materiais;
- Fale em tom baixo;
- A leitura deverá ser feita na biblioteca;
- Não é permitida a saída de materiais;
- Não é permitido fazer artesanato;

Cigarros:

- Para que você fume na Unidade, sua família deve autorizar;
- Os cigarros ficam guardados com os funcionários;
- Isqueiro ou fósforos ficam somente com os agentes de apoio ;
- Você só pode fumar após as refeições, no pátio, em nenhum outro local;
- “Pontas de cigarro” devem ser colocadas em local próprio;
- Você pode receber, a cada semana, 05 (cinco) maços de cigarros. Caso você não receba visita semanalmente, está autorizada a receber um pacote (10 maços) de cigarros.

Atendimento da Equipe Técnica:

- Você tem direito de conversar com seus técnicos, sempre nas salas de atendimento ou outro local designado pelo funcionário.

Correspondência:

- Durante a semana, existe um dia certo para você escrever as suas cartas. Educadores estarão com você para fazer isto. As cartas serão entregues para os técnicos; que repassará ao Coordenador Pedagógico na Quarta- feira , e os agentes referência ficarão com as mesmas , e entregará durante a aula para ler e responder;
- É permitido a entrada de quatro cartas;
- Não é permitido confeccionar cartas sem autorização;
- As cartas não ficarão com adolescentes , ficará nos pertences para serem entregues no Domingo;
- Todas cartas serão lidas e avaliadas pelo seu técnico. No dia da visita elas serão entregues a sua família;
- As cartas que você receber no dia de sua visita, também serão lidas e avaliadas pelo seu técnico, e depois entregues para você na 2ª feira.

Uso do Telefone:

- Se você ficar sem visita, poderá fazer uma ligação breve (05 minutos) para sua mãe, ou seu pai, ou responsável no decorrer da semana;
- O seu técnico acompanhará esta ligação.