



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
IHAC / UFBA - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* - MESTRADO PROFISSIONAL
EM ARTES

MARCILENE DOS SANTOS COSTA

**IDENTIDADE CULTURAL E O FUNK: UM PROCESSO CRIATIVO EM TEATRO
COM JOVENS E ADOLESCENTES NA ESCOLA**

Salvador-Ba.
2020

MARCILENE DOS SANTOS COSTA

**IDENTIDADE CULTURAL E O FUNK: UM PROCESSO CRIATIVO EM TEATRO
COM JOVENS E ADOLESCENTES NA ESCOLA**

Artigo apresentado ao componente curricular Elaboração de Trabalho de Conclusão Final, como requisito final de avaliação do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia.

Orientação: Prof. Dr. Fábio Dal Gallo

Salvador-Ba.
2020

IDENTIDADE CULTURAL E O FUNK: UM PROCESSO CRIATIVO EM TEATRO COM JOVENS E ADOLESCENTES NA ESCOLA¹

Marcilene dos Santos COSTA²

Prof. Dr. Fábio Dal GALLO³

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de uma proposta pedagógica cujo objetivo foi o de analisar – junto aos alunos do 9º ano do Centro Educacional Professor Áureo de Oliveira Filho (CEPAOF), escola da rede pública, localizada no município de Anguera, BA –, temas sociais que envolvem o *funk* e suas vertentes, visando o entendimento acerca da participação desse estilo musical nas identidades culturais dos discentes. Foi feita uma análise do contexto social e da compreensão das identidades culturais de um grupo de adolescentes por meio de jogos dramáticos, tendo como pretexto as letras de músicas do estilo musical *funk* brasileiro. O processo teatral foi criado a partir das teorias dos pesquisadores Viola Spolin (2010) e Augusto Boal (2012). O presente artigo buscou entender como o processo de ensino e aprendizagem dos jogos e encenação teatral, baseados em letra de músicas do *funk*, pode contribuir para reflexão do contexto social do educando e para compreensão das suas “identidades culturais”; e se por meio das atividades propostas, foi possível estabelecer um diálogo com os discentes, promovendo reflexões acerca das questões sociais que envolvem a comunidade deles de forma que os próprios discentes pudessem apresentar temas geradores, problematizados por meio da teatralidade.

Palavras-chave: Teatro. Proposta pedagógica. Identidade Cultural. Funk.

ABSTRACT

This article presents an analysis of a pedagogical proposal whose objective was to analyze - with the 9th grade students of the Centro Educacional Professor Áureo de Oliveira Filho (CEPAOF), a public school, located in the municipality of Anguera, BA -, social themes that involve funk and its aspects, aiming at understanding the participation of this musical style in the cultural identities of the students. An analysis was made of the social context and the understanding of the cultural identities of a group of teenagers through dramatic games, using the lyrics of Brazilian funk music as a pretext. The theatrical process was created based on the theories of researchers Viola Spolin (2010) and Augusto Boal (2012). The present article sought to understand how the process of teaching and learning games and theatrical staging, based on the lyrics of funk songs, can contribute to reflect on the social context of the student and to understand their “cultural identities”; and if, through the proposed activities, it was possible to establish a dialogue with the students, promoting reflections on the social issues

¹ Artigo apresentado ao componente curricular Elaboração de trabalho de conclusão final, como requisito final de avaliação do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia.

² Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Anguera-BA. Licenciada em Artes Visuais (UNIASSELVI); possui especialização em coordenação pedagógica (FADBA); mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes PROFARTES (*stricto sensu*) (IHAC-UFBA).

³ Professor e orientador do Programa de Mestrado Profissional em Artes-PROFARTES (*stricto sensu*) (IHAC-UFBA).

that involve their community so that the students themselves could present generating themes, problematized through theatricality.

Keywords: Theater. Pedagogical proposal. Cultural Identity. Funk.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Artes, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia. Este estudo foi desenvolvido a partir da análise de uma proposta pedagógica em teatro cujas etapas aconteceram em dez encontros com a turma do 9º ano B, do turno matutino do Centro educacional Professor Áureo de Oliveira Filho (CEPAOF), onde atuo como professora efetiva de Artes. As referidas etapas foram realizadas por mim durante as aulas de Teatro da disciplina de Artes entre os meses de setembro e dezembro do ano letivo de 2019. A proposta pedagógica em questão teve como referência, para os temas geradores, músicas do *funk* brasileiro⁴, elementos para o processo criativo teatral a partir de uma análise do contexto social e das identidades culturais dos alunos.

A motivação para a realização da citada proposta se deu em razão, enquanto professora de Artes da referida unidade escolar, de observar a necessidade de aproximação com essa preferência musical das turmas, não somente com a intenção de promover discussões sobre o Movimento *funk*, mas, também, para problematizar, por meio das aulas de Teatro, o contexto em que tais alunos estão inseridos. Essa discussão agregou assuntos como racismo, classe social e educação sexual.

As aulas de Teatro assim como todo o processo metodológico tiveram como referência as teorias dos pesquisadores em teatro Viola Spolin (2010) e Augusto Boal (2012), buscando analisar como o processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral pode contribuir para a reflexão do contexto social do educando e para a compreensão de suas identidades culturais que, para Hall (1996, p.70), “são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história.” Como já colocado, pensando na identificação desses discentes com a cultura do *funk*, segui este

⁴ CUNHA, Antonio Carlos Gouveia; ROSA FILHO, Amilkca; VELOSO, Willian Ricardo Da Silva. **Som de preto.**

KAROL CONKÁ. **100% feminista.**

MC. CABELEINHO. **Vou guerrear minha favela.**

MC CIDINHO, MC DOCA. **"Rap da Felicidade".**

NALDINHO. **Uma tapinha não dói.**

direcionamento para elaborar temas geradores a partir das letras das músicas do *funk* brasileiro, estilo musical que foi proposto pela turma, já que ao serem realizadas algumas atividades culturais na escola, os alunos sempre apresentavam referências envolvendo o universo do Movimento *funk*.

Os discentes envolvidos neste estudo fazem parte de uma geração que nasceu em um mundo digitalizado e globalizado, mas que, ainda assim, encontram-se sem a compreensão da atual situação em que estão inseridos, principalmente por serem adolescentes e jovens em sua maioria negros de classe baixa, os quais se encontram em situação de vulnerabilidade, o que muitas vezes os deixa à margem da sociedade.

As realidades desses alunos se revelam na sala de aula, nas conversas paralelas, nos questionamentos durante a aula ou mesmo quando um deles não vai à escola e tem-se a informação de que o colega foi preso por assalto à mão armada ou que o irmão ou primo do aluno ou da aluna foi assassinado, ou até mesmo que um dos alunos foi assassinado devido a um possível envolvimento com drogas. Mesmo diante do preconceito por parte da sociedade, o qual os “funkeiros” enfrentam, os alunos gostam do *funk*, dançam as músicas, identificam-se com o este estilo musical. Mesmo às vezes tendo vergonha de assumir, o *funk* é escutado por eles nos corredores da escola e compartilhado entre os pares. Estas músicas contêm letras que envolvem temas sobre violência, ostentação por meio do tráfico, armas entre outros.

Na proposta pedagógica em questão, o *funk* foi escolhido por mim como pretexto, após observações quanto à preferência musical do educando. Notei que o estilo musical faz parte do cotidiano das turmas, não só na música, como também nas roupas, nos acessórios, na expressão corporal e na linguagem verbal. Identificou-se, portanto, que o Movimento *funk* faz parte das identidades dos adolescentes e jovens do município de Anguera, local onde a escola está situada. Eles se reconhecem nas letras das músicas e até nas biografias dos cantores, que são também, em sua maioria, jovens de classe baixa, de periferias, cantores que almejam ascender por meio da música e assim ostentar suas conquistas.

Para a realização da proposta pedagógica, além das discussões e das aulas de Teatro, os alunos participantes da proposta apresentaram algumas cenas – com o roteiro⁵ criado e escrito por mim e pela turma – desenvolvidas durante o processo de criação teatral, encenadas e embaladas pelas músicas estilo *funk* e intituladas *Funk-se com a Gente*. As cenas foram elaboradas a partir das discussões e abordagens críticas dos temas: criminalidade, sexualidade, gênero, ostentação e política, os quais aqui são chamados de temas geradores, e com

⁵ O referido roteiro encontra-se no Apêndice B da proposta pedagógica aqui analisada.

representações de figuras de personagens como a Polícia e o Jovem do morro, relações entre o homem e a mulher assim como entre aquele que conseguiu enriquecer financeiramente e o que vive em condição marginalizada. A apresentação teve como público os discentes das outras turmas, professores, funcionários e as pessoas da comunidade.

Dessa forma, compreender a formação da cultura do Movimento *funk*, sobretudo a origem e as questões que envolvem relações de raça, classe e política social, é também entender o contexto das localidades onde o *funk* está presente, fazendo parte das identidades culturais dessa população da qual o educando é parte. Por meio das letras de músicas cantadas por autores, em sua maioria, vindos das comunidades, retratam-se o cotidiano, as angústias e apelos, manifestam-se protestos, expõem-se situações da população periférica. As músicas que referenciam temas como Sexualidade, Ostentação, Drogas e Relacionamentos amorosos sofrem ainda mais preconceito, são chamadas *funk* “proibidão”, são cantadas e propagadas nos chamados bailes *funk* e festas particulares, mas não são tão propagadas na grande mídia.

O funk foi bode expiatório de tudo que era de errado que acontecia na cidade. Era o modo conveniente de pessoas descarregarem todo o preconceito que elas tinham contra o preto, o pobre e o favelado. E essa perseguição e esse medo das pessoas ouvirem o que o funk cantava empurraram o funk para dentro do gueto. O funk era a favela cantando sobre o asfalto, se você observar. O **Rap da felicidade** (Cidinho & Doca) foi a última tentativa de diálogo com o asfalto. Depois ficou a favela cantando a realidade da própria favela. Aí vieram as músicas pornográficas e as músicas de proibidão. (MEDEIROS, 2006, p.69, grifo do autor).

Como afirma Medeiros (2006), com o preconceito e a falta de atenção e relevância por parte principalmente do Poder Público, o *funk* passou a ficar cada vez mais na favela. Só depois de alguns anos, chega à grande mídia com cantores que hoje fazem parte do grupo de artistas populares do Brasil, até com apresentações internacionais. Ainda assim, esse estilo da cultura musical é alvo de preconceito, principalmente pela relação com a favela e a população negra e pobre. Dessa forma, é necessário estabelecer um diálogo, principalmente com os adolescentes, nas comunidades e nas escolas, com a intenção de se fazer uma leitura das questões sociais. Gonçalves, J. e Araújo (2017, p.74) discorrem acerca das questões que envolvem o *funk*, as quais “se entrecruzam com discursos sobre gosto musical, grupos, classe social, questões que envolvem a exposição do corpo, discussões sobre marginalidade, dinheiro, sexualidade, ocupação geográfica etc.” São vários os assuntos que tais questões atravessam, perpassando pelos discursos sobre o *funk* e a sociedade, seja durante as aulas ou no dia a dia da vida dos discentes.

Para desenvolver este trabalho e alcançar os resultados obtidos, a metodologia foi de cunho qualitativo, articulando pesquisa teórica e pesquisa de campo. Para os estudos teóricos, foi realizada uma revisão bibliográfica, e as atividades de campo desenvolveram-se por meio de uma experiência empírica de ensino de teatro. A coleta de dados empíricos se deu a partir de observações, mediação do processo durante as aulas, processo criativo, diário de bordo, questionários e depoimentos dos alunos envolvidos.

As ações pedagógicas no momento das aulas de Teatro foram desenvolvidas com base nos estudos de Viola Spolin (2010) com a improvisação para o teatro (GONÇALVES, J; BREDA, 2012). A norte-americana Viola Spolin tece considerações sobre a importância de se pensar o teatro como jogo e o jogar como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de expressão do ser humano. Com sua metodologia de improvisação para o teatro, os alunos podem aprender princípios básicos de cooperação e o significado da colaboração na coletividade. Além disso, a atividade é lúdica e voluntária, a participação nos jogos teatrais deve acontecer de forma natural e espontânea, ou seja, é importante que os sujeitos joguem, atuem, por livre e espontânea vontade, sem se sentirem obrigados a realizarem os exercícios propostos.

Essa metodologia possibilita que os jogadores tenham novas percepções e experimentações sobre o fenômeno teatral, fazendo com que os sujeitos se lancem numa aventura que lhes permita descobrir as inúmeras possibilidades de uso da expressividade do corpo para a criação cênica. (GONÇALVES, J; BREDA, 2012, p. 70).

A partir dos temas geradores encenados nos jogos dramáticos, foi possível perceber a figura permanente de um opressor e um oprimido, como a Polícia e o Jovem do morro. Dessa forma, baseando-se na obra *Pedagogia do Oprimido*, do educador Paulo Freire (2011), nota-se a relação entre opressor e oprimido em sociedades cuja dinâmica estrutural é conduzida pela dominação de consciências com métodos de opressão; são sociedades governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, pois a *Pedagogia do Oprimido* tem como ideia a educação como prática de libertação, o educando aprendendo a escrever sua própria vida, como autor de sua história: existenciar-se e historizar-se (FREIRE, 2011). Quem melhor que os oprimidos (aqui me refiro aos discentes) precisam estar preparados para entender os efeitos da opressão? Opressões também vindas do próprio sistema da educação, que os considera apenas números para registros e gráficos, desconsiderando todo o histórico de uma população na qual os alunos estão inseridos. Quem, mais que eles, para ir compreendendo a

necessidade de libertação? Libertação a que chegarão não pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca.

A partir dos pensamentos de Freire, foi possível travar contato com os estudos de Augusto Boal (2012), que, com base em suas experiências como encenador, dramaturgo e político, criou um tipo de teatro: o Teatro do Oprimido. O teatro de Boal passeava entre o teatro de Brecht e os ensinamentos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e consiste em uma atuação de base improvisada, partindo de discussões e reflexões de cunho político e de conscientização do público através do teatro (GONÇALVES, J.; BREDA, 2012).

Sendo assim, alguns métodos do Teatro do Oprimido foram inseridos no processo de criação dos temas geradores para as improvisações, possibilitando o desenvolvimento da capacidade interpretativa, o que Boal chama de “espect-ator”. Uma importante contribuição desse dramaturgo para o teatro foi a de transformar o espectador em ator, com a sua crença de que qualquer pessoa pode fazer teatro.

Boal tem como grande referência os métodos de Bertold Brecht, um dramaturgo alemão do século XX, o qual desenvolveu um teatro com ideais de motivação de lutas de interesse político-social, especialmente por sua posição marcadamente comunista. “Brecht deseja que o espetáculo teatral seja o início da ação, o equilíbrio deve ser buscado transformando-se a sociedade e não purgando o indivíduo dos seus justos reclamos e de suas necessidades” (BOAL, 1991, p.123).

O público de Brecht devia refletir conscientemente sobre os textos, as personagens e os acontecimentos teatrais. “Nesse tipo de encenação, procura-se um não envolvimento do público com a cena, um distanciamento do fenômeno teatral que possa possibilitar uma reflexão, uma análise crítica da vida por meio do jogo cênico” (GONÇALVES, J; BREDA, 2012, p.08). Este dramaturgo alemão escreveu peças que consistiam em pequenos espetáculos que eram experimentados publicamente, numa vertente pedagógica. Essas peças não eram realizadas a partir de ensaios, nem objetivavam uma montagem espetacular. Elas tinham como princípio o fato de proporcionar aos atuantes uma forma de agir, de falar, de ressignificar textos, a qual pudesse levá-los à reflexão. É o que pretende a nossa proposta pedagógica em teatro na escola, aliando os temas geradores a partir das letras das músicas do *funk* brasileiro.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS DE TEATRO NA ESCOLA

Na escola, de modo geral, trabalhar com arte é um desafio constante e isso se agrava quando se trata da arte teatral, a começar pelo fato de, na grande maioria, os alunos terem mantido pouco ou nenhum contato com esta arte; em algumas cidades, principalmente as do interior, sequer existe um espaço teatral ou algo que o valha. Esse cenário, é uma prova de que a ausência de investimentos públicos para essa atividade mostra que ela não é importante para a cultura da cidade muito menos para o espaço escolar, mesmo naquelas unidades de ensino que possibilitam aulas de teatro, seja por meio de um projeto ou pela demanda do currículo. Dessa forma, a única oportunidade que o alunado tem está resumida em algumas apresentações realizadas por eles ou por professores atores em espaços improvisados no pátio da escola, já que poucas escolas públicas possuem espaços adequados como auditórios. Isso não se seria um problema se não fosse uma das poucas oportunidade de os alunos travarem contato com a arte teatral, pois a improvisação amplia o nosso conhecimento pelo modo de elas serem executadas, pela sua aparência e acabamento, pelas pessoas e objetos que são representados dentre outros elementos, como afirma Barbara Heliodora (2008) ao discorrer sobre a apreciação dessas imitações. O teatro é, de um lado, uma atividade, uma arte, na qual se representa um acontecimento por personagens e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece, “O lugar onde se vê” (HELIODORA, 2008)

Portanto, a linguagem teatral na escola possibilita o pensamento crítico e pode contribuir de maneira significativa no desenvolvimento de ações pedagógicas. O processo de aprendizagem é o que poderá garantir, de fato, o aprendizado dos discentes e, para que isso aconteça, faz-se necessária a valorização da metodologia para chegar até a finalização, ou seja, construir um caminho de passo a passo com resultados constantes e como os fins, nesse caso, justificam os meios, trabalhar com a arte teatral nas escolas no processo de ensino e aprendizagem é mais que necessário.

A adoção dessa arte, no contexto escolar, justifica-se, dentre outras possibilidades, em razão de que no processo dos jogos teatrais, o objetivo é equacionado pelas experiências, tanto pessoais quanto emocionais, dos jogadores (neste caso, pelos discentes), e o valor máximo das atividades é a espontaneidade durante a realização dos jogos. A autora e professora Ingrid Koudela (1984) afirma que por meio do envolvimento criado pela relação de jogos, o jogador desenvolve liberdade dentro dos limites de regras estabelecidas, criando técnicas e habilidades pessoais que julga necessário para o jogo, transformando-se em um jogador criativo. Além disso, “[...] os jogos são sociais, baseados

em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objetivo do jogo [...]” (KOUDELA, 1984, p.43).

Para a realização do jogo, Viola Spolin (2010) estabelece as regras em uma estrutura que inclui Onde, Quem e o Quê. O ator ou o aluno precisam se conscientizar de que eles existem numa ação cênica. As regras podem ser assim expressas: os atores criam e tornam visível o espaço onde acontece a cena (onde); os atores mostram quem são seus personagens e o relacionamento entre eles (quem); os atores encenam com um objetivo, uma razão pela qual os personagens estão em tais lugares e agem de tais formas (o quê).

Essa metodologia parte do princípio da fiscalização que consiste em dar corpo, expressar-se e ressignificar objetos e usos habituais cotidianos. Assim, exemplificando, nesse jogo que tem por si só um caráter simbólico, um caderno pode significar uma janela, desde que ele seja remetido para outro contexto ou por meio das ações físicas a partir das quais o aluno pode fiscalizar uma janela sem que ela esteja presente na cena, sendo fiscalizada pelas atitudes do jogador. Fiscalizar, portanto, tem a ver com a capacidade que o sujeito desenvolve de mostrar uma situação em seu contexto cênico, lúdico, a qual pode ser totalmente distante de um contexto cotidiano e isso implica imaginação, símbolo, criatividade (GONÇALVES, J; BREDA, 2012).

As atividades a partir da fiscalização podem ser desenvolvidas com qualquer grupo, escolar ou não, mesmo que com carências de materiais. O Trabalho sugere e incentiva a economia de recursos cenográficos, pois a ênfase está na expressividade corporal dos jogadores.

Em relação aos jogos dramáticos, Spolin afirma que na fase adulta, costumamos “[...] contar estórias, devaneio, tecer considerações, identificar-se com personagens da TV etc. [...]” (SPOLIN, 2010, p.253). A partir dessa reflexão, foi possível perceber, no desenvolvimento da proposta pedagógica em foco, que as temáticas presentes nas letras de músicas do *funk*, juntamente com o ensino do teatro, possibilitaram adentrar o universo dos adolescentes, de forma que foram perceptíveis as suas inquietudes e visões de mundo relacionadas à sexualidade, à violência, à criminalidade e às drogas.

Assim, durante os jogos dramáticos desenvolvidos, considerando os temas geradores propostos nas músicas por meio das palavras e histórias contadas nas letras, foram criadas cenas com abordagens diversas, uma delas, por exemplo, tratou de uma intervenção policial na qual os alunos determinaram onde estariam, quem seriam e o que estariam realizando. Nesse exemplo, eles decidiram que estariam em uma festa de baile *funk* com amigos, momento em que acontece a intervenção policial, resultando na prisão de pessoas inocentes.

A formação do espectador e discente enquanto sujeito crítico se deu por meio da expressão corporal e da linguagem verbal, já bastante conhecida por eles, ambientada pelas músicas que os próprios participantes escolhiam para análise. A arte cênica pressupõe o diálogo entre ator e espectador potencialmente munido de conhecimentos, que todos carregam e que são adquiridos empiricamente. Acreditamos que os discentes também têm conhecimentos empíricos, que devem ser considerados.

A linguagem teatral possibilita a expressão corporal a partir da imaginação, na criação de histórias no universo cênico, nas quais o aluno/ator pode se envolver em um processo de exposição, comunicando-se com personagens, que são reflexos de vidas reais e podem fazer parte do seu cotidiano. Segundo a autora Viola Spolin (2010, p. 13), “[...] O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele”. Os alunos do CEPAOF ficaram à vontade para representar aquilo que conhecem, vivem e, acima de tudo, com o que se identificam; não demonstraram, portanto, dificuldades para elaborar as cenas durante as aulas.

A arte só existe porque fala sobre a vida, sobre os fatos que acontecem no dia a dia. A arte discute temas que fazem parte da história da humanidade. Sendo assim,

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança, que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista, com suas equações.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. (SPOLIN,2010, p.03).

Bertolt Brecht tem em suas obras ideias extremamente atuais e que instigam o público a ter um posicionamento crítico e uma atitude racional perante o mundo. BATTISTELLA (2010) sublinha que ele adaptou, rearticulou antigos conceitos e diferentes formas de linguagens de representações que passaram a oferecer diversão e reflexão, ampliando as possibilidades de encenação. Na proposta que aqui está sendo analisada, foram utilizados textos deste teatrólogo para despertar no alunado a criticidade reflexiva, buscando diferentes recursos de representação.

Brecht, para ser escutado, entendeu que deveria renovar um teatro cada vez mais elitista, que não possuía mais significado para o grande público. Assim, partiu do pressuposto de que, levando ao palco elementos atraentes e significativos, manteria o espectador atento, reflexivo perante a ação,

propiciando o distanciamento crítico, sem abrir mão do prazer e da diversão. (BATTISTELLA, 2010, p.13).

Brecht utilizava em suas peças o efeito do distanciamento, uma interpretação na qual o ator demonstra seu personagem, em vez de se entregar a ele. Não havendo um engajamento emocional. Nesse direcionamento, Heliodora (2008) afirma que:

[...] Brecht queria que o ator tivesse plena consciência da razão pela qual ele agia desse ou daquele modo porque essa consciência aparecia na interpretação e seria também transmitida ao espectador. Dessa forma, o espectador teria um posicionamento crítico a respeito do que era apresentado. (HELIODORA, 2008, p.109).

No universo escolar, a metodologia do teatro pode contribuir para a formação de um pensamento crítico, pois permite um significativo envolvimento dos participantes, que não estão em posição passiva, sentados em cadeiras enfileirados. Assim, há também, nessa metodologia, referência à didática de Freire (2011), a qual se fundamenta no diálogo e procura desenvolver no aluno o compromisso consigo mesmo e com o social. A preocupação com as reais condições de vida da população marginalizada, no que se refere à educação, só faz sentido se vier a contribuir com a sua emancipação e libertação e foi com esse pensamento que a proposta pedagógica aqui decomposta foi desenvolvida, desde a escolha do objeto temático a partir do qual outros temas foram gerados e relacionados ao contexto dos discentes.

Trata-se de alunos que fazem parte de uma população pobre, negra e miscigenada, filhos de pais em sua maioria semianalfabetos. Portanto, mediante esse contexto, perguntou-se: como discutir tais temas? Que assuntos devem fazer parte do planejamento escolar? Com base nos conceitos de Freire, entendemos que os conteúdos devem propor temas geradores que emanam da própria realidade na qual o grupo está inserido. Assim como Freire, questionamos:

[...] que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1991, p. 44-45).

Além da contribuição na escolha do tema, na escolha das músicas analisadas e selecionadas para a criação de cenas, a turma pôde inserir sua linguagem, partindo da imaginação baseada em sua realidade, na condição de *espect-atores*.

O Teatro do oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam.

Somos todos *espect-atores*. O teatro do oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras. (BOAL,2012, p.09).

A importante contribuição de Augusto Boal foi a de transformar o espectador em ator e, assim, romper com o pensamento de que somente atores podem pisar no palco. Segundo as suas expectativas, o espectador deveria se converter em *espect-ator*. Essa nomenclatura seria responsável por libertá-lo da condição social de repressão que lhe foi imposta por séculos de tradição teatral do Ocidente, a qual coloca o espectador num lugar passivo e de privação da participação na cena.

Na execução da proposta pedagógica, partimos do princípio da representação do cotidiano do discente, das imagens que já foram vistas por eles e/ou que perpassam o seu imaginário a partir do contexto em que eles estão inseridos: a cena de um homem sendo preso e a comunidade protestando; da garota que foi traída pelo namorado e é violentada por ele; ou, ainda, a cena em que um grupo de amigos ostentam seus bens conquistados por meio do tráfico. Assim como afirma Boal (2012), o fazer teatral nos dá possibilidades de reproduzir, vivenciando realidades.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos em nossas vidas no corriqueiro dia a dia. (BOAL,2012, p.09).

Com a representação do dia a dia, da vida corriqueira do sujeito, o teatro poderá contribuir para uma transformação da sociedade, uma vez que, conforme Boal (2012), o teatro é uma forma de conhecimento, é a arte de nos vermos a nós mesmos, nos vermos vendo. Dessa forma, cada discente se enxerga e/ou enxerga o outro sendo o outro não apenas aquele que está participando dos jogos teatrais, mas também sua família e a sua comunidade.

Conforme Gonçalves, J.e Breda (2012), o método de Boal propõe, além de outras questões:

- I. Conhecimento do Corpo – Série de exercícios que possibilitem ao aluno maior liberdade corporal, indicando-lhe caminhos de descoberta do uso do corpo na linguagem teatral e na vida.
- II. Tornar o corpo expressivo – Exercícios que abusam da livre improvisação, para que os alunos possam se expressar a partir de suas intuições e intenções.

- III. Teatro como linguagem – Prática teatral totalmente improvisada, que se desenvolve a partir da Dramaturgia simultânea, em que os atores encenam até que haja um ponto de conflito a ser resolvido.
- IV. Teatro como discurso – Formas de atuação teatral, formuladas por Boal, com fins de atuação reflexiva.

A realização da proposta pedagógica que aqui está sendo a todo tempo mencionada tomou como referência, dentre os métodos de Boal, o conhecimento do Corpo, tornar o corpo expressivo, teatro como linguagem, e teatro como discurso.

3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS IDENTIDADES

A instituição de ensino, onde foi desenvolvido o projeto pedagógico, Centro Educacional professor Áureo de Oliveira Filho (CEPAOF), está situada no município de Anguera-Ba. A escola funciona em três turnos, recebe somente alunos do Ensino Fundamental II e possui 16 turmas no período diurno, além das turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

O Centro Educacional Professor Aureo De Oliveira Filho (CEPAOF) tem oito salas de aula, uma sala de informática, sala para professores (com sanitário), sala da coordenação pedagógica, pátio com cobertura, uma pequena biblioteca, sala da direção, secretaria escolar, cantina, sanitário para funcionários e almoxarifado. A escola possui uma área externa ociosa, na qual a gestão pretende construir um espaço para atividades físicas. Há também a sala do Núcleo de Assistência ao Estudante e à Família (NAEF), setor que durante o ano de 2019 não funcionou, deixando de contribuir de maneira relevante no desenvolvimento do projeto, pois é o setor responsável por se informar das questões familiares de cada aluno matriculado. São identificados situações como violência doméstica, criminalidade e gravidez precoce.

Essas informações são adquiridas a partir de uma coleta de dados realizada, dentre outras formas, a partir de visitas feitas às residências das famílias, até mesmo para ter conhecimento daquele aluno ou aluna que possui faltas em excesso, para que possa ser feita uma mediação entre escola e responsáveis, a fim de tentar identificar a problemática e viabilizar ações para que esse aluno ou aluna retorne às aulas.

A cidade de Anguera, antes habitada por povos indígenas e, mais tarde, imersa na cultura da produção de fumo e criação de gado é, hoje, atravessada por novas linguagens, novas expressões que a partir dessas culturas – agregadas por meio das novas tecnologias e meios de comunicação trazidos pela a globalização, formam-se suas identidades. Para

Pacheco e Pereira (2007, p.371), “globalização e identidade são duas palavras com sentidos diferentes que jamais estiveram tão próximas, sobretudo se utilizadas na definição das políticas sociais, econômicas e culturais.” Sendo assim, qual seria o propósito da escola em meio às culturas e à globalização enquanto espaço de produção de identidades? Se não distinguir, compreender e possibilitar o desenvolvimento das consciências, estará possuindo traços que unificam, que funcionam como dispositivos de homogeneização, uma vez que “as identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante” (HALL,1996, p. 69).

Assim, a partir dessas transformações, podemos pensar que o desenvolvimento dos conteúdos programáticos sem está relacionado às transformações sociais, às práticas e aos saberes do discente não é “interessante”, pois estes são elementos fundamentalmente relevantes para o aprendizado. Segundo a doutora em Arte-Educação Iavelberg (2003, p 27), “[...] Saberes justapostos e não relacionados aos saberes reais do aprendiz são pouco eficazes na construção de conceitos e princípios”. O processo de aprendizagem poderá possibilitar o ensino por meio de saberes do discente, adentrando o universo dele, utilizando-se daquilo que ele tem interesse.

Nesse direcionamento, a estratégia metodológica aqui descrita foi desenvolvida com os alunos da turma do 9º ano B em virtude dos temas abordados. Estes alunos apresentam idades que variam entre 14 a 17 anos, faixas etárias adequadas para as discussões propostas. Além de discutir tais problemáticas, foi possível promover uma ampliação da visão dos discentes sobre o seu contexto social e sobre as influências artísticas e culturais do município de Anguera na construção de suas identidades culturais. Aqui estamos fazendo referência principalmente às identidades dos jovens discentes que representam a nova geração que constitui a população de Anguera, que possui regiões pertencentes à zona rural, com manifestações típicas como festeiros juninos e festa da padroeira da cidade.

Os adolescentes do município de Anguera, assim como os de outras localidades, acompanham a evolução tecnológica, com a utilização da internet como meio de comunicação, sendo que a principal forma é a comunicação através do aparelho celular. Apesar de terem possibilidades de ampliar o conhecimento sobre vários assuntos, os adolescentes acessam as informações com as quais se identificam e com as que fazem parte do seu universo. Entre essas informações, estão as que falam sobre os artistas que eles admiram, suas músicas, clipes e biografias. Baseando-se nessas preferências, é possível discutir diversos assuntos em sala de aula, proporcionando outros saberes perpassados pelo currículo escolar.

4 O FUNK: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A ideia da proposta pedagógica, aqui analisada, partiu não só da necessidade de aproximar a escola do universo artístico dos discentes, mas também da necessidade de ampliar as discussões acerca da atração dos alunos pelo estilo musical em questão, partindo da origem do ritmo que gerou um movimento cultural – o *Funk*. Vale ressaltar que o estilo musical supramencionado também é uma cultura presente na sociedade, principalmente entre as comunidades periféricas.

A história do funk começa nos anos 30/40 quando grande parte da população negra migrava das fazendas do Sul para os grandes centros urbanos do Norte nos Estados Unidos. O blues, até então uma música rural, começou a utilizar instrumentos elétricos/eletrônicos, o que acabou gerando outro estilo musical, o *Rhythmand Blues*[...]. (VIANNA, 2014, p. 16).

Portanto, para analisar as músicas do *funk*, foi preciso partir não só dos ritmos que deram origem ao movimento *funk*, o que não se restringe somente a reviver os bailes *Black* no Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro, envolve também pensar nas questões que cercam a população negra, sobretudo o preconceito racial. “[...] a crítica ao funk escancara a maneira pela qual a sociedade brasileira renova seu racismo e preconceito de classe camuflados pela retórica ocidental do “bom gosto estético” (LOPES; FACINA, 2012, p.195). Não gostar das músicas do *funk* envolve relações de não aceitação da cultura negra ligado ao racismo, negando as situações de vulnerabilidade que envolve as favelas, as comunidades periferias sobretudo famílias de jovens negros.

Assim, o jovem favelado é construído no singular como um grande perigoso sujeito. As representações dos grupos hegemônicos não acionam imagens de favelas no plural, mas sim a imagem de uma única entidade totalizante. Como se esses territórios estivessem situados em outra cidade, utilizam um olhar que não enxerga as práticas cotidianas e concretas que por lá circulam. Como se os sujeitos que lá habitam não fossem tão sujeitos, criam um discurso que silencia as vozes locais e delimitam os “territórios favelas” como um espaço genérico do perigo e da barbárie ligada, única e exclusivamente, ao chamado tráfico de drogas. Porém, para a juventude favelada do funk cada favela tem nome próprio e é significada como um local heterogêneo e de habitação. Em outras palavras, a linguagem do funk “dá sentido” à favela: “fazendo ver” outros mapas e “desenhando” diferentes percursos na cidade do Rio de Janeiro. O funk veste com nome próprio cada favela e os espaços no interior dela. Além disso, a presença do funk se espalha pela cidade. O funk faz com que a presença das favelas seja mais visível ainda, ultrapassando as barreiras físicas e simbólicas que constituem o território urbano. É quase impossível passar um dia na cidade do Rio de

Janeiro sem ouvir o som do batidão vindo de algum lugar – de um aparelho de MP3 de algum caminhante, de carros, celulares etc. Em sua contraditória relação com a indústria cultural, que lucra simultaneamente com a sua criminalização e com a sua mercantilização, o funk deixa espaço para que os jovens negros das favelas possam existir socialmente. Para eles, o funk é diversão, trabalho e sensualidade, mas também é a realidade e a linguagem da favela, denúncia e movimento cultural. (LOPES; FACINA, 2012, p.196 - 197).

O Movimento funk tem sua identidade africana presente nos ritmos e batuques brasileiros, como o samba, e são semelhantes pelo ritmo das músicas e nas danças dos corpos que se movimentam com expressividade.

A história do funk carioca tem origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses. Não se trata, portanto, de uma importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana. Desde seu início, mesmo cantando em inglês, o funk foi lido entre nós como música negra, mais próxima ao samba e aos batuques nacionais [...] (FACINA,2009, p. 02).

Porém, a perseguição à cultura negra não é uma novidade histórica, o samba, hoje aceito e incorporado à cultura brasileira, foi visto como ameaça, sofrendo perseguições policiais, preocupando os defensores da ordem pública.

O samba integrou-se a chamada cultura brasileira num momento em que as elites nacionais ainda tinham projeto de nação, impossível de se concretizar sem se levar em conta, ainda que de forma subalternizada e domesticada, o povo e as suas manifestações negras. (LOPES; FACINA, 2012, p. 195).

Essa integração surgiu como uma forma de incluir, criando o mito da democracia racial.

A origem do *funk* não é difundida pela mídia; dessa forma, muitos dos seus admiradores desconhecem fatos que deslegitimam o *funk*, que, desde a sua origem, vem se reinventando e sofrendo discriminação (FACINA, 2009). Nos anos 1990, o *funk* ocupou o noticiário policial em razão dos arrastões ocorridos em localidades nobres da Zona Sul carioca, os quais deram visibilidade aos *funkeiros*: os arrastões foram apresentados ao amedrontado público como assaltos realizados por bandos de “*funkeiros favelados*” quando, na verdade, tratava-se de embates de bairros rivais. A partir daí, passou a ser comum associarem os bailes, nos quais a maior parte dos frequentadores são pessoas negras, à violência e ao comércio varejista de drogas, o que, consequentemente, reforça a ligação da imagem da favela e da população negra e pobre à criminalização.

Mas criminalizar a pobreza requer que se convença a sociedade como um todo que o pobre é ameaça, revivendo o mito das classes perigosas que caracterizou os primórdios do capitalismo. E isso envolve não somente legitimar o envio de caveirões para deixar corpos no chão nas favelas, mas também criminalizar seus modos de vida, seus valores, sua cultura. O funk está no centro desse processo. (FACINA, 2009, p.05).

A escola precisa atender de forma heterogenia as culturas incorporadas na comunidade escolar, procurar compreender e solucionar os desafios que se estabelecem, esse é um dos meios a seguir para viabilizar as demandas da necessidade de expressão e comunicação com alunado. “A forma como o sistema educacional brasileiro se constitui indica uma tensão entre os elementos culturais produzidos pelas e nas periferias, como é o caso do funk, que é transportado pelos alunos para o meio educacional” (MACHADO,2015, p.52). Portanto, ao promover diálogos com os elementos culturais trazidos pelo aluno, são possibilitados o interesse e a permanência do discente na escola, principalmente no que diz respeito à frequência em atividades extraclasse.

Alguns alunos do CEPAOF residem no centro da cidade, outros residem em zonais rurais próximas. Os das localidades rurais enfrentam determinadas dificuldades no que diz respeito ao transporte, principalmente para chegarem à escola no turno noturno. Há alunos que já completaram maior idade, alguns que já têm filhos e que expressam o desejo de frequentar a escola no turno noturno, mas o transporte para o turno da noite não é disponibilizado. Aqueles que estudam nos turnos diurnos conseguem frequentar as aulas todos os dias da semana; porém, caso ocorram atividades no turno oposto (como foi o caso de algumas atividades propostas no período da realização da referida proposta pedagógica), não conseguem participar em razão da falta de transporte.

Na escola também funciona o projeto de música cuja prioridade está em oportuniza os alunos e ex-alunos a aprenderem tocar instrumentos de fanfarra. É uma das formas de contato com universo artístico, além das aulas de Arte, componente curricular que ministro desde 2015 durante o turno matutino. Nas aulas de Artes, são abordadas as quatro linguagens: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. As aulas são estruturadas em aulas práticas e teóricas. Dessa forma, desenvolvo o trabalho dentro do possível, com auxílio de materiais didáticos e parcerias com profissionais convidados, pois sei da minha responsabilidade e da importância da abordagem envolvendo todas as linguagens, mas ainda não temos professores para cada modalidade. Sou graduada em Licenciatura em Artes Visuais, atriz com registro profissional e ministrante de oficina teatral.

Para a proposta pedagógica, foi escolhida a turma B do 9º ano, que contém 18 estudantes os quais acompanho na condição de professora desde o 6º ano. As aulas aconteceram dentro da carga horária da disciplina de Arte do ensino regular, a qual, segundo a matriz curricular municipal, deve cumprir um total de duas horas-aula semanais. Vale ressaltar que uma hora-aula equivale a 50min em tempos de atividades. Portanto, foi um encontro por semana de 1h40min, às terças-feiras, nos dois primeiros horários de aula: das 7h30min às 9:10, respectivamente. Alguns encontros foram realizados no turno oposto, momentos acordados com a coordenação, os discentes e responsáveis.

As atividades foram baseadas em discussões, oficina de teatro e apresentação final. Realizamos discussões, com base em vídeos, sobre o fazer teatral; bate-papo com professores convidados, que falaram sobre o contexto do Movimento *funk*; além de análises de textos (histórias e letras de músicas do estilo musical *funk*). Os alunos também responderam um questionário⁶ sobre a relação que eles mantêm com o Movimento *funk*.

A sala de aula foi utilizada na maioria das etapas pedagógicas, mesmo nos momentos de ensaio. A turma, sob minha orientação, preparava a sala para as atividades práticas das aulas de teatro, retirando as cadeiras e mesas do espaço, deixando apenas aquelas que seriam utilizadas durante os jogos de improvisações. A metodologia da proposta, utilizada nas aulas de teatro, se dividiu em quatro momentos: 1) alongamento corporal; 2) aquecimento corporal e/ou de voz; 3) exercícios de coordenação motora, percepção, foco, sensibilidade e imaginação; 4) improvisações e criações de cenas baseadas nas discussões realizadas nas aulas anteriores sobre as questões sociais que envolvem as letras das músicas analisadas do estilo *funk* como: sexualidade; drogas; criminalidade; ostentação; envolvimento amoroso, sobretudo entre os adolescentes. Temas bastante familiares para os educandos da turma, que conhecem históricos recorrentes na localidade e até mesmo na escola. Por fim, desenvolvemos a apresentação das cenas da produção final.

Todos os alunos da turma tiveram a experiência de um processo de ensino com teatro, processo este que possibilitou aos discentes o convívio com a citada arte durante pouco menos de três meses, além de terem a oportunidade de estar inseridos em uma discussão que envolveu temáticas do próprio conhecimento deles, motivo que despertou interesse, pois não houve desistências, apesar das dificuldades apresentadas. Por exemplo, alguns alunos não participaram dos encontros realizados no turno oposto por residirem na zona rural da cidade. Além da dificuldade de deslocamento, houve alguns momentos conflituosos por parte de

⁶ O referido questionário encontra-se no Apêndice A da proposta pedagógica aqui em análise.

alguns por não aceitarem “erros” do colega, em alguns momentos, manifestando julgamentos e ofensas, fato que poderia acarretar em um desânimo. Diante dessas situações, a minha mediação foi a de conscientizar os alunos no sentido de que os exercícios se faziam relevantes em grupo, pois o objetivo era desenvolver um trabalho coletivo em que todos estariam exercitando habilidades em prol de um aprendizado e de experiência da turma, resultando em uma apresentação final com a contribuição, o envolvimento a e dedicação de todos.

Nos momentos de improvisação, os alunos apresentaram uma certa timidez, fato este que não foi empecilho para que todos realizassem a atividade, pois houve muita interação entre os grupos, principalmente nos momentos de criação das cenas, ocasião em que também houve uma interação externa em razão de os alunos ocuparem espaços fora da sala: o pátio da escola, estando em uma situação que possibilitava determinada liberdade. A movimentação não habitual provocou certo estranhamento de alguns – visitantes, professores, funcionários, e alunos de outras turmas – observação que leva uma reflexão quanto ao tempo e espaço no ambiente escolar.

Como docente da disciplina Arte, promovo, em situações e períodos bastante específicos, atividades extra sala, mas com as aulas de teatro, estas atividades se repetiram por algumas semanas seguidas até o dia da apresentação final, acontecimento que para a rotina escolar proporcionou uma interferência atípica em uma semana do mês de dezembro, último mês do ano letivo, período de avaliações finais e encerramento das aulas. Para a realização da apresentação final, enfrentamos dificuldades para agendarmos uma data favorável, pois a escola possui o calendário de eventos anuais, como a Feira do Conhecimento, Semana em comemoração ao Dia da Consciência Negra, e todas as turmas ficam comprometidas com as realizações das atividades.

O momento que finalizava as atividades da proposta pedagógica necessitava da atenção de todos e não apenas dos alunos envolvidos diretamente no processo. A direção da escola entendeu este momento importante para toda comunidade escolar e nos concedeu um espaço na agenda o que permitiu que todos assistissem à apresentação final. Dessa forma, foi possível estabelecer uma relação com a plateia, que se fez presente e atenta, ações que foram relevantes para que acontecesse o processo de tornar os espectadores ativos e conscientes, principalmente nos momentos de diálogos diretos voltados para eles, pois a intenção era a de que eles estivessem em conexão com os atores, permitindo reflexões por meio das manifestações com expressões corporal e verbais.

O roteiro (presente no Apêndice B da proposta pedagógica) foi composto por cenas do cotidiano de uma favela e dos acontecimentos, que possibilitaram questionamentos e

reflexões: comportamento machista, resultando em um protesto feminino; pensamentos sobre a situação da população pobre, negra, residente nos morros; intervenção policial que resultou na morte de um jovem em um baile *funk*. Este episódio tem como ponto central, a relação de dois jovens que foram amigos de infância, relação que foi abalada pelo fato de um deles se envolver com a criminalidade. Toda apresentação é embalada por músicas do funk brasileiro, as quais foram inspirações para temas e criações de cenas.

No dia da apresentação final, os personagens estavam vestidos com roupas bastante típicas de adolescentes e jovens: camisetas e peças jeans. As camisetas traziam frases e elementos do universo *funk*, as bermudas e shorts jeans foram estilizados com o estilo semelhante aos dos cantores Mc, com os quais os alunos se identificaram, pois representam liberdade e descontração, marcando o contraste com a farda da escola.

Ao final da apresentação, foi notório a emoção de todos, tanto dos atores quanto da plateia, que durante as cenas esteve na posição de *espect -ator*, o que propõe Augusto Boal (2012), fato percebido nas expressões dos espectadores, até mesmo verbal, reagindo aos acontecimentos da mesma forma que os personagens. Os comentários e questionamentos surgiram na forma de lembranças sobre fatos reais da comunidade escolar, bastante semelhante ao que foi representado na encenação. Na cena final, momento em que resultou na morte de um dos jovens, observei que houve um envolvimento emocional, não havendo o distanciamento que propõe Bertold Brecht, momento que não durou muito tempo, pois, logo depois, o ator que interpretou o jovem morto levanta-se proferindo críticas direcionadas às questões sociais que envolvem as pessoas moradoras da favela assim como a população negra. Por fim, eles direcionaram o discurso para a afirmação do *Funk* como movimento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Teatro na escola é uma excelente ferramenta para auxiliar as discussões sobre as questões sociais que envolvem o corpo discente e sua comunidade, traz um olhar muito relevante sobre o professor e/ou educador ao intensificar sua didática pela proximidade do contexto da vida dos jovens. A pesquisa do Educador Paulo Freire corrobora para o desenvolvimento de uma educação com uma abordagem horizontal, sendo possível um diálogo mais compreensivo com a turma, o que aconteceu na execução da proposta. E essa dialogicidade foi capaz de promover um processo educativo exitoso, o que se observou nas conversas do último encontro após a finalização do processo.

Os alunos relataram que se envolveram e gostaram de realizar todas as etapas porque aprenderam a discutir e a expor suas opiniões sem serem reprimidos, além de terem se identificado com o contexto das improvisações e apresentação das cenas finais. Concluo que esse tipo de abordagem educacional é um caminho para um processo de ensino e aprendizagem que possibilita uma conscientização política e social para o alunado. Por meio da linguagem teatral, baseando-se nas referências culturais dos participantes, é possível discutir, problematizar e refletir, de maneira que eles conheçam e compreendam o contexto social e suas identidades. Dessa forma, é proporcionada uma conscientização, não somente para o professor e a turma, mas para toda a comunidade escolar, por meio das apresentações que utilizam as referências propostas pela metodologia de Augusto Boal.

As contribuições de Spolin, baseadas nos jogos teatrais e suas variações, possibilitam liberdade para que os participantes utilizem da criatividade e imaginação, ainda que se estabeleçam regras, como em todo jogo. Os jogos foram extremamente úteis para a investigação, eles proporcionaram, aos discentes, noções básicas de teatro e de construção dramática, passando para eles a necessidade de estruturação de um processo do ponto de vista didático. Foi possível então esquematizar ações capazes de aliar a prática teatral à observação e reflexão sobre a realidade da turma, que obteve resultados satisfatórios, uma vez que, por meio da afetividade e empatia, alcançou uma conscientização social. Nas atitudes e discursos dos participantes, notou-se maior entendimento sobre sua posição na sociedade e sobre o processo de construção de suas identidades.

REFERÊNCIAS:

BATTISTELLA, Roseli Maria. **O Jovem Brecht e Karl Valentin**: A cena cômica na república de Weimar. São Paulo: Annablume, 2010.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FACINA, Adriana. “Não Me Bate Doutor”: Funk e Criminalização da Pobreza. **V Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Faculdade de Comunicação, Salvador, Bahia, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Jean Carlos. BREDA, Michela Rejane. **Artes Cênicas**. Idaial: Uniasselvi, 2012, 203 p.

_____; ARAÚJO, Reinaldo Kovalski de. Performances funk e escola: com a palavra, estudantes do Ensino Médio. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n.29, p. 71-88, jun.-set., 2017.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.

HELIODORA, Barbara. **O teatro**: explicando aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana. A cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas. **VI ENECULT**. Salvador (BA). 2012. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcjr/tag/funk/>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

MACHADO, Fernanda. X. **No Balanço do Funk**: as tensões que envolvem o ritmo dentro do ambiente escolar. 2015. f. 79 Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MEDEIROS, Janaína. **Funk carioca**: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

PACHECO, J. A, & PEREIRA, N. **Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo**. Cadernos de pesquisa,131(37), 2007, p. 371-398.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**- São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIANNA, Hermano. **O Mundo Funk Carioca**, Zahar Edição Digital, abril 2014, p.113.

Músicas:

CUNHA, Antonio Carlos Gouveia; ROSA FILHO, Amilkca; VELOSO, Willian Ricardo Da Silva. **Som de preto**. Disponível em:
<https://www.google.com/search?q=musica+som+de+preto+fank&oq=musica+som+de+preto++fank&aqs=chrome..69i57j33.11344j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: jan.2108.

KAROL CONKÁ. **100% Feminista**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/karol-conka/100-feminista/>. Acesso em: jan.2018.

MC. CABELINHO. **Vou guerrear minha favela.** Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/mc-cabelinho/vou-guerrear-minha-favela/>. Acesso em: jan.2018.

MC CIDINHO, MC DOCA. "**Rap da Felicidade**". Single de Cidinho & Doca do álbum. Eu Só Quero É Ser Feliz, gravação, 1994; Lançamento, 1995. Gênero (s) Funk carioca, Miami bass e rap. Duração. 5:12. Gravadora, Columbia, produção Dj. Marlboro, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qKkQjwji8LM>. Acesso em fev.2018

NALDINHO. **Uma tapinha não dói.** Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6ViZWHGobQ8>. Acesso em: fev.2018.