



SEÇÃO: ARTIGO

## Vozes transgressoras na escola: ecos e apologias do funk

*Violating voices at school: echoes and apologies for funk*

**Robéria Nádia Araújo**

**Nascimento<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-1806-0138](https://orcid.org/0000-0002-1806-0138)  
[rnadia@terra.com.br](mailto:rnadia@terra.com.br)

**Thatiane Oliveira do**

**Nascimento<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-4061-7318](https://orcid.org/0000-0002-4061-7318)  
[thatianegcopro@outlook.com](mailto:thatianegcopro@outlook.com)

**Recebido em:** 04/06/2020.

**Aprovado em:** 03/11/2020.

**Publicado em:** 09/08/2021.

**Resumo:** O artigo, derivado de uma pesquisa em curso, adota as narrativas do funk para incursões sobre a problemática de gênero pelo viés da educação intercultural. Considerada uma expressão cultural híbrida, o funk insinua "performances" e linguagens de cunho sexista. Para verificar essa premissa no universo escolar, estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública paraibana desenvolveram uma perspectiva analítica das letras. Observou-se que o repertório instiga coreografias provocativas e é constituído por termos obscenos e/ou pejorativos que reverberam alusões depreciativas e discriminatórias em torno da mulher numa incitação da exploração sexual. Sugere-se, portanto, que a apropriação das letras do funk nos espaços-tempos escolares, por meio de observações semântico-culturais, pode fomentar reflexões pedagógicas sobre as questões do feminino.

**Palavras-chave:** Educação intercultural. Gênero. Funk. Híbridizações.

**Abstract:** This paper derives from an ongoing research and considers the narratives of funk music to arise the gender issue from the bias of intercultural education. Considered a hybrid cultural expression, funk music suggests sexist performances and languages. To verify this premise in the school environment, students doing the 5th year at a public elementary school from Paraíba developed an analytical perspective of some lyrics. It was observed that the repertoire instigates provocative choreographies and consists of obscene and/or pejorative terms that reverberate with derogatory and discriminatory allusions around women. Besides, there was an incitement of sexual exploitation. We suggest that the appropriation of funk lyrics in school space-time applying semantic and cultural observations can foster pedagogical reflections on women's issues.

**Keywords:** Intercultural education. Genre. Funk. Hybridization.

### Introdução

As proposições deste texto, que articulam impressões de uma pesquisa em curso<sup>2</sup>, fundamentam-se no diálogo com as ideias de Bhabha (2005), Muniz Sodré (2014), Martin-Barbero (2017), Canclini (2006), Louro (2010), Bourdieu (2009), entre outros, que iluminam as relações entre práticas culturais, gênero e educação. A intenção é trazer para o espaço escolar as referências às masculinidades e às feminilidades que circulam nas narrativas do funk<sup>3</sup> no intuito de conscientizar sobre suas projeções de sentidos acerca do feminino. Para debater esse contexto, desenvolvemos uma observação empírica na escola, que buscou explorar a materialidade das letras do funk, na hipótese de que sua linguagem, em muitos casos,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, Brasil.

<sup>2</sup> Pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), voltada para a relação entre gênero e educação, que analisa as implicações e estereótipos das letras de funk sobre o universo feminino tendo como *locus* de observação os espaços escolares.

<sup>3</sup> Ao longo do texto optamos por grafar o termo em minúsculas e sem itálico, porque a popularização do gênero produz aproximações correntes com a língua portuguesa que já o resignificaram como uma palavra nacional. O sentido de narrativas não se reporta apenas ao que as palavras dizem, mas como dizem.

mostra-se depreciativa e não parece contribuir para a construção da dignidade feminina por disseminar arquétipos sexistas.

Gênero e educação são assim intercambiados neste texto para promover cruzamentos conceituais, tomando como eixo uma experiência didática realizada com uma turma do ensino fundamental de uma escola paraibana. O ambiente escolar é aqui entendido como uma tessitura complexa de espaços-tempos<sup>4</sup> de subjetividades, vivências, singularidades, na qual o debate sobre culturas diversas pode auxiliar a compreensão do mundo social (ALVES, 1998). De acordo com Canclini (2006), a valorização da diversidade na educação aponta para a concepção de interculturalidade, solicitando dos ambientes educativos a análise dos hibridismos, a fim de que seja possível criar "formas de situar-se em meio à heterogeneidade social" (CANCLINI, 2006, p. 26). Assim, a escola coloca-se como *locus* propício à interação de culturas, com suas miscigenações, favorecendo aprendizagens sobre o diverso nas suas relações com diferentes problemáticas, a exemplo das questões sociais e subjetivas de gênero.

Num posicionamento similar, Orofino (2018) defende práticas de intervenção educativa que problematizem o caráter multicultural das sociedades contemporâneas para identificar os espaços intersticiais que efetivamente constituem as novas identidades (individuais e coletivas), sobretudo entre a juventude. Se o funk é uma expressão multicultural que permeia o cotidiano dos jovens estudantes, torna-se oportuno que os profissionais do campo da educação articulem reflexões sobre essa instância com base em mediações escolares e enfoques teóricos que contemplem as questões de gênero, uma vez que esse ritmo tende a reproduzir nuances oriundas de um pensamento patriarcal que valoriza a hegemonia do masculino.

Para que diferentes leituras de mundo sobre

a equidade de gênero sejam produzidas na educação, é preciso avaliar os usos dos produtos de consumo midiático, examinando os seus possíveis significados sociais. Com essa finalidade, a educação intercultural atua como um arcabouço teórico que valoriza o debate dos significados das diversas culturas. Isso inclui pensar as noções de gênero enquanto constructos dessas mesmas expressões, considerando os diferentes discursos e representações com seus modos de subjetivação, entre os quais o funk se coloca como um significativo exemplo.

Moreira e Candau (2016) postulam que a reprodução e o consumo dos conteúdos sociais impactam diretamente as nossas maneiras de conceber as culturas e suas expressões. Daí ser necessário propor aprendizagens que expandam visões das realidades que nos afetam "para viabilizar o exame das questões sociais de gênero e dos 'diferentes', pois não se pode conceber experiências pedagógicas *desculturizadas*" (MOREIRA & CANDAU, 2016, p. 13).

O funk é um artefato massivo marcado por aspectos de irreverência e polêmica, cujas imagens clichê talvez justifiquem sua ressonância entre a juventude<sup>5</sup>, grupo que tende a ser atraído por novidades midiáticas que promovem a circulação de estilos e referências controversas estruturados nas lógicas de comunicação global. Thompson (2008) acredita que a recepção dos globalismos requer a interpretação de seus desdobramentos sociais, exigindo a "formação do eu", porque, sobretudo entre os jovens, ritmos e modismos expandem-se rapidamente, cruzando barreiras do campo e da cidade e unificando gostos e conexões.

Atenta a esse cenário, Orofino (2018) pensa ser urgente examinar os padrões circulantes e as apropriações culturais, considerando os contextos socio-históricos e as especificidades dos sujeitos a fim de romper a mera reprodu-

<sup>4</sup> Para a autora, espaços-tempos representam dinâmicas fluidas de aprendizados cotidianos nas quais a escola e os currículos são eixos histórico-culturais de encontro e diálogo para a convivência humana, agregando tempos, circunstâncias e espaços individuais/coletivos. O mundo da escola é lugar de relações e de produção de sentidos para absorver o mundo da vida e suas manifestações.

<sup>5</sup> Não é nossa intenção discutir a categoria juventude nem os sentidos de ser jovem, cabendo assinalar que, neste texto, o termo alude a sujeitos adolescentes, em processos de formação escolar e mais vulneráveis às influências da indústria cultural que, segundo Hall (2004), é marcada pelo intenso consumo de imagens, bens e tendências para fins comerciais em larga escala. Daí o surgimento da expressão "cultura pop", que se refere a músicas, filmes, danças, seriados televisivos, entre outros produtos que padronizam gostos e permitem a "homogeneização" popular.

ção massiva. Para isso, é fundamental investir em formação escolar e em capacitação crítica. Nesses termos, cabe debater na escola não somente o papel das indústrias culturais e de suas manifestações, mas avaliar, em sintonia com as novas gerações, os cenários da recepção e do consumo, propondo "ações educativas em que os sentidos dominantes das mensagens veiculadas pelos sistemas mercantis de produção da cultura podem efetivamente ser subvertidos e ressignificados" (OROFINO, 2018, p. 2).

Nessa linha de raciocínio, o funk é poderoso instrumento de influência e interação juvenil ao construir novas práticas de sociabilidade no *bios* midiático<sup>6</sup> contemporâneo (SODRÉ, 2014). Entretanto, cabe analisar em que medida esse ritmo não massifica estereótipos sociais que, na verdade, precisariam ser combatidos. Jovens e adolescentes, como consumidores, entendem o significado das músicas que estão cantando e dançando?

Moreira e Candau (2016) dizem que, se determinados sentidos são construções ou foram aprendidos socialmente, também podem ser refeitos e reinventados na escola com uma renovação de estratégias. Por isso, os educadores têm importante papel na inserção de relações interculturais na sala de aula. A escola, então, é chamada a "abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas" (MOREIRA & CANDAU, 2016, p. 16).

Neste texto, nosso objetivo não é tecer uma valoração negativa sobre o funk ao expor as evidências semânticas das letras. O propósito é evidenciar a importância do tema para o campo da educação, ao analisar em que medida a problemática de gênero se entrelaça às músicas, avaliando o entendimento das conotações sobre masculinidades e feminilidades presentes nas músicas. Considerando essa intenção, o presente enfoque estrutura-se sob três movimentos: incursão pelo conceito de funk; discussão de gênero no âmbito da educação intercultural e a contextualização da atividade pedagógica a

fim de sugerir um protocolo metodológico de apropriação do funk na sala de aula.

## 1. Pressupostos e indícios da aculturação do funk

Embora não nos convenha traçar uma historiografia detalhada do ritmo, porque iria extrapolar os limites deste artigo, não podemos prescindir de um breve percurso que pode explicar sua aculturação. O espetáculo do funk traduz a diversidade em *performances* de artistas tanto femininos como masculinos conhecidos como MC<sup>7</sup>, que instituem práticas de sociabilidades com o público durante bailes e audições.

Em razão do estigma da marginalização social, os autores de funk são considerados uma minoria social e muitos vivem no anonimato periférico para que os MC atraiam as audiências, influenciem os grupos e apareçam como protagonistas no palco da popularidade massiva. São minorias com identidades transitórias, pois tendem a expor personas em formação por meio de estratégias de reinvenção e reinserção social. Ao observarmos esse trânsito identitário nos aproximamos do pensamento de Hall (2004), que discute a inexistência de identidades puras ou permanentes na sociedade contemporânea, apontando para a falta de estabilidade do sujeito social, que é múltiplo, deslocado e descentrado em seus "entrelugares" (BHABHA, 2005), nos quais se reinventa e (re)cria novos "regimes de pertença" (CANCLINI, 2006).

O funk, compreendido como um artefato cultural massivo, teve origem nos Estados Unidos, entrelaçado a outros estilos musicais nas décadas de 1930/1940, com a migração dos negros para a área urbana. Do *rhythm and blues* ao *rock* e ao *soul*, tornou-se um movimento de luta por direitos civis dos negros norte-americanos. Assumiu posteriormente um cunho comercial, passando a denominar-se de "*funky*" e incorporando também, entre os adeptos, um estilo particular de perso-

<sup>6</sup> Vida cotidiana marcada pela midiaticização de posturas e modos de interagir resultantes da vasta influência midiática.

<sup>7</sup> MC (mestre de cerimônia) é o artista que canta suas composições ou improvisações a fim de comandar os bailes agitando a "galera". Esse termo, por sua vez, surgiu em referência aos moradores dos morros cariocas que compareciam em massa aos primeiros "pancadas", festas com som ensurdecedor que misturavam funk e hip-hop.

nalidade e de vestuário, acompanhado por uma batida rítmica mais pesada, chamada de "funk".

No contexto nacional, nasceu na zona sul carioca. Vianna (1995) declara que "os Bailes da Pesada, como eram chamadas as festas domingueiras no Canecão, atraíam cerca de cinco mil dançarinos de todos os bairros cariocas, tanto da Zona Sul quanto da Zona Norte" (VIANNA, 1995, p. 13). Apesar da boa aceitação do público, pareceu de interesse dos donos da casa mudar os estilos que ali seriam tocados. Um show de Roberto Carlos foi realizado no local e, segundo o autor, o Canecão passou a ser considerado o palco nobre da Música Popular Brasileira — MPB, e o Baile da Pesada foi transferido para os clubes do subúrbio, acontecendo a cada semana num bairro diferente. Desse modo, o funk foi ganhando as periferias e, como é característico da cultura, foi também se moldando de acordo com o contexto social vivenciado pelos sujeitos, adentrando em todas as camadas sociais ao romper as fronteiras das favelas.

Como explica Herschmann (2005), a musicalidade é envolta por estigmas e preconceitos ao divergir de padrões morais e socialmente aceitáveis. As primeiras definições em dicionários revelam que o vocábulo funk é associado a significados ambíguos, como medo, susto, pavor, pânico e terror. Tais conotações expandiram as visões negativas, trazendo percepções de algo nocivo, periférico, construído à margem de uma suposta população bem-sucedida e erudita. Na verdade, a vinculação do funk às camadas desfavorecidas originou-se nos episódios de tumultos e arrastões dos primeiros bailes que "tocavam o terror". Isso, conseqüentemente, demonizou não só o ritmo, mas a imagem dos funkeiros, que passaram a ser vistos como indivíduos marginalizados, suspeitos de incentivar contravenções.

Todavia, o processo interpretativo do funk ultrapassa esses aspectos, requerendo confluência com as demais esferas da vida coletiva e transcendendo os significados etimológicos e a mera observação das performances. Cabe, portanto, considerar o teor de suas mediações (MARTÍN-BARBERO, 2017), uma vez que elas são constituídas na e pela linguagem, traduzindo as

representações sociais. Fischer (2003) explicita que a ação de representar é uma das instâncias de produção discursiva dos significados culturais. Tais significados, como elucida Canclini (2006), atrelam-se à construção de valores, à cristalização de conceitos e preconceitos, à formação do senso comum e à constituição das identidades sociais. Desse modo, a ação de representar dá vida ao fenômeno da aculturação, pois, por meio dela, ocorrem os processos de transmissão social, nos quais o senso comum reproduz e legitima determinadas subjetividades.

Em face disso, nos termos de Bhabha (2005), o funk funciona como "prática cultural enunciativa". A polissemia sugere que as performances, as sonoridades e as aparentes letras vazias representam determinados valores. No que tange à abordagem do erotismo e da sexualidade, notamos uma dimensão sociodiscursiva que parece defender uma masculinidade hegemônica. Como, então, identificar nas músicas as implicações dos arquétipos patriarcais de gênero?

Considerando-se essas variáveis, o ritmo musical é aqui tratado como espaço narrativo de produção de sentidos, um *ethos* discursivo híbrido (BHABHA, 2005) atrelado a significados construídos na e pela sociedade. Acionando leituras de cunho pedagógico, podemos ativar a compreensão de questões sobre o feminino. Isso faz-se oportuno porque a circulação das músicas pelas diversas plataformas midiáticas dilui as fronteiras da sociedade ou flexibiliza-as, permitindo que grupos pobres e ricos, homens e mulheres, crianças e jovens tenham acesso e as entoem, dancem sob seus acordes, repliquem coreografias, em sons que se fazem ouvir tanto nas favelas como nas baladas urbanas e caras.

No circuito transnacional midiático, o funk é sintoma de uma nova realidade global que gera subculturas juvenis em diversos "entrelugares" (BHABHA, 2005); espaços compostos de porosidades discursivas, nos quais se podem abrir janelas que descortinam relações estigmatizadas de gênero pela via do sarcasmo, da ironia ou da opressão sexual do masculino, numa espécie de escatologia rítmica (SODRÉ, 2014). Portanto, cabe

examinar, no ambiente pedagógico, por que o teor desconcertante da sua linguagem destoa do aceitável, desmoraliza qualquer pudor ao propagar a objetificação das mulheres.

Vale sublinhar, entretanto, que a aculturação do funk não carrega apenas os signos de sensualidade, sexismo ou erotização, embora os recortes dessa natureza nos interessem de modo particular. Cabe destacar, também, que a musicalidade pode ser veículo de denúncias ou de bandeiras de movimentos, a exemplo dos etnorraciais, ligando-se a outros estilos como o samba ou o hip-hop. Nesses casos, as ancestralidades negras ecoam, traduzindo anseios de indivíduos silenciados e invisíveis, com mensagens de pertencimento ou de negação das injustiças sociais, mobilizando aderências coletivas. De um jeito ou de outro, torna-se pertinente recuperar o enfoque de Sodré (2014), que trata as sonoridades populares como vetores de "agregação social". Para o autor, a energia musical é sempre polissêmica, isto é, aglutina uma gama ampla de sentidos aos quais deveremos ter atenção.

Nessas condições, a dinâmica etnomusical traz em si a possibilidade de realimentar a potência existencial dos grupos. No caso do funk, a dança também comunica mensagens. O autor identifica uma configuração simbólica na movimentação do corpo que constitui ela própria um contexto, uma espécie de "lugar", ou de cenário sinestésico e sinérgico, em que ritualisticamente algo acontece, em que as diferentes culturas se encontram e falam de si, expressam seus desejos de ser e estar, criam práticas de sociabilidade entre a juventude, mostram o quanto são diferentes e iguais. Ritmo e dança articulam-se. Por meio do som e da movimentação corporal, o grupo jovem "reelabora simbolicamente o espaço, na medida em que modifica, ainda que momentaneamente, as hierarquias territoriais" (SODRÉ, 2014, p. 10).

É oportuno lembrar que a própria dança se entrelaça a questões de gênero. Canclini (2006) a percebe como uma produção (e um processo) cultural no qual se atravessam lutas políticas em torno dos muitos significados que os diferentes discursos e representações culturais procuram

inscrever nos corpos humanos. Como consequência, a dança opera, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma "pedagogia cultural de gênero" pela qual as desigualdades sociais são reproduzidas mediante diferentes maneiras de usar o corpo entre homens e mulheres. Para Louro (2010), essas divisões posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos, por meio da construção de diferentes "marcas" corporais aceitas e propagadas por diversas culturas.

## 2. Questões de gênero à luz da educação intercultural

Quais são as concepções culturais de gênero? Bourdieu (2009) aborda a dominação simbólica entre os sexos traçando a gênese do *habitus* feminino, entendendo-o como "um ser-percebido, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros" (BOURDIEU, 2009, p. 79). Assim, a categoria solicita uma perspectiva relacional, uma vez que é naturalizada pelas visões da sociedade. As impressões acerca do social e de seus elementos de configuração surgem desde o nascimento dos sujeitos e vão influenciar suas percepções da cultura, bem como os simbolismos e os signos que configuram as práticas esperadas e consideradas "normais" entre os sexos tanto para meninos como para meninas, fundamentando as representações correntes sobre homens e mulheres tais como as conhecemos hoje.

Entretanto, como reitera Bhabha (2005), as práticas culturais permeiam as condições discursivas da enunciação, e são estas que, por conta da mobilidade social, garantem que os significados e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez por razões de historicidade e temporalidade. "Por isso, os simbolismos podem ser reapropriados, traduzidos, re-historicizados ou lidos de outro modo" (BHABHA, 2005, p. 67).

A escola é um ambiente de interlocuções e o funk pode favorecer ricas oportunidades de diálogo. No espaço pedagógico, as particularidades de gênero e de sexualidades, associadas às suas transformações, subsidiam reflexões valiosas para os processos de formação. Isso nos permite

abordagens sobre as concepções socio-históricas de ser homem ou de ser mulher e sobre as atitudes esperadas para esses sujeitos, identificando incidências de discursos sexistas que os atravessam em nome de diferenças históricas.

Muraro e Boff (2002) esclarecem que a diferença entre os sexos, enquanto matriz conceitual, é historicamente interpretada como desigualdade, gerando uma distorção que tornou a mulher subordinada ao homem, como se pertencesse à esfera dos bens que este possui. Essa objetificação a situou como propriedade masculina, desvirtuando sua alteridade. A condição feminina, contrariando essa lógica, não é determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo; mas sempre resulta das invenções sociais, pois sabemos que a sociedade é que confere sentidos às diferenças. Logo, a cidadania feminina é um direito social a ser conquistado; é uma questão de democracia, e não apenas das mulheres. Nesses termos, a equidade de gêneros requer a formação de uma racionalidade que não naturalize qualquer tipo de exploração.

Acerca disso, Louro (2010a) rememora a pertinente afirmação de Simone de Beauvoir sobre "se tornar" mulher, pois o "ser" mulher não é assegurado pelo nascimento e nem pela biologia. Isso requer operar numa ótica construcionista, que surgiu em 1949, tornando-se, portanto, antecipadora da onda feminista dos anos 1960. Tal pensamento sugere um processo, um fazer em curso, supondo a construção de um sujeito feminino ou, como se diria mais tarde, de um sujeito de gênero.

Em outro texto, a autora sublinha que "os processos de construção podem ser (e efetivamente são) distintos, mas lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino" (LOURO, 2010b, p. 207). As identidades moldadas de acordo com determinados padrões não são estáveis, mas transitórias. Por esse viés, as instituições e as práticas sociais são constituídas *pelos gêneros* e também constituintes *dos gêneros*. O conceito aglutina, desse modo, uma dinâmica cultural complexa que tem forte apelo relacional, pois é no campo das relações sociais que os papéis desiguais e os sexismos são forjados e disseminados.

Scott (1995) assinala que qualquer análise sobre sexismo deve partir da premissa de que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente uma informação sobre os homens, que um implica a existência do outro. Enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Nesse aspecto, estudos de gênero não tratam de esferas separadas, "pois falar de mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo" (SCOTT, 1995, p. 75).

A historiadora declara que as teorias do patriarcado originam a subordinação das mulheres perante a "necessidade" do domínio masculino. Nessas teorias, os corpos femininos basicamente se vinculam à reprodução da espécie. A visão objetificada do feminino nega a escolha da sexualidade e origina-se apenas do ideal social da procriação, aquele em que as mulheres são vistas como "seres maternos" assexuados: "A objetificação sexual é o processo primário de sujeição das mulheres. Ela liga o ato com a palavra, a construção com a expressão, a percepção com a efetivação, o mito com a realidade" (SCOTT, 1995, p. 77).

Dito isso, é importante ressaltar o papel da escola na desconstrução dos arquétipos de submissão feminina. Para tanto, há que se trabalhar, na educação, pelo desenvolvimento dos diferentes estudos de linguagem, para além das disciplinas, porque eles não designam apenas as palavras e suas etimologias, mas nos permitem chamar a atenção para os sistemas históricos e culturais de significação da língua, dos seus usos e intenções de comunicação — das ordens simbólicas, enfim — que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita com suas intencionalidades.

Por essas razões, as letras do funk podem ser debatidas para demonstrar as tentativas de opressão cultural do masculino, nas quais a sexualidade se impõe como mecanismo discursivo de negação das liberdades femininas. Tal ressignificação contradiz a condição de mulher-objeto para apropriação dos homens, ou de quem quer que seja, corroborando a visão da autora de que

o gênero se mostra mais uma forma primária de dar sentido às relações de poder entre os sexos, e menos uma discussão do empoderamento feminino. Sob esse viés, resta-nos atentar para entrelinhas e silenciamentos.

Bourdieu (2009) argumenta que o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, por razões históricas, em termos de dominação e controle das mulheres. No passado, a posição inferior ao homem foi forjada quando a sensibilidade do feminino foi sumariamente desvalorizada em prol da hierarquia do masculino, passando a ser entendida pelo senso comum como um sinônimo de fragilidade. A divisão hierárquica da sociedade sustentou-se por três instâncias: a família, a igreja e a escola. À família cabia a função de (re)produzir a visão androcêntrica para manter viva a dominação masculina. O eco dessas ideias inspirou coronéis e poderosos cujas posturas machistas e opressoras eram alimentadas e valorizadas pela sociedade.

A igreja, por sua vez, legitima a autoridade masculina no seio das famílias, traduzindo o dogma da inferioridade das mulheres na mística simbólica dos textos sagrados. Por último, a escola propagou a divisão dos papéis para cada gênero, disciplinando homens e mulheres para fortalecer a lógica do sistema patriarcal. Assim, às mulheres foram dadas as tarefas de cuidar e educar; aos homens, o papel dominante do provedor e a analogia sexual do "predador", pois eles foram incentivados e autorizados a burlar a ordem social com comportamentos desviados, mas considerados aceitáveis em função da sua condição de "machos".

Assim, o pensamento androcêntrico patriarcal ancora-se na assimetria entre os sexos, fomentando as relações de desigualdade. Nessa conjuntura, a construção da identidade feminina é um processo permanente que visa romper com uma visão colonizada que privilegia a superioridade do masculino. Nesse sentido, uma possível inferioridade feminina foi, por décadas, vinculada a uma "natureza" que lhe seria subjacente. Portanto, originou-se uma racionalidade binária que ampara as relações discriminatórias no contexto social e que, em contrapartida, exige a ruptura

dos estereótipos atribuídos às mulheres.

Nas ponderações de Fleury (2002), a educação intercultural incorpora essas temáticas para discutir a inculcação das relações de dominação e naturalização do feminino, visando promover experiências em que o confronto e o conflito entre sexos ou etnias permitam novos aprendizados e o crescimento dos sujeitos no conhecimento do outro. Em meio às complexidades sociais, torna-se uma prática que renova o sentido dos currículos em diálogo com questões oportunas ao ambiente sociocultural.

O autor propõe alguns caminhos para os educadores no sentido de renovação curricular:

- a) planejamento do princípio da igualdade, no qual os sujeitos e as expressões populares sejam vistos pelo menos como "possibilidades próximas" de contribuição à escola, enquanto fontes de diferentes aprendizagens da realidade do mundo;
- b) adoção de técnicas e de instrumentos multimodais, na qual se reconheça o viés interdisciplinar necessário aos recursos educativos em suas relações com os diversos produtos culturais;
- c) formação e requalificação dos educadores para a superação de estratégias e metodologias monoculturais, decorrentes de visões etnocêntricas, que rechaçam novas possibilidades de mediação educativa.

Portanto, aprender com diferentes contextos e seus entrelugares (BHABHA, 2005) significa ensaiar outras práticas, permitir que diferentes pontos de vista perpassem a sala de aula a fim de se observar o "local da cultura" na construção dos aprendizados. Isso inclui trazer para a realidade educativa a subjetividade de outras fontes para além dos livros didáticos e estimular trânsitos culturais: aprender com músicas, filmes, poesias, teatro e outros dispositivos que trazem a vida cotidiana para o espaço escolar. Em síntese, unir e aproximar, conectar partes, distinguir sem fragmentar o diverso, mas "estabelecer a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constitui" (FLEURY, 2002, p. 142).

### 3. O funk e a instância escolar: metodologia de uma experiência pedagógica

A escola e a sala de aula tornam-se espaços oportunos para construir um processo educativo que provoque mudanças na compreensão do "diferente" e das diversas expressões culturais. Corroborando essa compreensão, o território do currículo escolar é o lugar para inserir uma educação voltada para a pluralidade cultural. Os documentos que compõem os parâmetros curriculares nacionais (PCN), assim como os temas transversais, foram construídos para direcionar as instituições escolares brasileiras a inserir nas práticas educativas uma visão valorativa da diversidade social.

Conforme está proposto nos PCN, "o tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos" (BRASIL, 1998, p. 137). Conduzir os alunos a perceberem a importância das suas e das demais matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira deve ser intrínseco ao processo educativo, convergindo para a práxis da cidadania que deve perpassar toda a vida escolar do educando, para que lhe seja possível aprender sobre as suas origens e as dos demais como forma de criar uma escola de respeito mútuo, sem preconceito ou discriminação. Isso inclui debater as questões de gênero na sala de aula na busca por equidade entre homens e mulheres, fundamentando-se no pensamento de Silva (2011), que nos diz que: "o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero" (SILVA, 2011, p. 197).

Diante dessa compreensão, o funk representa a diversidade e pode promover, no espaço de sala de aula, uma reflexão crítica acerca das relações de gênero de modo a gerar uma aprendizagem significativa, que promova mudanças de mentalidades oriundas dos valores de uma sociedade

patriarcal que subjuga as mulheres e as coloca em condição de inferioridade.

A experiência pedagógica a que aludimos visa contribuir para esse propósito ao analisar o sexismo transmitido em algumas letras do funk. Participaram da atividade crianças e adolescentes, entre 10 e 14 anos de idade<sup>8</sup>, de ambos os sexos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Ubirajá Targino Botto, localizada no Bairro Cristo Redentor de João Pessoa, capital da Paraíba. A intenção foi compreender como seria a percepção da turma a respeito da mulher que é retratada nas letras de funk. As músicas do estudo foram: *Bom Bum* e *Ela quer pau*, dos MC Gui e Pikachu, respectivamente.

A título de introdução, buscou-se instigar uma reflexão acerca da rápida disseminação do funk entre os jovens e até que ponto algumas músicas se mostram inadequadas para a construção da identidade feminina. De uma turma de 19 alunos, 15 estavam presentes (sete meninos e oito meninas). A metodologia considerou, em princípio, a aplicabilidade na disciplina de História<sup>9</sup> como desdobramento dos estudos em curso já previstos pela estrutura curricular. Foi proposta aos alunos a organização de um grupo focal, que aconteceu no dia 17 de novembro de 2015, às 14h, na biblioteca da escola. O espaço foi escolhido por ser mais afastado do ambiente das salas, o que evitaria barulhos externos ou interferências de outros estudantes no decorrer da atividade<sup>10</sup>.

A priori, a análise do funk foi pensada com base em letras que "insinuavam"<sup>11</sup> o erotismo. Mas quando essas músicas foram apresentadas ao grupo, os alunos disseram: "Não, tia, essa não. Boa é essa daqui!" Embora as preferências por outras músicas não tenham sido aprofundadas, pareceu evidente a opção por sucessos do momento. Colocaram, então, a primeira para tocar no celular. Perguntamos se teriam outra para análise e eles logo indicaram a segunda.

<sup>8</sup> Nota-se uma distorção série-idade que se mostra comum nas instituições públicas de ensino.

<sup>9</sup> Posteriormente, a metodologia também foi adotada na disciplina de Língua Portuguesa numa sugestão de que a aplicabilidade da análise de funk poderia ter configuração pedagógica interdisciplinar.

<sup>10</sup> A experiência também foi relatada no curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola — UFPB/Nipam.

<sup>11</sup> Com menos referências a práticas sexuais, a exemplo das músicas *Ela quer* (MC Gui) e *Favorável* (MC Romeu).



Ao mesmo tempo em que as escolhidas provocaram os primeiros constrangimentos e ruídos<sup>12</sup> de nossa parte, em função do teor malicioso dos vocabulários, reconhecemos que a intervenção do grupo nessa etapa se mostrou relevante, porque faria mais sentido originar o grupo focal a partir de conteúdos conhecidos.

Observamos que 90% da *playlist* dos participantes era composta de funk, pois nove entre 10 músicas apontavam tal preferência. E, nessas letras, também ficou visível o cunho sexista, pois todas mencionavam práticas sexuais em que a mulher aparece como objeto de satisfação do homem. Esse dado chama a atenção para a influência da mídia nos gostos musicais da juventude e evidencia a adultização precoce sugerida nas difusões do gênero em função da empatia dos adolescentes por performances apelativas à sensualidade.

De acordo com Sarmiento e Pinto (2004), o fenômeno de antecipação de maturidade conhecido como "adultização" consiste numa mudança de sentidos que se traduz na aceleração ou superação da vida infanto-juvenil. Costuma decorrer da comunicação persuasiva e dos diversos produtos midiáticos destinados ao público adulto cujo acesso alcança crianças e adolescentes. Já que o trânsito da identificação cultural é alimentado por modismos e hábitos de consumo, as consequências desses processos são percebidas no aumento da criminalidade infantil, no consumo de drogas, na discussão da diminuição da menoridade penal e na erotização precoce que, muitas vezes, evolui para casos de gravidez na adolescência. Produtos como perfumes, maquiagem, sutiãs e saltos altos eram representações do mundo adulto feminino. Hoje, algumas meninas logo cedo abandonam a inocência de crianças, incorporando esses signos e disfarçando suas idades reais no intuito de avançar etapas para parecerem adultas e sedutoras.

O denominado "funk ostentação", classificação das músicas escolhidas pela turma, propaga a figura feminina como disponível à satisfação do sexo opos-

to. As conotações de poder pela submissão sexual são polêmicas nesse estilo, no qual coreografias provocantes e sensuais simulam cenas agressivas de sexo. Notamos letras com termos chulos que propagam a dominação masculina como se não houvesse outras formas de ser homem ou de ser mulher, equiparando o conceito de gênero à sexualidade ou à libertinagem. Louro (2010) diz que a articulação entre masculinidade e sexualidade é mais central do ponto de vista histórico, enquanto o feminino é atrelado à invisibilidade. Por isso, os MC encarnam personagens "poderosos" e exibicionistas que se envaidecem com a fama, músculos, roupas de grife, correntes de ouro, artificios que ilustram possíveis dotes de "predadores".

Nesse estilo, predomina a ideia da mulher com perfil submisso, impossibilitada de ter desejos, mas que compactua da hierarquia masculina; o modelo de homem é aquele que se vangloria da capacidade de "comandar" seres inferiores. O funk ostentação, apesar de considerado "libertário" entre seus adeptos, é repleto de linguagem sexista, violenta e pornográfica. A palavra "pornografia" revela o sentido literal de "escrever sobre prostitutas". O prefixo *porn* reporta-se ao caráter devasso e obsceno de filmes, vídeos, fotografias, desenhos, textos escritos ou orais que trazem menções explícitas a práticas de sexo. Embora o funk se inspire nessas referências, meninas e mulheres continuam sendo embaladas por sons que deturpam a identidade feminina. O Quadro 1 a seguir expõe as músicas submetidas à análise da turma<sup>13</sup>:

#### Quadro 1 – Músicas analisadas

##### Música: *Ela quer pau* (MC Pikachu)

Tava no fluxo, avistei a novinha no grau / Sabe o que ela quer? P\*, p\*, p\*, ela quer p\*. / p\*, p\*, p\*, ela quer p\*. / Tava no fluxo, avistei a novinha no grau. / Sabe o que ela quer? , p\*, p\*, ela quer p\*. p\*, p\*, p\*, ela quer p\*. / Tava na rua, fumando um baseado chegou a minha amiga e pediu pra dar um trago. / Eu falei assim, vamos fazer um acordo, dá a b\* pra mim, o c\* e fuma o beck todo. / Dá a b\* pra mim, o c\* e fuma o beck todo.

<sup>12</sup> Ruídos não dizem respeito necessariamente a barulhos; são interferências que causam estranhamentos nos efeitos de sentidos. Nessa situação, equivale ao desconforto, assombro ou repulsa em relação aos conteúdos.

<sup>13</sup> O uso de asteriscos aparece em substituição aos palavrões e termos pornográficos.

**Música: *Bum bom* (MC Gui)**

Tã no olhar, no jeito de andar. / A doida sabe conquistar. / Sereia do mar. / Do corpo perfeito, faz efeito a quem se atreve a olhar. / Quando ela dança, geral quer ver. / Ela quebra a banca, faz o sangue ferver. / Jeitin de malandra, sobe e desce e alcança. / Ela mostra quem manda quero envolver. / Mexe esse bumbum pro MC Gui. / Mexe esse bum, bum, bom, bom, bom!...] / Teu jeito me encanta, suave balança. / Me faz perder o ar. / O tempo avança, a noite é uma criança / Não tem hora pra acabar.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2020), com consulta das letras no site [www.musixmatch.com](http://www.musixmatch.com).

No ponto de vista de Martín-Barbero (2009), a metodologia do grupo focal possibilita um "reordenamento dos sentidos da cultura" na audiência, auxiliando a compreensão das narrativas, sejam orais, sejam escritas. Assim, o contato com os participantes favorece a percepção dos significados, repercutindo as ideias sugeridas pelo produto cultural submetido à análise. Nessa perspectiva, o grupo focal produz novas leituras, sugerindo os "usos sociais" compartilhados nas interlocuções.

Para Costa (2005), trata-se de uma ferramenta de pesquisa qualitativa e empírica que "auxilia a identificar temáticas, tendências e o foco dos fenômenos; a desvendar problemas, ampliando a consciência do que se investiga" (COSTA, 2005, p. 180). Para fins pedagógicos, busca-se promover o diálogo com o tema estudado a fim de estimular a aprendizagem dos participantes mediante leituras complementares e intervenções dos professores. Na atividade descrita, a mediação docente foi caracterizada pela introdução à temática de gênero e a seus aspectos socio-históricos, bem como a apresentação de considerações sobre o papel da midiaticização da cultura num mundo globalizado.

Tendo em vista a caracterização teórico-metodológica apresentada, a articulação do grupo focal obedeceu aos seguintes critérios:

a) o planejamento — definição do ambiente para a atividade e preparação do roteiro de questões a ser encaminhado ao grupo para orientar a discussão temática. O roteiro foi introduzido por uma

explicação dos propósitos do estudo. Falamos das características do funk, chamamos a atenção para sua rápida disseminação entre os jovens e solicitamos que, no fim, os alunos construíssem e registrassem seus significados. Contextualizamos algumas questões de gênero e indagamos à turma como, no seu entendimento, a sociedade trata o masculino e o feminino. Na sequência, foram apresentadas as expectativas de aprendizagem e os critérios de avaliação que seriam adotados;

b) a definição dos participantes — a atividade foi direcionada para alunos das turmas do 5<sup>a</sup> ano do ensino fundamental;

c) a organização do roteiro-base — seleção e apresentação dos questionamentos que norteariam o processo de interlocução;

d) a realização da reunião — o grupo encontrou-se para a atividade em dia e hora previamente agendados, quando foram definidos os seguintes procedimentos: posicionamento dos integrantes em círculo; abordagem concernente à discussão temática; audição das músicas; anotações ou observações sobre o repertório em análise. Por fim, foi sugerida a gravação do debate para favorecer as respostas dos participantes e permitir a transcrição coerente dos dados.

A formulação de um roteiro-base orientou os raciocínios e assegurou a dinâmica dialógica do processo de interlocução com base em oito questões: a primeira foi composta da seguinte indagação: "Qual o papel da mulher na sociedade?" Na segunda, quisemos saber "como a mulher é retratada nas músicas de funk". A terceira foi assim articulada: "Como vocês (meninas) se sentem ao serem retratadas assim?". A quarta questão indagou: "Vocês acham que a mulher é interesseira como mostrada nas músicas de funk?". A quinta: "O que significa o termo 'novinha'? Na sexta, encaminhamos o seguinte questionamento: "Vocês acham que o funk retrata a visão social?". A sétima pergunta propôs: "Meninos, vocês gostariam que essas músicas fossem feitas para vocês? E a oitava: "Escutar essas músicas incentiva a fazer o que elas dizem?"

As respostas são identificadas pelas iniciais

dos participantes para fins de preservação de privacidade, evitando-se, desse modo, quaisquer transtornos de ordem ética. Para os limites deste artigo, a análise dos dados foi sintetizada, optando-se pela descrição.

Na primeira questão, "qual o papel da mulher na sociedade?", as respostas obtidas foram estruturadas conforme Quadro 2:

**Quadro 2 – Motivos de existência da mulher**

Respostas masculinas
W: "Pra sofrer" / C: "Pra cuidar dos filhos" / J: "Pra lavar os panos, a casa." / T: "Pra cozinhar." / D: "Tomar conta dos filhos, ser dona de casa." / C2: "Sofrer com homem." / J2: "Pra sofrer."
Respostas femininas
F: "Pro marido cuidar dela." / A: "Nasceu pra ir pro Centro de Ação Comunitária — CAC." / S: "Para se divertir." / T: "Fazer o que ela quiser." / J: "Ficar em casa." / J: "Ajudar o homem e trabalhar." / R: "Cuidar dos filhos." / J2: "Pra casar." / D: "Pra ser feliz."

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

É possível perceber que os meninos expõem a compreensão da mulher como ser submisso à disposição do marido e dos filhos. Nenhum se refere à mulher ativa ou inserida no mercado de trabalho, como se fosse destinada a cuidar do lar. As meninas, apesar de ensaiarem o que desejam no futuro, parecem tímidas em suas colocações, buscando significados que não vivenciam em suas famílias.

Na segunda questão, quisemos saber como a mulher é retratada nas músicas de funk. Seguem as respostas do grupo organizadas no Quadro 3:

**Quadro 3 – Representações da performance feminina**

Respostas masculinas
W, J, D, J2: "Mexendo a bunda." / C: "Como uma rapariga." / J: "Como prostituta." / C2: "Uma sem futuro."
Respostas femininas
F, R: "Fazendo o que MC Gui manda." / T: "Recebendo ordem." / A: "Se 'achano." / D, J: "Dançando." / S: "Uma safada." / J2: "Fazendo o que ela quer."

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Na pergunta 3, "como vocês (meninas) se sentem ao serem retratadas assim?", a intenção era que as alunas fossem questionadas, mas alguns meninos posicionaram-se (Quadro 4):

**Quadro 4 – Reflexo do patriarcado**

Respostas masculinas
J: "Tá parecendo que é pra ela se prostituir." / C2: "Tá mandando na mulher." / D: "Tá parecendo que é marido dela."
Respostas femininas
F, A, S, T: "Não gosto." / R: "No fundo do poço." / J: "Ninguém gosta." / D: "Humilhada." / J2: "Lá em baixo."

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Uma das respostas ("tá parecendo que é marido dela") faz uma alusão nitida aos valores da sociedade patriarcal, que situa o homem como proprietário da mulher, autorizando a opressão masculina como "natural" no contexto familiar.

A quarta questão indagou: "vocês acham que a mulher é interesseira como mostrada nas músicas de funk?". Entre as ideias do grupo, registramos as seguintes (Quadro 5):

**Quadro 5 – Estereótipo de interesseiras**

Respostas masculinas
W, C, D: "É nada, de forma irônica os meninos dizem que as meninas são interesseiras." / J: "Eu tô gostando, porque os meninos têm que governar o mundo." (Nesse momento, houve um princípio de barulho e divergências femininas, mas a maioria concordou e padronizou as opiniões) / J2, C2, T: "As mulheres só querem o dinheiro dos home mermo."
Respostas femininas
F, R, J: "Tá acabando com a gente." / A, S: "Fechou com a nossa cara." / T, J2, D: "Nós não somos interesseiras."

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Na quinta pergunta, sobre o significado da expressão "novinha", tentaram explicar com as seguintes palavras (Quadro 6):

**Quadro 6 – Entendimento do termo “novinha”**

Respostas masculinas
W, C, J, T: “É de menor.” / D, C2, J2: “Menina nova, quase criança.”

**Respostas femininas**

A: “É uma menina de 13 anos; é uma menina assim como F (cujo corpo apresenta sinais mais marcantes da puberdade que nas demais meninas).” F concordou com a afirmação. / J: “Tia, o pai dele disse que é melhor ele cantando essas músicas do que fazendo coisa errada!” / T: “É da idade da gente.” / R, D, J2, S: “Adolescente como a gente.”
--

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Na questão 6, “Vocês acham que o funk retrata a visão social?”, obtivemos as opiniões (Quadro 7):

**Quadro 7 – Compreensão do estereótipo social**

Respostas masculinas
W, C, J: “Não.” / T, D, C2, J2: “Sei não.”
Respostas femininas
F, A, S: “Acho que não, pois ninguém é obrigado a escutar, escuta porque quer.” / T, J2, R, J, D: “Sim.”

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

A sétima pergunta dirigiu-se ao grupo masculino (Quadro 8): “meninos, vocês gostariam que essas músicas fossem feitas para vocês?”

**Quadro 8 – Representações do masculino**

Respostas masculinas
J: “Não, oxe, isso é feio, não fala nisso com a gente, não!” (Todos concordaram, expressando-se num burburinho).

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Na última pergunta, “escutar essas músicas incentiva a fazer o que elas dizem?”, nem todos se posicionaram a respeito, como podemos verificar abaixo (Quadro 9):

**Quadro 9 – Refletindo nos comportamentos**

Respostas masculinas
W, C, J, T: “Sim, vai incentivar.” (Os demais concordaram com expressões corporais).
Respostas femininas
A: “Eu não vou fazer.” / T: “Incentiva, sim.” (As demais concordaram com expressões corporais).

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

A discussão foi encerrada com um questionamento para além dos indicados no roteiro-base do grupo focal: “o que você diria aos autores de funk?”. Meninos e meninas ficaram reflexivos por poucos segundos e uma das meninas soltou uma gargalhada, como se pensando na possibilidade de encontrar o MC (Quadro 10):

**Quadro 10 – Recado para os MCs**

Respostas masculinas
C, W: “Saia do Brasil, vocês são safados!” / C2: “Que a música não é certa e também vai ser pior pra eles e para os outros!” / T, D: “Pra sair do Brasil!” / J2: “Ir embora do país!” / J: “Pra ser processado!”
Respostas femininas
A, F: “Eu dizia que gostava da música deles.” / R: “Qualquer coisa pra tirar eles do Brasil!” / S: “Eu dizia que gostava da música deles, me dá um autógrafa!” / J2, J, D concordaram com expressões corporais e sorrisos. / T: “Pra eles não cantarem mais!”

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Foi possível observar que os meninos se sentem confortáveis com essas músicas. Apesar de dizerem que não acham certas as alusões ao sexo, eles parecem “empoderar-se” desse discurso. Sobre a afirmação de um deles, de que “os meninos têm que governar o mundo”, emerge a defesa da hegemonia masculina das prerrogativas sociais derivadas do sexo biológico.

Por outro lado, como enfatiza Moita Lopes (2016), a centralidade da mídia e de suas expressões no cotidiano tornam as temáticas da

sexualidade e das questões de gênero relevantes no universo escolar: "A escola é uma agência importante na constituição de quem somos e suas práticas podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser, orientadas por um senso de justiça social" (MOITA LOPES, 2016, p. 134).

### Considerações finais

Após a análise e a discussão de gênero, foi solicitado que a turma produzisse paródias das músicas para exposição no mural escolar, num desdobramento pedagógico que pode inspirar sequências didáticas e novos aportes metodológicos com base na construção de um grupo focal. As versões lúdicas e criativas inventadas pela turma foram apresentadas na culminância do projeto de leitura para a disciplina de Língua Portuguesa, ocasião em que as crianças cantaram e compartilharam suas aprendizagens baseadas no funk como derivadas de uma proposta interdisciplinar. O trecho de uma das músicas, "a novinha quer pau", transformou-se em "ela quer pão, pão com requeijão", trazendo para o espaço escolar mais uma possibilidade de compreensão da diversidade cultural e da ressignificação de conteúdos na direção de novos modos de aprender, em convergência com diferentes saberes e disciplinas, conforme os pressupostos da Educação Intercultural.

Ficou constatado que as letras de funk estudadas reforçam estereótipos de desvalorização que precisam ser desconstruídos, uma vez que apontam estímulos à erotização e à sexualidade como pretextos à exploração feminina. O repertório instiga coreografias provocativas e é constituído de termos obscenos e/ou pejorativos que reverberam alusões depreciativas e discriminatórias à mulher.

Sugere-se, portanto, que a apropriação do funk nos espaços-tempos escolares pode fomentar reflexões pedagógicas que contribuam para a ruptura dos estigmas sociais de gênero. Ao consumirem esses ritmos, adolescentes e jovens precisam compreender o risco da reprodução de preconceitos e de discursos sexistas a fim de que integrem a luta pela equidade entre homens e mulheres, dentro e fora do contexto escolar.

### Referências

- ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- COSTA, Maria Eugênia Belczac. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Hwenrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>
- FISCHER, Rosa M. **Televisão e educação: fluir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FLEURY, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURY, Reinaldo Matias. (Org.). **Intercultura: Estudos emergentes**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010b.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. Entrevistador: Maria Immacolata Vassallo de Lopes. **Matrizes**. São Paulo, v.2, n.2, p. 143, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v2i2p143-162>
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; CORONA BERKIN, Sarah. **Ver con los otros: comunicación intercultural**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

OROFINO, Maria Isabel. Educação intercultural, mídia e mediações: aportes das teorias latino-americanas da comunicação e consumo cultural. **Linguagens & Cidadania**, v.4, n.2, 2018. <https://doi.org/10.5902/1516849231496>

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. Cultura, corpo e afeto. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161>

VIANNA JÚNIOR, Hermano Paes. O mundo Funk Carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

---

### Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Brasil. Atualmente é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB).

---

### Thatiane Oliveira do Nascimento

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil. Atualmente é mestranda em Educação pelo PPGFP – UEPB (2020).

---

### Endereço para correspondência

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Universidade Estadual da Paraíba, Reitoria, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas

Rua Baraúnas

Universitário, 58429500

Campina Grande, PB, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelini Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*