

A ESCOLA NO RITMO DO *FUNK*: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS INTERFACES DOS SABERES DE GÊNERO

*Thatiane Oliveira do Nascimento*¹

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*²

RESUMO

Este texto compartilha uma experiência pedagógica que integrou uma pesquisa de mestrado no âmbito da formação de professores. O propósito foi analisar a dinâmica social de gênero com crianças e adolescentes no espaço escolar, tendo o *funk* como premissa de compreensão da problemática de gênero. Em uma das sequências didáticas, as letras do *funk* subsidiam a construção de paródias. Os resultados apontam que as crianças identificaram o sexismo de algumas letras, e, nesse sentido, a ludicidade oportunizada pelo *funk* aciona a reflexão de gênero, potencializando a educação intercultural no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa produzida através da Pesquisa-Ação Thiollent (2011), cujos dados foram categorizados à luz da análise de conteúdo Bardin (2016).

Palavras-chave: Gênero e Educação, *Funk*, Interculturalidade, Ensino Fundamental.

1 Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE - Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, thatiane1nascimento@gmail.com;

2 Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP - Campina Grande - PB, rnadia81@gmail.com.

PRIMEIROS ACORDES

De acordo com Louro (2014), as relações de gênero perpassam a esfera social, são advindas do patriarcado e reproduzidas nas escolas. Nesses espaços, os papéis determinados para o masculino e o feminino produzem uma verdadeira vigilância sobre os corpos de meninos e meninas, preconizando comportamentos padronizados, que, por sua vez, reverberam violências simbólicas sobre o feminino (BOURDIEU, 2020). Tal fato chama atenção para a discussão da temática de gênero no espaço escolar, desde os anos iniciais da escolarização, pois *o ser* e *o estar* mulher preconizam comportamentos padronizados de violência simbólica (BOURDIEU, 2020). Esse cenário implica a necessidade de abordar a temática na perspectiva de promoção da igualdade de gênero, desde os anos iniciais de escolarização. Para tanto, o presente texto compartilha resultados de uma pesquisa em âmbito de mestrado, que teve como objetivo: analisar as relações de gênero e educação, à luz da educação intercultural, de modo a visibilizar os estigmas que afetam o feminino no contexto de sala de aula. A Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2011) ancorou o presente estudo realizado em uma Escola Municipal de João Pessoa-PB. O estudo em questão articulou atividades pedagógicas no Ensino Fundamental que envolveram desenhos, paródias e questionários abertos, cujos dados foram categorizados e tratados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Aqui, apresentamos as análises a partir das paródias realizadas pelas crianças. Na esfera da educação intercultural, oportunizamos uma reflexão sobre a cultura do *funk*, em que algumas letras são permeadas por pensamentos sexistas, que inferiorizam a condição feminina na sociedade. Gênero e educação constituem, portanto, os pilares da problemática, que adota a cultura do *funk* na escola como instrumento de análise, estudo e debate das questões de gênero. Acreditamos que oportunizar essa aprendizagem, desde os anos iniciais, pode contribuir para gerações comprometidas com a construção da igualdade de gênero.

ORGANIZAÇÃO DO BAILE

Recorremos aos signos linguísticos do *funk* vinculados ao gênero feminino e masculino, porque esses são mais evidentes na construção das músicas, bem como direcionam as coreografias. Nesse sentido, a proposta pedagógica com as paródias buscou avaliar se a objetificação da mulher era percebida entre os/as participantes da pesquisa. O grupo do 5º ano do Ensino Fundamental foi composto por 4 meninas e 4 meninos, com idades entre 9 e 13 anos. A atividade incluiu o estudo e a leitura da letra do *funk* AK 47 É o Porte do Homem (MC TARUGO, 2020).

Ressaltamos que a música foi escolhida a partir de um pré-teste realizado com os/as participantes da pesquisa. Através de uma ligação pelo WhatsApp, foi perguntado qual música *funk* mais gostavam, e, diante das indicações, foi selecionada a mais indicada. Em função da pandemia da Covid-19, que provocou o fechamento das instituições escolares, o material da pesquisa foi entregue no domicílio dos/as estudantes, num envelope lacrado que continha lápis grafite, borracha e caixa de lápis de pintar. Os envelopes somente seriam abertos pelas crianças, com a intencionalidade de evitar intervenção de adultos na realização das atividades pedagógicas. Durante a realização, a pesquisadora aguardava do lado externo das casas.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que subsidiou a formulação de duas categorias, que foram construídas a partir das paródias. No primeiro momento, realizamos a separação das paródias, de acordo com o gênero dos/as pesquisados/as, para verificar se as representações do sexismo das músicas teriam olhares diferentes, considerando suas visões de meninos ou meninas. Durante a separação temática, foi considerado o referencial teórico da pesquisa, especificamente, no que tange às representações e aos estereótipos de gênero, elencando, assim, os indicadores para a discussão. Destacamos que a linguagem das crianças é transcrita na sua grafia original.

A Educação Intercultural no compasso do Funk

Os bailes *funks*, que nasceram na zona sul do Rio de Janeiro, foram transferidos para a periferia. Para os empresários do Canecão, pareceu mais interessante tornar essa casa de show um palco da MPB. Os “bailes da pesada”, como eram conhecidos, foram redistribuídos para outras regiões do Rio de Janeiro. O ritmo sofreu criminalização, entre 1992 e 1995, e posteriormente foi compreendido como uma expressão cultural. Na data 22 setembro de 2009, foi aprovada, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Lei 5.544/09, que reconhecia o *Funk* como símbolo cultural. Assim, ficou proibido qualquer tipo de preconceito e discriminação contra o ritmo e seus adeptos, que rompeu os muros das comunidades e alcançou as diversas camadas e espaços sociais, chegando à escola através dos sujeitos que compartilham esse espaço.

Nessa perspectiva, Fleury (2002) descreve que a educação intercultural provém de manifestações sociais de sujeitos que reivindicam seus espaços, assim como prevê a valorização das identidades culturais individuais e de grupos: “Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária

entre elas” (FLEURY, 2002, p. 4). O reconhecimento do outro e de suas vivências é pressuposto para a prática da educação intercultural, e essa depende, sobretudo, do diálogo entre as diferentes expressões que compõem a sociodiversidade. Esse importante debate deve ser materializado nas salas de aulas, porque a cultura escolar não prescinde das culturas plurais e suas diferenças.

Portanto, o paradigma da interculturalidade na educação é aqui mobilizado no sentido de permitir e tornar possível compreender tais entrelaçamentos temáticos. Buscamos reforço em Candau (2008, 2013, 2014, 2016) ao postular que essa teoria é caminho valorativo do corolário da pluralidade cultural existente no país, gerando saberes e diferentes diálogos que colaboram com a democracia da sociedade e que precisam permear as salas de aula desde a infância. Nessa forma de educar, não existe a possibilidade de se promover a invisibilidade das matrizes culturais dos sujeitos em nome de uma suposta homogeneização educativa.

Em face disso, a interculturalidade na educação corrobora o pensamento de Fleuri (2001, 2003), ao defender a diversidade no espaço escolar como condição de trazer visibilidade às diferentes expressões socioculturais que antes não eram ouvidas nem vistas nos ambientes de ensino-aprendizagem. Assim, os “outros”, antes silenciados no currículo da escola e nas práticas pedagógicas, passam a adentrar as salas de aulas para além dos conteúdos dos livros didáticos. Desse modo, emergem aprendizagens que expandem visões acerca 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” (CANDAU, 2013, p. 13). Os autores propõem que, se determinados sentidos são construções de mundo ou foram aprendidos socialmente, também podem ser refeitos e reinventados na escola, através de uma renovação de estratégias docentes que promovam a circulação de saberes pertencentes a diversas manifestações culturais. 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” (CANDAU, 2016, p. 16). Diante desse entendimento, a educação intercultural torna-se uma necessidade permanente para uma educação pautada na alteridade. Nessa perspectiva, ancoramos as reflexões propostas neste estudo na compreensão da interculturalidade crítica, na qual ocorre o diálogo entre as diversas culturas no espaço escolar, não favorecendo uma em detrimento de outra, contrapondo-se à hegemonia cultural.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o

que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2014, p. 28).

Pensar as relações de gênero na perspectiva da interculturalidade crítica não significa apenas conceder acesso a esses debates no espaço escolar, mas promover uma mediação pedagógica. Em relação ao feminino, as discussões possibilitam trazer a compreensão de que as mulheres sofrem uma opressão hierárquica e histórica marcada pela superioridade do masculino. Tais desigualdades aparecem em algumas letras do *funk*, tornando-as instrumentos de formação para a igualdade de gênero.

Gênero e Educação para além da noção de sexualidade

Louro (2014) e Carvalho (2013) descrevem que o feminino e o masculino são regidos de acordo com as representações e valores atribuídos à diferença biológica, sendo o gênero compreendido de acordo com o momento histórico e social. Assim, a percepção de que tudo converge com a natureza humana é refutada, surgindo a noção de privilégio social, na qual o masculino é visto como superior ao feminino, refletindo-se nas desigualdades entre homens e mulheres.

Determinar objetos e roupas para os indivíduos também adentra na compreensão de gênero, na medida em que o sexo biológico tende a orientar o que será permitido, nos termos de “apropriados” para o feminino ou masculino. A esse respeito, Louro (2019) elucida que os corpos são marcados culturalmente, pois o ser “feminino” e o ser “masculino” constituem um tear promovido no âmbito dos sentidos de cada sociedade, sendo usados no campo das relações de poder que determinam as assimetrias. Essas relações começam a ser desenhadas após uma classificação “normativa” e são confirmadas ao longo da vida, através de comportamentos esperados e que estão arraigados no sexo biológico.

Analisando esse pensamento, (NASCIMENTO, Robéria; NASCIMENTO, Thátiane, 2021, p. 6) entendem que “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”. Assim, discursos usuais nas relações cotidianas, como: “meninas são mais calmas e sensíveis”, como se fossem adequadas a profissões de cuidadoras, estão presentes nos pretextos de desigualdades, provocando as diferenças estigmatizadas. Espaços e papéis são, assim, delimitados, referenciados nessa nomeação presumida, decorrentes de leituras e imposições culturais.

Nessa perspectiva, Scott (1995) indica que a compreensão analítica do gênero requer a necessidade de se refletir para além das abordagens existentes nos

estudos sobre as mulheres, que reverberam apenas percepções unidirecionais. O gênero é um construto que se formula através de símbolos, conceitos normativos, políticos e sociais, considerando as subjetividades dos sujeitos. Por isso, Simone de Beauvoir, com sua célebre frase: *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*, acenou para o mundo a constatação de que a compreensão de gênero envolve a construção social. Sobre essa dimensão, Louro (2008, p. 18) argumenta: “Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p.18). É no decorrer das vivências cotidianas, das relações sociais que são permitidas a compreensão do feminino e do masculino e que as noções de gênero e de sexualidade podem ser reinventadas. Portanto, as questões de gênero se vinculam às subjetividades, mas são condicionadas de acordo com os processos culturais vivenciados. Sobre esse contexto, Louro (2014, p. 28) acrescenta: “Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder a essas expectativas.” Para Bourdieu (2020), o imaginário de sujeito ideal é aquele que atende ao que se espera e se compreende como “correto”, fundamentando a construção de preconceitos e diferenças entre o masculino e o feminino, que institui as bases da dominação masculina:

Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença, entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens, sobre as mulheres, ela mesma, inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2020, p.26).

Assim, as posições hierárquicas são construídas de forma implícita, no processo cultural, refletindo-se nas práticas sociais e sendo entendidas como verdades essenciais para a coletividade. O autor recupera as razões históricas que originam a hegemonia masculina para a compreensão do patriarcado e das concepções sexistas, que tanto influenciam algumas letras do *funk* e que, por isso, interessam-nos diretamente na reflexão de gênero para abordagem pedagógica.

O BATIDÃO PROMOVEU REFLEXÕES

Na construção da categoria I – A representação feminina emerge em espaços divergentes das performances sexistas, a análise ocorreu por meio das paródias elaboradas pelos/as alunos/as. Foi proposto, nessa atividade, a reescrita da

música “AK 47 é porte de homem” (MC TARUGO, 2020). Com o intuito de motivar uma produção crítica, durante a orientação da paródia, havia uma informação do tipo: “Nesse momento, você é o autor/a desse *funk*, a música é sua, e o que você escrever vai ser escutado pelas pessoas. O que você quer dizer para elas? Esse é o momento. Assim como esses autores do *funk* falaram, você vai poder falar agora”. O objetivo foi fazer com que as crianças se sentissem livres, para externar suas percepções. Assim, os participantes exercitaram uma aprendizagem de gênero a partir da ludicidade musical, expondo impressões e significados por intermédio das paródias.

Os trechos das músicas reescritas são apresentados separadamente para visibilizar os sentidos atribuídos e as inferências dos/as participantes. Optamos por inserir também o percentual de falas de acordo com o gênero dos/as pesquisados/as (como mostra na Tabela 1), na intencionalidade de apontar diferenças de percepção do sexismo, considerando a condição de menino ou menina. Imaginamos que isso poderia comunicar a influência do pensamento patriarcal na construção das assimetrias de gênero. Observamos que, mesmo com a possibilidade de reconstrução dos discursos que lhes são apresentados nas músicas, os meninos, aqui identificados por termos da cultura *funk*³, tendem a reproduzir as percepções da hegemonia masculina nas atividades pedagógicas que lhes são dirigidas. Contudo, as meninas apresentam uma resistência em aceitar as representações que configuram sexismo para as mulheres.

O resultado da atividade de reescrita da Categoria I pode ser exemplificado na percepção de *Resenha*, quando reescreve que – “E chama as maravilhas para prender os bandidos”.

Tabela 1 – Refutação ao sexismo

Categoria I – A representação feminina emerge em espaços divergentes das performances sexistas	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Representação feminina perpassa a beleza física e atividades do cotidiano	7	0
Representação feminina assumindo um papel social majoritariamente masculino	1	0
Quantificação das citações	8	0
Total	100%	0%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

³ Os nomes verdadeiros foram trocados pelos codinomes *Resenha*, *Parça*, *Aliada*, *Aliado*, *Passinho*, *Coringa*, *Arlequina* e *Responso*, que integram o vocabulário do *funk*.

A divisão de respostas de acordo com o gênero das crianças sugere uma espécie de resistência que permeia algumas falas femininas, pois há certa valorização da mulher, em detrimento às associações de violência, como descreve *Resenha* – “As princesa é linda mas a *glock*⁴ não”. A linguagem, conforme explica Hall (2016), é uma construção de sentidos que depende do repertório dos interlocutores. No aspecto mencionado, há uma representação divergente da música original, na qual a figura feminina é imersa num arcabouço da violência simbólica passível da dominação masculina (BOURDIEU, 2020). As meninas enxergam novos indícios da identidade feminina para além da submissão ao desconstruir os termos pejorativos, pensando a mulher em termos divergentes da construção patriarcal. No seu ponto de vista, as mulheres têm autonomia: “As bunita trabalho, as bunita trabalho”, segundo descreve *Parça*. A rejeição do sexismo se dá na possibilidade de autonomia. O trabalho é visto como uma forma de questionar a representação pejorativa que discrimina a figura feminina. “Não tem problema, ela não vai ficar careta, leva ela no restaurante pra ela comer”, cita *Aliada*. Notamos que aspectos do cotidiano social aparecem nas paródias dos/as alunos/as, mostrando uma discordância com o sexismo estigmatizado (GOFFMAN, 2008) nas letras musicais apresentadas. Nessa perspectiva, as novas representações femininas se contrapõem ao imaginário machista que objetifica a mulher. De acordo com Louro (2014) e Scott (1995), a luta pela igualdade vislumbra a superação da subalternização do feminino, que se inicia no espaço familiar e doméstico: “É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico já foi visto como o ‘verdadeiro’ universo da mulher; no entanto, essa lógica vinha sendo gradativamente questionada e rompida por algumas mulheres” (LOURO, 2014, p. 21). A autora faz referência ao movimento feminista, apontando mudanças gradativas e despertando as mulheres para a contraposição das prerrogativas patriarcais. Ressaltamos que as meninas pesquisadas, embora imersas em uma educação de base patriarcal, questionam as representações desiguais atribuídas ao feminino. A dança permanece como lugar de pertencimento feminino nas paródias, entretanto ocorre o deslocamento dos termos que objetificam a mulher em alusão aos seus desejos e às suas escolhas no espaço social. No trecho escrito por *Resenha*, lemos: “Juliana da favela gosta de dançar”. Entretanto, precisamos considerar que essas reescritas provêm apenas de três meninas. A reescrita dos meninos será apresentada no quadro seguinte, no qual é possível visualizar resquícios de uma educação patriarcal que reforça a violência e a assimetria de gênero.

4 *Glock* – Pistola semiautomática.

Portanto, na Categoria II elencamos as representações que reforçam a perspectiva de inferioridade da mulher, esquematizada em perspectivas de discriminações e expressões sexistas e violentas, atreladas à conquista e à satisfação masculina, como mostra na Tabela 2. Ressaltamos que a assimetria de gênero se apresenta de forma mais acentuada e violenta nas narrativas do masculino, uma vez que a mulher permanece em um lugar de subalternização, tratada de modo estigmatizado, como descreve o aluno *Passinho* na recriação da letra: “Juliana safadinha, safada da favela”.

Tabela 2 – Patriarcado manda lembrança

Categoria II - A representação feminina permeada pelo Patriarcado	Citações de acordo com o gênero	
	Menina	Menino
Representação feminina personificada para satisfazer o masculino	0	3
Representação da mulher erotizada sofrendo violência física	0	1
Representação feminina contrapondo adjetivos pejorativos	0	8
Representação feminina perpassa a beleza física e a performance dançante	9	3
Representação da figura feminina de forma pejorativa objetificada	0	4
Quantificação das citações	9	19
Total	32%	68%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Ainda que tenha sido oportunizada a recriação das letras do *funk*, as representações permanecem no campo assimetria de gênero. Os adjetivos pejorativos para se referir ao feminino mudam em algumas letras, mas os papéis masculinos permanecem naturalmente dominantes. As palavras pejorativas sobre a mulher persistem, assim como se observa a violência contra o feminino, de forma naturalizada, também entre os meninos, para além da esfera simbólica (BOURDIEU, 2020). Na produção de *Coringa*, a mulher pode ser vítima de agressão como parte de uma cultura de dominação masculina: “Juliana safadinha, putinha da favela, vem de perna, i vem de perna i, vou te dá, vou dá na tua cara” – *Coringa*. As palavras de Hall (2016, p. 34) explicam a reprodução de estigmas no ambiente social: “Aqui é onde a *representação* aparece: ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente, por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos *referirmos* ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos [...]”. A linguagem que influencia a cultura pode ser notada na subalternidade atribuída ao feminino, manifestada através dos discursos cristalizados no mundo

social do aluno pesquisado, pois a ideia de “bater em uma mulher” flui em suas palavras, de forma naturalizada. É possível perceber ainda que o estigma gerador do sexismo é também vetor dos pensamentos e das atitudes que provocam a violência de gênero. Essas atitudes agravam as diferenças e as desigualdades, reproduzindo discriminações históricas, conforme assinala Louro (2019):

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção (LOURO, 2019, p. 30).

O feminino, portanto, é tratado pela ótica da submissão, de objeto ou propriedade masculina, e esse discurso também reverbera na opinião das crianças, conforme analisamos na fala de *Aliado*: “Já que em mina não tem praia, faz marquinha e vai pro sítio pra homem, pra homem.” A performance feminina esperada é aquela atrelada à erotização para conquistar a admiração masculina. A mulher como objeto tem como finalidade agradar ao universo dos homens. Tal ideia atravessa a esfera cultural sendo, portanto, também naturalizada entre as crianças, que as assimilam e incorporam-nas em suas leituras de mundo. A mulher descrita na letra musical reproduz, então, um ser sem autonomia diante de si e do próprio corpo, quando pensada pelos meninos. Tal pensamento precisa ser desconstruído na escola, educando-se para o protagonismo feminino, destacando-se, na prática pedagógica, que as mulheres reivindicam mudanças na direção da igualdade de gênero. É preciso, pois, continuar avançando, refletindo sobre um imaginário social no qual a mulher necessita da aceitação masculina, em função das práticas discursivas do patriarcado, que alimentam as posturas sexistas das desigualdades. Como alerta Bourdieu (2020) sobre as inseguranças creditadas às mulheres:

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis (BOURDIEU, 2020, p. 111).

Corroborando esse pensamento, Scott (1995) nos alerta acerca da relação de poder promovida mediante a construção social do conceito de gênero, na qual o escopo da esfera de dominação subjaz, diante da hierarquização das diferenças atribuídas ao gênero e definidas pelo sexo biológico. Na perspectiva da autora, as questões relacionais de gênero se imbricam, assim, no momento em

que o masculino surge com uma performance de dominação, o feminino é automaticamente compreendido como dominado. Nessa conjuntura, a inferiorização feminina, através de práticas discriminatórias travestidas de naturais, esconde as estratégias da dominação masculina, refletindo-se também em algumas letras do *funk*. Nessa direção, alguns participantes da pesquisa consideram que a mulher tem a missão de atender aos desejos masculinos, não possuindo liberdade ou vontade própria.

ACORDES FINAIS

O contexto de geração de dados possibilitou uma imersão na subjetividade das crianças participantes, pois adotar atividades pedagógicas aliadas à ludicidade permitiu que ficassem à vontade para expressar suas representações e visões de mundo, a partir da cultura do *funk*. As atividades mostraram-se eficazes para instigá-las a pensar e traduzir suas impressões sobre o contexto das músicas. Os resultados apontam que as crianças identificaram o sexismo presente nas letras, e, nesse sentido, a reflexão de gênero potencializou a educação intercultural no espaço escolar. De tal maneira, questões socioculturais se aproximaram da realidade pedagógica, permitindo que a diversidade do *funk* ultrapassasse a esfera do entretenimento e fosse apropriada para fins de aprendizagem, pois os dados da pesquisa possibilitaram a elaboração de uma sequência didática que foi vivenciada pelas crianças. A violência simbólica vivenciada pelo feminino em algumas letras de *funk*, quando apresentada de forma explícita, com palavras de cunho pejorativo, é aceita pelos meninos, mudando em alguns momentos os termos pejorativos. Todavia, essa prática é refutada pelas meninas, quando representam o feminino em espaços e situações que contrapõem a inferiorização ao masculino.

Entretanto, uma das surpresas da pesquisa foi perceber o “conforto” daqueles que se identificam com o gênero masculino (no caso, os meninos pesquisados) ao se posicionarem diante do lugar social que ocupam nas relações de gênero. Isto é, existe uma naturalização em torno dos papéis socialmente definidos, a qual foi constatada nesta pesquisa. Tal descoberta sugere que a assimetria de gênero presente no espaço social é inculcada desde a infância, perpassa as letras e os ritmos musicais e certamente permanecerá vigente, caso não haja intervenção pedagógica que a ressignifique. Diante dessa constatação, podemos entender que as aprendizagens de gênero que se dão a conhecer em algumas músicas reproduzem visões e comportamentos aceitos como padrão para uma sociedade heteronormativa, em termos de meninas/meninos, e que são disseminadas desde a infância.

Ou seja, tais aspectos requerem discussão em sala de aula e a construção de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M.F. **O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico**: uma proposta de análise do universo sexual feminino. 2009. 188 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem - Campinas-SP, 2009. Disponível em:< <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/470186>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica Tradução Maria Helena Kuhner. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANAU, V.M.F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p.802-820, jul./set.2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=e&nrn=iso>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CANAU, V.M.F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwM-vGSPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 07 Mar. 2021.

CANAU, V.M.F. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, 360 p.

CANAU, V.M.F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, n. 23, p. 01-14, jul./set. 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FLEURY, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURY, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura: Estudos emergentes**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, Apicuri, 2016, 260 p.

LOPES, A.C. **Funk-se quem quiser: No batidão negro da cidade carioca**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto, FAPERJ, 2011, 224 p.

LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-7307200800020003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2021.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, R.N. A; NASCIMENTO, T.O. Vozes transgressoras na escola: ecos e apologias do *funk*. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-14, jan-dez. 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/download/38369/26977/180855>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NASCIMENTO, T.O.D. **A cultura do funk no espaço escolar**: análise das apologias de gênero em sala de aula. 2021. 284 p. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande - PB, 2021. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4089>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.