



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

**ISKAIME DA SILVA SOUSA**

**PARÓDIA E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DISCUTINDO IMAGENS  
DA MULHER A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LETRAS DE *FUNK***

CAJAZEIRAS-PB

2016

**ISKAIME DA SILVA SOUSA**

**PARÓDIA E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DISCUTINDO IMAGENS  
DA MULHER A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LETRAS DE *FUNK***

**Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –  
Mestrado Profissional em Letras, da  
Universidade Federal de Campina Grande –  
Campus Cajazeiras, como requisito à obtenção  
de título de Mestre em Língua Portuguesa sob a  
orientação do Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira  
Jr.**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

S725p Sousa, Iskaime da Silva.  
Paródia e gênero no Ensino Fundamental II: discutindo imagens da  
mulher a partir da retextualização de letras de *Funk* / Iskaime da Silva  
Sousa. – Cajazeiras, 2016.  
131f.: il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS),  
UFCG/CFP, 2016.

1. Gênero textual. 2. Paródia. 3. Retextualização. 4. Funk. 5. Ensino  
fundamental. I. Ferreira Júnior, Nelson Eliezer. II. Universidade Federal  
de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'42(043.3)

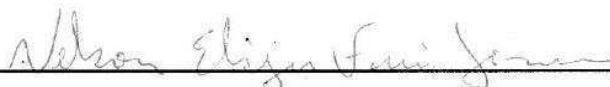
ISKAIME DA SILVA SOUSA

**PARÓDIA E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DISCUTINDO IMAGENS  
DA MULHER A PARTIR DA RETEXTUALIZAÇÃO DE LETRAS DE FUNK**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –  
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade  
Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras,  
como requisito à obtenção de título de Mestre em  
Língua Portuguesa sob a orientação do Prof. Dr.  
Nelson Eliezer Ferreira Jr.

Aprovada em: 23/11/2016

**Banca examinadora**



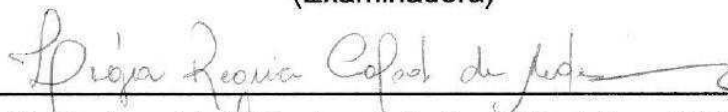
---

**Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Jr.**  
(Orientador)



---

**Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)**  
(Examinadora)



---

**Profa. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros (UFCG)**  
(Examinadora)

---

**Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)**  
(Suplente)

Dedico este estudo aos meus pais.

Tudo que sou, devo a eles.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e sempre me dar forças para continuar a luta mesmo quando achei que não conseguiria.

Ao meu professor Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Jr, não apenas pelo companheirismo, paciência e a confiança depositada em mim e na minha proposta, mas por ser alguém que vê o outro sem pré-julgamentos, respeitando-o sempre e acreditando no melhor, perspectiva de vida que quero levar comigo na vida pessoal e profissional.

A meu pai, mesmo em face da pouca escolarização, sempre me incentivou e lutou para me proporcionar a melhor herança: o conhecimento.

A minha mãe que, amorosamente, sempre me ouviu, aconselhou e orou pela minha proteção, sendo tão presente em meio à distância.

As amigas, Débora, Eliana, Celma e Juliane, por terem me proporcionado momentos inesquecíveis, ora pelas risadas compartilhadas, ora pelo choro, mas sempre servindo de apoio diante das situações vividas no Mestrado.

Aos meus amigos-irmãos Aglailde, Danielli, Ingridt, Jefferson e Magaly pelas conversas sem fim e por, ao longo de nossa amizade, sempre me incentivar a ser melhor. “Dieu réunit ceux qui s’aiment”, Edith Piaf.

Aos meus queridos alunos do 9º ano, por tornarem possível a realização da pesquisa e pelos resultados positivos na busca do aprender para melhorar meu fazer pedagógico.

A toda a comunidade escolar (diretora, professores e auxiliares) que, em todos os momentos, contribuíram para a realização da proposta de intervenção.

Ao professor Onireves, o qual se mostrou um excelente coordenador. Jamais esquecerei como ele me ajudou em um momento crucial do mestrado. Eternamente agradecida.

Aos colegas de Mestrado pelas experiências compartilhadas sobre o traje ora árduo, ora prazeroso que é a vida de professor.

À Coordenação e à Secretaria do PROFLETRAS pela assistência nesses dois anos de caminhada.

A todos que de forma direta ou indireta me apoiaram, com muita paciência e carinho nessa caminhada.

“Canto e o nosso canto joga no tempo uma  
semente”.

Chico Buarque de Holanda

## RESUMO

Nossa pesquisa teve como foco principal propor a reformulação dos discursos sexistas presente em algumas letras de música *funk* a partir da produção do gênero textual/discursivo paródia. E, deste modo, contribuir tanto para a formação do aluno como sujeito crítico diante dos vários discursos presentes nos textos como para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas necessárias a um proficiente ato de leitura e escrita. A desconstrução e reformulação dos discursos sexistas presentes nas músicas analisadas pelos alunos foi realizada através de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2008; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002; 2003). A pesquisa empreendida pautou-se, principalmente, na perspectiva dialógica de BAKHTIN (2000) que aborda os enunciados como situações reais de uso da língua, materializado nos tipos relativamente estáveis de enunciados. Tomamos também como fundamentação teórica as contribuições sobre o sujeito-leitor, num viés sociointeracionista do discurso (ANTUNES, 2003; KOCH E ELIAS, 2011; 2014); estudos acerca do letramento (KLEIMAN, 2000; 2006; ROJO, 2012) e estudos das relações de gênero (LOURO, 2013; 2014; SAFFIOTI, 2015; LAKOFF, 2010). Este trabalho apresenta a contextualização, o desenvolvimento e o produto final de um projeto de intervenção de Língua Portuguesa, partindo de uma experiência executada em uma escola pública municipal, com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em São Domingos – PB. A aplicação das oficinas de leitura e debate resultou na produção de um livro que traz atividades que integram a temática de gênero ao trabalho com o discurso e a música *funk* na aula de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Paródia; Retextualização; Gênero; *Funk*; Discurso.



## **ABSTRACT**

Our research had as main focus to propose the reformulation of the sexist speeches present in some lyrics of funk music from the production of a textual/discursive genre of parody. And, in this way, contribute both to the formation of the student as a critical subject before the several speeches present in the texts as well as for the development of the linguistic and discursive skills necessary for a proficient act of reading and writing. The deconstruction and reformulation of the sexist discourses present in the songs analyzed by the students was performed through retextualization activities (MARCUSCHI, 2008; DELL'ISOLA, 2007; MATENCIO, 2002; 2003). The research undertaken was based mainly on the dialogical perspective of BAKHTIN (2000), which addresses the statements as real situations of language use, materialized in the relatively stable types of statements. We also took as theoretical basis the contributions on the subject-reader, in a socio-interactionist bias of discourse (ANTUNES, 2003; KOCH E ELIAS, 2011; 2014); studies on literacy (KLEIMAN, 2000; 2006; ROJO, 2012) and studies of gender relations (LOURO, 2013; 2014; SAFFIOTI, 2015; LAKOFF, 2010) This work presents the contextualization, development and final product of a Portuguese Language intervention project, starting from an experience carried out in a municipal public school, with the students of the 9th year of Elementary School, in São Domingos - PB. The application of the reading and debate's workshops resulted in the production of a book that brings activities that integrate the gender thematics to the work with the speech and the funk music in the Portuguese Language class.

**KEYWORDS:** Parody; Retextualization; Gender; Funk; Speech.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> –	Notícia veiculada pelo jornal do Brasil em 25/10/1992.....	23
<b>FIGURA 02</b> –	Elementos componentes do gênero e do texto.....	50
<b>FIGURA 03</b> –	Possibilidades de retextualização.....	53
<b>FIGURA 04</b> –	Slide com análise da estrutura da letra de canção.....	67
<b>FIGURA 05</b> –	Exemplo de slide.....	69

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01 –</b>	Dimensões e aspectos analisáveis da intertextualidade.....	58
<b>QUADRO 02 –</b>	Descrição das oficinas.....	63
<b>QUADRO 03 –</b>	Perguntas que serviram de mote para reflexão sobre as músicas escutadas.....	71
<b>QUADRO 04 -</b>	Baile de Favela (texto original e paródia).....	78
<b>QUADRO 05 -</b>	Um tapinha não dói (letra original e paródia).....	79
<b>QUADRO 06 -</b>	Bumbum granada (letra original e paródia).....	80
<b>QUADRO 07-</b>	Malandramente (letra original e paródia).....	81
<b>QUADRO 08 -</b>	Construção composicional nas produções textuais.....	87

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO FUNK.....</b>	<b>17</b>
2.1 A música <i>funk</i> – origem, conceito, nacionalização e demonização.....	18
2.2 Identidade feminina e educação: contribuição dos estudos de gênero para a desconstrução de discursos sexistas.....	28
2.3. O <i>funk</i> na sala de aula: instrumento facilitador na aprendizagem.....	38
<b>3 PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO PARÓDIA: DIVERSAS POSSIBILIDADES.....</b>	<b>45</b>
3.1 Língua, texto e discurso.....	46
3.1.1 Gêneros textuais/discursivos: algumas considerações teóricas.....	47
3.1.2 Gêneros textuais/discursivos e prática escolar.....	50
3.2 Retextualização como recurso didático para produção textual.....	52
3.3 A paródia como meio de reflexão e posicionamento discursivo.....	55
3.3.1 Intertextualidade e interdiscursividade.....	57
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>61</b>
4.1 Aplicação das Oficinas.....	61
4.1.1 Detalhamento das atividades – relato de experiência.....	64
4.2 Paródias produzidas: Análises e resultados.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola ainda se ressentia das heranças deixadas por uma aceção de estudo do fenômeno linguístico cujo objetivo de exploração era a língua, enquanto conjunto de signos, desvinculada das condições de uso e centrada na palavra isoladamente. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas pouco interessavam.

Com efeito, a preocupação com a qualidade do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita decorre do fato de que se vive hoje em uma sociedade que exige dos sujeitos certas competências e habilidades para ler e escrever, que perpassam essa visão decodificadora da linguagem, ou seja, considera as intenções sócio comunicativas que põe os interlocutores em interação nas práticas sociais.

Neste sentido, é preciso criar possibilidades para que o trabalho com a leitura e a produção de textos orais e escritos tenham sentido real e motivação para o uso na esfera escolar e em outras esferas da sociedade, isto é, uma proposta de ensino com viés no letramento, na qual o sujeito ativo e crítico interaja com outros sujeitos numa formação linguístico-social.

Tendo em vista que ensinar a ler e escrever hoje não pode ser uma prática isolada de outros conhecimentos, isto é, a prática educativa da leitura e da escrita deve refletir os diversos temas que envolvem o cotidiano do aluno (BRASIL, 1998), este trabalho teve por objetivos, através de atividades de leitura e escrita, possibilitar aos discentes a reflexão sobre os discursos sexistas que são construídos e naturalizados pelo gênero musical *funk* e, a partir disso, propor a reformulação de tais discursos.

A partir dessa análise crítica, eles puderam estabelecer relações de intencionalidade, contexto social, cultural e histórico que permeiam esses discursos, uma vez que, na perspectiva da análise crítica, o texto é visto e analisado como um produto cultural, carregado de história e ideologias. Para Rojo (2012, p. 3), “O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles...”.

Este trabalho se fundamenta teoricamente na linguística textual, (KOCH, 2011; BAKHTIN, 2000) em que a língua, neste âmbito, é vista enquanto elemento de

interação e formação de sentidos em sociedade, cuja dinamicidade, permite recriar-se de acordo com as práticas discursivas. Neste âmbito, O texto é produto das práticas discursivas, na medida em que as confirma e situa o leitor sociohistoricamente, apresentando elementos que revelam discursos situados.

A proposta de trabalhar com a produção de paródias possibilitou aos alunos a oportunidade de autoria, ao (re)formularem os discursos apresentados nas letras de música originais acerca das relações de gênero, através da retextualização. Matêncio (2002) afirma que, ao retextualizar, o aluno redimensiona as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, atribuindo novo propósito à produção. Segundo Pêcheux (2009), para reformular o discurso, o leitor/escrevente então articula o interdiscurso ao complexo de formações ideológicas, ou seja, falas oriundas de outros lugares, concebendo-se a memória discursiva.

A intervenção foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Marques de Assis”, da cidade de São Domingos – PB. O tempo de execução foi de dois meses e envolveu atividades de pesquisa em laboratório de informática, leitura de textos, debates, audição de músicas e exibição de vídeos que serviram de aporte para a produção das paródias. Este trabalho divide-se em quatro capítulos e além de revisão bibliográfica sobre os conceitos estruturantes da proposta de ensino, traz o relato de todo o processo interventivo, desde a apresentação do projeto, sua execução (oficinas) e análise da produção final.

Este trabalho estrutura-se do seguinte modo: o capítulo I, que introduz de forma objetiva, a discussão a que a pesquisa se propõe. O capítulo II que apresenta uma abordagem sobre as representações da mulher nas músicas de *funk*, haja vista que os discursos repercutidos por algumas letras deste gênero musical perpetuam a erotização e objetificação da mulher.

A primeira seção intitulada “O gênero musical *funk* – origem, conceito, nacionalização e demonização” historiciza o *funk*, do seu surgimento nos Estados Unidos até sua inserção e transformação aqui no Brasil. Autores como Lopes (2010) e Yúdice (2004) servem de aporte para a explanação de como o *funk* era visto pela sociedade elitizada e dão ênfase a ideia de que, mesmo nos dias atuais, a música e os sujeitos produtores/consumidores do *funk* são fortemente estigmatizados como elementos de uma cultura de menor prestígio social. Nos anos 1990, foi grande a

ocorrência de arrastões e logo estes foram associados àqueles que escutavam *funk*, reforçando um perfil negativo, muito relacionado à violência e vandalismo.

Nesse levantamento histórico-cultural sobre o *funk* no Brasil, o gênero musical é apresentado também de um ângulo positivo – em que o *funk* funciona como meio de ascensão social de forma mais direta para aqueles que vivem das músicas; para os jovens que consomem esse gênero, originário da favela, torna-se uma prática que reforça e valoriza seus laços comunitários; e a satisfação desses consumidores em ver esse produto cultural sendo validado por outros grupos sociais, inclusive em outras regiões.

Na segunda seção, “Identidade feminina e educação: contribuição dos estudos de gênero para a desconstrução de discursos sexistas”, são apresentados os conceitos de gênero de modo a observar como, através do discurso, dos espaços e papéis sociais, a visão sexista vai sendo construída e naturalizada pelos sujeitos. São discutidas também de que formas a escola pode contribuir para a reflexão acerca dessa temática. Neste sentido, configuram como fontes de pesquisa desta seção: i) Laurettis (1994); Nicholson (1999); Scott (1989), dentre outros, relativos aos estudos de gênero; e ii) Louro (2013; 2014), dentre outros para a discussão sobre gênero e educação.

A terceira seção aborda a importância da utilização das letras de canção no ensino de Língua Portuguesa, e neste caso, da música *funk*, dada a facilidade com que este tipo de música percorre o cotidiano dos alunos. Evidencia que nestes prismas, o *funk* pode ser concebido como uma prática de letramento voltada para juventude e sua identidade, representando os seus anseios e pensamentos.

O terceiro capítulo intitulado “Processo de retextualização através do gênero paródia: diversas possibilidades” discorre sobre a importância dessa atividade no ensino aprendizagem da tríade leitura-compreensão-escrita, tendo em vista a necessidade de se ler e compreender efetivamente o discurso produzido pelo texto-base para que se possa refletir e produzir, embora sob os mesmos moldes, um novo texto, um novo discurso.

A primeira seção apresenta os conceitos de língua e texto segundo os pressupostos de Koch e Elias (2014) e Antunes (2003) para quem os sentidos do texto, numa relação dialógica e interacional, irão depender do contexto social no qual os sujeitos leitores/escreventes se inserem e se constroem. As autoras apontam que ver a língua numa perspectiva interacionista possibilita a reflexão

sobre a própria fala e contribui para o domínio linguístico em situações reais de uso da oralidade ou da escrita.

Neste sentido, a visão de gênero esboçada nesta pesquisa contempla o texto como entidade sócio comunicativa, de modo a focalizar seu caráter discursivo como propósito comunicativo, público alvo, interlocutores, etc. A proposta então se define pela visão do texto como gênero do discurso concebendo que as atividades humanas estão sempre relacionadas à língua concretizando-se em forma de enunciados orais ou escritos.

A segunda seção, “Retextualização como recurso didático para a produção textual”, conceitua o termo retextualização segundo: i) Marcuschi (2008) que afirma que esta seria a passagem do texto para outro, utilizando-se um processo de textualidade; ii) Dell’Isolla (2007) que vê o ato de retextualizar como passagem de um gênero para outro, envolvendo operações linguísticas no processo; e iii) Matencio (2002; 2003) para a qual o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, um novo discurso. Tais conceitos juntos serviram como aporte para a proposta de retextualização desta pesquisa.

Na seção “A paródia como meio de reflexão e posicionamento discursivo”, o gênero discursivo paródia é conceituado com base em seu caráter dialógico/interdiscursivo, intertextual. Dialógico e interdiscursivo por entendermos que há sempre mais de um interlocutor, um diálogo entre vozes nos textos, visto que nunca falamos o novo, nos espaços do dizer há sempre um discurso que remete a outros já ditos e, intertextual de maneira que a paródia mantém sempre uma relação de citação e referência diante de um texto-base.

O gênero paródia, ao ser concebido como oportunidade de reflexão sobre o discurso instituído no texto-base, facilita a construção do posicionamento discursivo dos educandos, além de tornar a aprendizagem mais atrativa para os alunos. Este gênero surge então como uma forma diferenciada de se fazer leitura, pois retoma o processo crítico, para então ocorrer a mudança no discurso.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico da intervenção desenvolvida na escola-campo. O capítulo se inicia com uma reflexão acerca da importância de se trabalhar as questões de gênero na escola imbricadas ao ensino de leitura e escrita, de modo a resultar numa atividade significativa.



Na segunda seção, há um relato de experiência em que se delineia a realização de oito oficinas pedagógicas que remetem à temática da representatividade feminina e masculina, bem como ao estudo dos gêneros discursivos que permeiam a proposta. Todas as oficinas se relacionam por manterem um mesmo eixo temático – a questão de gênero – porém cada uma se diferenciou nas atividades realizadas. Como base teórica para a elaboração das atividades das oficinas utilizou-se Schneuwly e Dolz (2004), Guimarães e Kersch (2012), Marcuschi (2007), entre outros.

Na seção de resultados, são apresentadas e analisadas as paródias produzidas pelos alunos na sétima e oitava oficina. Inicialmente, são retomados alguns conceitos relacionados ao gênero do discurso paródia e aspectos a serem observados dentro das produções, como a recuperação pelos interlocutores de elementos de sentido do texto, respeitando os aspectos composicionais do gênero e a relação do texto produzido com o texto-base.

Como resultado da pesquisa foi publicado um livro com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de São Domingos - PB, sob a gerência de Simone de Cássia Queiroga, o qual se apresenta como proposta pedagógica que ficará disponível na biblioteca da escola e servirá de aporte teórico e prático para outros professores de Língua Portuguesa e, inclusive de outras disciplinas. No livro, cada oficina foi minuciosamente descrita, incluindo o passo-a-passo da proposta, conceitos, objetivos, recursos, tempo, atividades e questões a serem respondidas no final da oficina.

Vale salientar que o enfoque da proposta de intervenção não foi dado à apreensão de características estáveis do gênero discursivo ou o caráter lúdico da música em sala de aula, embora ambos sejam importantes. A proposta considerou a dinamicidade, incompletude e bagagem ideológica da língua.

As atividades realizadas nas oficinas e mediadas por mim, ofereceram condições para que os alunos, ao produzirem as paródias, ampliassem sua compreensão sobre o funcionamento da língua na circulação dos sentidos, utilizando sua memória discursiva e seus contextos de interação com e pela linguagem.

## 2. UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO *FUNK*

O gênero musical *funk*<sup>1</sup> está presente nas mídias oriundas da região Sudeste, onde este encontra maior espaço para fruição. A partir dos anos 90, em meio às batidas e rimas, o gênero recebeu um impulso que o fez descer dos morros até o asfalto, e, conseqüentemente virar um objeto cultural de consumo massivo. Atualmente, o *funk* é difundido em todo o país, inclusive na região Nordeste, onde antes se destacavam outros estilos musicais.

Com a eminência da globalização, esse movimento cultural produzido nos bailes de periferia, agora, já não apresenta mais limites sociais e/ou econômicos. Está em todas as classes e é diariamente produzido, reproduzido e compartilhado entre os brasileiros, haja vista a facilidade com que os consumidores têm acesso a este produto.

Neste sentido, Bauman (1999, pág. 21) afirma que “dentre todos os fatores técnicos da mobilidade<sup>2</sup>, uma papel particularmente importante foi desempenhado pelo transporte da informação – o tipo de comunicação que não envolve o movimento de corpos físicos [...]”. Nesse sentido, com o surgimento da rede de computadores mundial, as informações viajam instantaneamente por todos os espaços, tornando-se disponível em todo o planeta.

A repercussão deste bem cultural acaba dando visibilidade aos discursos presentes nas músicas de *funk*, levando os interlocutores a construir sentidos baseados naquilo que escutam. É possível perceber a reprodução de discursos machistas que inferiorizam o papel da mulher não apenas nas ruas, como também na mídia, em tramas de novelas e, principalmente, na música. Ao ouvirmos e analisarmos algumas letras de *funk*, vemos que a identidade feminina está posta ao erotismo, promiscuidade e objetificação, em que o homem sempre é o detentor do domínio e força, enfatizando a inferioridade da mulher.

Tudo que falamos está marcado ideologicamente e que a ideologia tem o poder de interpelar os indivíduos como sujeitos e norteá-los valorativamente.

---

<sup>1</sup> O termo *funk* inicialmente era uma gíria pejorativa usada para se referir ao odor do corpo característico nas relações sexuais, com em "It's funk". Cf. Medeiros (2006).

<sup>2</sup> Em sua obra *Globalização: as conseqüências humanas*, Zygmunt Bauman (1999) apresenta a ideia de que a distância é um produto social e sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida. As “fronteiras” existentes entre as classes, por exemplo, não existem mais, pelo menos no âmbito da mobilidade de seus objetos culturais.

Partindo do pressuposto de que o discurso veiculado pelo gênero *funk* atinge as massas e sua linguagem pode transmitir ideologias sexistas e misóginas relativas à mulher, torna-se imprescindível uma reflexão e análise sobre as possíveis representações e posturas assumidas pelos adolescentes ante esses “discursos”.

Embora seja um desafio uma proposta de ensino em que estejam imbricados dois segmentos tão estigmatizado como “*funk*” e “mulher”, é importante, no contexto atual, que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para a reflexão sobre tais segmentos, questionando tabus e preconceitos e trabalhando com conhecimentos e informações que visem à promoção da equidade entre os sujeitos.

## 2.1 A música *funk* – origem, conceito, nacionalização e demonização.

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer  
 Com tanta violência eu sinto medo de viver  
 Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
 A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado  
 Eu faço uma oração para uma santa protetora  
 Mas sou interrompido à tiros de metralhadora  
 Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela  
 O pobre é humilhado, esculachado na favela  
 [...]
   
 Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar.<sup>3</sup>

Surgindo no fim da década de 1960 e início da década de 1970, o *funk* logo alcançou as mais diferentes classes e culturas. Constitutivo do cenário musical brasileiro há várias décadas, ultrapassou o espaço musical e tornou-se um estilo de vida através do qual ideologias e percepções de mundo são formadas e, principalmente onde os jovens encontram entretenimento. Para Yúdice (2004, p.156), “a música e a dança *funk* têm sido um meio de se obter prazer, algo que muitas vezes falta aos movimentos sociais ou aos relatos a seu respeito, [...] prazer é o elemento chave”.

Vale salientar que a expansão do gênero *funk* também é vista como fator que oportuniza a chance de ser alguém na vida, uma ascensão social aos sujeitos

<sup>3</sup> Música “Eu Só Quero É Ser Feliz” - Rap Brasil. (Anexo C)

envolvidos na sua produção, uma alternativa em meio aos caminhos das drogas e violência, constantes no contexto das periferias.

Nesse sentido, a ascensão social se caracteriza por uma condição de pertença a uma classe mais valorizada, conseqüentemente bem assistida pelo governo e partícipe do consumo e dos comportamentos de maior prestígio. Por meio dessa nova perspectiva, o sujeito da comunidade encontra nas músicas de *funk* que, agora, ocupam o mesmo espaço físico que outros gêneros musicais, a oportunidade de questionar o acesso ao espaço social privilegiado, inventando e transformando formas culturais preexistentes no meio musical.

O movimento *funk* evidencia, deste modo, de que forma uma juventude negra e favelada reinventa-se criativamente com os escassos recursos disponíveis, subvertendo, muitas vezes, as representações que insistem em situá-la como de classe baixa e perigosa. A crítica ao funk apenas escancara a maneira pela qual a sociedade brasileira renova seu racismo e preconceito de classe camuflado pela retórica ocidental do “bom gosto estético”. (Lopes, 2010)

Proveniente de uma modificação da *soul music*<sup>4</sup> norte-americana, a música funk ganhou, nos últimos anos, batidas mais fortes e um certo erotismo presente em suas letras e, inclusive, na maneira de dançar. O pianista norte-americano Horace Silver pode ser considerado o “pai do *funk*”, uma vez que uniu o *jazz*<sup>5</sup> a *soul music* e começou a difundir a expressão “*funk style*”. (ESSINGER, 2005)

Nesta época, o *funk* ainda não tinha a sua principal característica: o swing. Só depois o ritmo nasceu oficialmente, por meio da intervenção de James Brown, apontado como *godfather of soul* (padrinho do soul), graças à mudança rítmica tradicional, o *funk* tornou-se, assim, um estilo mais dançante e ganhou uma notoriedade global. (MEDEIROS, 2006).

---

<sup>4</sup> Estilos de música popular criados pelos negros norte-americanos, originários do canto gospel, muito influenciados pelo o *rhythm and blues*. Têm sido a trilha sonora de algumas das mais extraordinárias mudanças sociais, políticas e culturais. E, em conjunto com o movimento dos direitos civis, a contestação da hegemonia branca, ajudando a derrubar a segregação e incentivando a luta pela igualdade racial. Cf. Soul Deep. The Story Of Black Popular Music: The Birth Of Soul - Ep1/6; BBC; 2012.

<sup>5</sup> Proveniente de uma junção de estilos incluindo o blues – notavelmente os *work songs* dos escravos dos EUA - do *ragtime* e dos *spirituals*, o *jazz* foi um dos estilos autenticamente norte-americanos e passou por uma infinidade de transformações ao longo do século XX. Cf. <http://www.infoescola.com/musica/historia-do-jazz/>.

Yúdice (2004) aponta que a cultura funk no Brasil, começou a ser difundida na zona Sul, especificamente no Canecão<sup>6</sup>, onde, na década de 70, Djs como Ademir Lemos e Big Boy davam preferência a artistas *soul*, como James Brown e Wilson Picket em shows que na época eram nomeados de “bailes da pesada” e que reuniam cerca de 5000 jovens aos domingos. Com o crescimento da MPB e a administração do local se voltando para esse gênero, os bailes foram realocados para a Zona Norte do Rio.

As pessoas que frequentavam os Bailes da Pesada foram pro subúrbio e começaram a fazer bailes... como se fossem o Baile da Pesada...E eles começaram a criar nomes pras festas: festa Soul Grand Prix, festa Som 2000, Uma Mente Numa Boa, Tropabagunça, Cash Box... Essas festas eram semanalmente... mas em clubes diferentes, nunca no mesmo clube... Essa semana era no Renascença, na outra semana era no Grajaú, na outra semana em Caxias... a mesma festa, com o mesmo equipamento... (Viana, 2010, p. 03).

Uma nova fase da cultura funk foi então estabelecida pela dança do Soul Grand Prix que consistia em uma grande equipe organizadora e uso de aparelhagem sofisticada que chegava a ter cerca de mais de 100 amplificadores (DAYRREL, 2002). A imprensa rotulou esse momento como “Rio Negro”, uma vez que os bailes passaram a ter um formato didático, introduzindo a cultura negra através do uso de imagens e vídeos de dançarinos e celebridades negras do esporte e da música americana.

Conforme Yúdice (2004) o estilo do Soul Grand Prix, que incentivava o “*Black is beautiful*”, causava polêmica, pois os estudiosos da época acreditavam que era uma disseminação da cultura negra mediada pela indústria cultural dos Estados Unidos, o *soul* e o *funk* foram também vistos como condutores da revitalização da cultura afro-brasileira por intelectuais que pesquisavam sobre os processos de “africanização”.

No final dos anos 1970, quando se estabeleceram as equipes de som que dominariam a cena *funk* dos anos 80, apresentaram-se as produções de *Miam bass*<sup>7</sup>, ritmo originário da Flórida, que trazia músicas mais erotizadas e batidas mais

<sup>6</sup> Tradicional casa de espetáculos localizada em Botafogo, Rio de Janeiro, inaugurada em 1967. Assim denominada por ter sido, inicialmente, projetada para ser uma cervejaria.

<sup>7</sup> Rap feito nos guetos de Miami, que incorporava a gíria de rua local, explorava ao máximo uma temática sexual explícita e incorporou uma batida eletrônica nitidamente inspirada no funk dos anos 70. Com isso, eles criaram uma sonoridade diferenciada dentro do universo do hip-hop.

acentuadas. A chegada dos sucessos do *Miami bass* incentivou os frequentadores dos bailes a fazerem versões em português das canções que chegavam, dando início, assim, a um processo de hibridização das letras e ritmos, configurando, nesse sentido, um produto genuinamente brasileiro, denotando já um prelúdio criativo que remetia a uma separação entre o funk do Brasil e o Norte-americano.

O *funk* carioca é formado por jovens negros e pobres que “deglutem”, fundamentalmente, os ‘textos sonoros’ de uma cultura marginalizada, produzida por outros jovens, também negros e pobres. (LOPES, 2010). Contudo, atualmente, o *funk* se reconfigurou e se popularizou para além da periferia e é aceito entre os diversos grupos sociais, inclusive, elitizados, porém é notória ainda a demonização e marginalização desse gênero musical.

Yúdice (2004) ao falar sobre as relações que a sociedade fez e faz entre o funk, os funkeiros<sup>8</sup> e suas ideologias, explicita que já nos anos 90, os chamados “arrastões”<sup>9</sup> que aconteciam nas praias da Zona Sul causavam histeria e eram assimilados como ações dos seguidores deste gênero musical.

Não demorou muito e os infratores foram identificados como sendo os funkeiros ou os jovens de favelas das zonas Norte e Oeste do Rio que, nos fins de semana, frequentam as danceterias que tocam música funk, na maioria, americana. O Jornal do Brasil, edição de domingo, exibiu um artigo intitulado “Movimento funk leva desesperança” e enfatizava o contraste com os estudantes caras-pintadas que haviam feito um espetáculo público muito diferente em nome da democracia (referindo-se ao movimento estudantil em favor do impeachment de Collor, então presidente do país) (YÚDICE, 2004, pág. 168)

A figura que segue se refere à notícia veiculada pelo Jornal do Brasil. O evento de arrastão que se destacou pela forma como foi abordado pela imprensa. Nesse texto, os funkeiros são definidos como “hordas de adolescentes desassistidos”. O próprio termo “horda” já localiza a galera do funk como malfeitora e indisciplinada. Não obstante, faz-se um contraste entre os jovens “cara-pintadas” que “lutaram pelo impeachment” do então Presidente, Fernando Collor de Mello e o

<sup>8</sup> O termo não existe no dicionário formal, porém passou-se a utilizá-lo para indicar os indivíduos que produzem, escutam ou performatizam o gênero musical funk.

<sup>9</sup> Em 18 de outubro de 1992, houve uma quebra do cotidiano dos transeuntes que estavam na praia do Arpoador, os arrastões – que se caracterizam pela organização de um tumulto para que as pessoas ao se preocuparem com brigas e correrias, desassistam seus pertences, facilitando o roubo - causaram um transtorno extraordinário na vida coletiva da metrópole do Rio de Janeiro, fator que levou a população a pânico, além das cenas reproduzidas pelos meios de comunicação que circularam no país e no exterior.

que Yúdice (2004) chamou de caras-pintadas “naturalmente”, ou seja, os negros e mulatos que se dirigiam às praias. Segundo a matéria, enquanto os primeiros encenam um show de democracia pelas ruas do País, estes últimos com as suas caras são a representatividade de uma juventude sem perspectiva e que, como o título da matéria sugere, “leva o Brasil à desesperança”.

Figura 1 – Notícia veiculada pelo Jornal do Brasil, em 25/10/1992

CIDADE JORNAL DO BRASIL

# Movimento funk leva desesperança

■ Ao contrário dos jovens de classe média que lutaram pelo 'impeachment' de Collor, hordas de adolescentes desassistidos chegam

**JORGE ANTONIO BARROS**  
**CESTAVIO GUDES**

Eles não têm as caras pintadas pelas cores da Bandeira Brasileira e, muito menos, são motivo de orgulho, como foram os jovens que ressuscitaram o movimento estudantil na luta pelo impeachment do presidente Collor. Sem virtudes no rosto, os *caras-pintados* da periferia levaram à Zona Sul, no domingo passado, a batida de uma das guerras que enfrentam desde que nasceram — a disputa entre comunidades. Com isso, tornaram-se motivo de vergonha, fortemente associados ao terror da praia: os arrastões que disseminam o pânico.

Este exército que lotou as praias — do Leme à Barra da Tijuca — de acordo com seus grupos, é formado basicamente por dois milhões de frequentadores de bailes funk — um ritmo, movimento ou festa. Segundo a DJ Marlboro (Fernando Luiz), que desde o final da década de 70 promove bailes, os funkeiros não são favelas, mas vítimas da violência cotidiana, que buscam nas galerias — com nomes de morcos e favelas — a praia que não conhecem.

“É uma juventude sem perspectivas”, define o antropólogo social Hermanno Vianna, autor do livro *O Mundo do Funk Carioca* (Zahar Editores). Eles têm origem nas favelas, subúrbios e bairros da Baixada Fluminense — locais onde muitas vezes o funk é a única

### A divisão da areia

O mapa ilustra a divisão da areia em diferentes regiões costeiras de Rio de Janeiro. As regiões são: Barra da Tijuca (Sapê, Montezuma, Fumacê, Rio das Pedras, Vogadas, Planas e Cidade de Deus); São Conrado (Ladários, Cruzada de São Sabotillo, Morro de São José, Osório, Estorilho, Pôrta Pedro, Amarelho, Itajá, Acari, Nova Brasília/Bonassense, Bento Clemente, Planha Circular); Leme (Metade do Posto 7 até o Posto 9, Parada de Luxos, Ouriço, Vila da Pátria, Glacé, Barra de Pirai, Nova Holanda, Balsa do Sapateiro, Favela de Ramos, Vila Piribiti, Vila do João, Parque Linhas, Morro do Almirante (Bonassense) e Galvões da Penha (Vila de Penha)); Copacabana (Copacabana, Casagrande, Pavão, Pavãozinho, Andaraí, Turano (Tucui), Morro do São Carlos); e Arpoador (Arpoador até metade do Posto 7, Urubu, Carim, Pedada, Vigário Geral, Abócio, Donde Ata, Memória Hermosa, Bore-Flo-de-Itajá, Macacão (Tucui) e Cururu (Meia)).

### O perfil do 'funkeiro'

<p><b>Origem:</b> favelas, subúrbio e Baixada Fluminense.</p> <p><b>Idade:</b> de 10 a 25 anos, mas a maioria tem 10.</p> <p><b>Grau de instrução:</b> a maioria para de estudar na 5ª série.</p> <p><b>Atividade profissional:</b> camelô ou office-boy.</p> <p><b>Renda familiar:</b> entre um e três salários mínimos.</p> <p><b>Opções de lazer:</b> baile, praia, futebol, vôlei, fogueira e pagode.</p>	<p><b>Filmes preferidos:</b> animados de terror e violência.</p> <p><b>Heróis:</b> artistas funk e traficantes das comunidades onde moram.</p> <p><b>Anti-heróis:</b> policiais militares.</p> <p><b>Aspirações:</b> os desocupados aguardam o alistamento militar. Quem trabalha, quer ganhar dinheiro para se vestir bem. Poucas perspectivas a longo prazo.</p> <p><b>Ideologia política:</b> nenhuma.</p> <p><b>Religião:</b> investida.</p>	<p><b>Sexo:</b> só com a "a namorada de lá". Discriminam os homossexuais, que são rejeitados nas galerias.</p> <p><b>Drogas:</b> a maconha é preferida pelo preço, mas é raro o consumo de cocaína. Cigarros, muito menos.</p> <p><b>Preferência eleitoral no Rio:</b> a maioria nas favelas diz que vota em Benedita da Silva (PT).</p> <p><b>Opinião sobre os caras-pintados:</b> são playboyzinhos.</p>
---	--	--

Fonte: Tainá Barbosa Santiago, 2013.

O mapa apresentado nessa notícia constrói uma divisão e alerta os leitores sobre as “areias” próximas às favelas, local que deveria ser evitado. Abaixo do mapa, é traçado o perfil do funkeiro que remete à origem, estilo de se vestir, faixa etária e até os tipos de drogas mais utilizadas. Nos anos 90, esse perfil começa a ser amplamente enunciado como uma estratégia para criminalizar tanto o funk quanto as favelas. Aqui o funkeiro não é só o jovem desempregado e de baixo poder aquisitivo que aprecia uma prática musical desconhecida pela Zona Sul, mas o morador de favela que gosta de “enlatados de terror e violência” (LOPES, 2010).

Os cidadãos que constituíam a classe média da época passaram então a detestar os jovens marginalizados, considerando-os sujeitos poluentes. A euforia foi tamanha que muitas pessoas exigiram que as linhas de ônibus que ligavam zona

Norte à Zona Sul fossem eliminadas. Não foi possível, porém, visto que havia a necessidade das empregadas transpassarem esse espaço para poderem trabalhar nas casas da classe média. Nesse sentido, a divisão espacial circunscreve-se não apenas geograficamente, mas socialmente. (YÚDICE, 2004)

Desde o princípio, o funk produzido nas periferias enfrenta o desafio de fugir da visão estigmatizada de que é um gênero marginal e ligado à criminalidade. Os meios de comunicação, como “formadores de opinião”, reiteraram durante muito tempo essa concepção, contudo, o estigma não afastou os jovens do gênero musical. Muito pelo contrário, a relação só se estreitou.

Toda a campanha de estigmatização e a criação de uma onda de pânico moral em torno do funk carioca – nos noticiários de TV e nas páginas da grande imprensa – acabou, de certa forma, contribuindo para que o estilo de vida e a produção cultural dos jovens funkeiros tenham exercido enorme fascínio entre grupos sociais situados muito além dos morros e domínios da cidade do Rio De Janeiro. (FILHO & HERSCHMANN, 2003, p.62)

Nos enunciados jornalísticos, o termo funkeiro passou então a substituir o “pivete”, transformou-se numa denominação para a juventude transgressora da lei, o rebelde e perigoso. Nesse sentido, é inegável que toda a especulação da mídia sobre fatos relacionados ou não com o *funk* e seus bailes desencadearam uma dinâmica de estigmatização para com o gênero, seus artistas e seu público.

Esse estigma criado sob a égide do funk dualizou-se, provocando o discurso pejorativo e demonizador sobre o gênero e ao mesmo tempo, suscitando a curiosidade e interesse geral por essa produção cultural.

Os funkeiros, querendo ou não, encontraram-se no centro dos debates da esfera pública sobre a cultura. Só o arrastão os colocou no meio de um atual conflito acerca do lugar dos pobres, de seu acesso aos bens e serviços da cidadania e de sua vulnerabilidade perante o poder policial e a violência do Estado, [...] os funkeiros, imaginados como uma ameaça poluente, agora são parte de um novo folclore urbano. (YÚDICE, 2004, p.181)

A citação acima leva ao questionamento sobre o fato de os pobres terem o acesso a bens de consumo ou a lugares físicos sem que recaia sobre eles o preconceito. Bauman (1999) ao falar das pesquisas de Steven Flusty (1994) dialoga



sobre “espaços proibidos”<sup>10</sup> presentes nos espaços urbanos como uma forma de representar essa diferença de lugar existente entre pobres e ricos e que inclusive também pode corresponder ao contexto musical.

Nessa concepção apresentada por Steven Flusty, 1994 *apud*. Bauman, 1999, há algumas variações para designar essas diferenças – espaço esquivo, espaço espinhoso e espaço nervoso. O primeiro se configura por ser um espaço que não pode ser alcançado, porque as vias de aproximação se contorcem, prolongam ou inexistem. O segundo é o espaço que não pode ser confortavelmente alcançado, ocupado, defendido por coisas tais como grades sobre os muros para afastar vagabundos ou barras inclinadas para impedir que se sentem. O terceiro é aquele que não pode ser utilizado sem monitoramento.

Dessa forma, pode-se conceber que o “pobre”, “funkeiro” e de classe “baixa” se vê sujeito intercessor nos espaços supracitados e permeia entre eles e através deles no seu cotidiano. Volta-se aqui o princípio da mobilidade apresentado por Bauman, onde a condição de status está ligada à capacidade de um indivíduo de escolher onde quer estar e não ser colocado lá por imposição econômico-social.

É importante lembrar que o gênero musical está contribuindo para a abertura das esferas públicas para os quais os funkeiros não tinham acesso antes. Ao funk foi dada a oportunidade de conviver em comum espaço físico com o futebol, o samba e o carnaval.<sup>11</sup>

Essinger (2005) aponta que o funk pode ser dividido em três fases desde o seu início, na década de 70. A primeira referente ao discurso da identidade do negro; a segunda, que já não visava à importância de um grupo cultural, estava mais erotizada e com batidas mais rápidas e acentuadas, era caracterizada por paródias de sucessos já existentes. Nesta época, a violência nos bailes foi controlada ao mesmo passo que as letras tornaram-se mais dançantes.

E então a terceira fase desse gênero musical, iniciada em 2000, que perdura até os dias atuais. Tal fase se caracteriza por bailes mais pacíficos, com frequentadores mais interessados pela dança e paquera. “Músicas cada vez mais erotizadas e com coreografias sensuais ganharam a atenção da mídia e

---

<sup>10</sup> Espaços destinados a interceptar e repelir ou filtrar pretendentes a usuários. Cf. FLUSTY, Steven. Construindo a paranoia (1994).

<sup>11</sup> Yúdice e Bauman afirmam que essas práticas sociais já existiam antes do funk, fazendo parte de uma identidade regional e nacional, e que, ligados pela condição de entreter e dar prazer, também o funk o faz.

conquistaram outros locais do Brasil” (OLIVEIRA, 2008, p. 33), contemplando um constante apelo para o abuso da pornografia e do sexo.

Neste mesmo ano, os bailes foram regulamentados quando a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, através da Lei Estadual 3.410, de 29 de maio de 2000 aprovou o funcionamento dos bailes. Surge, assim, o funk genuinamente nacional, com o lançamento do disco *Furacão 2000* (Viana, 2010). Desde 1995, o funk carioca não fazia tanto sucesso, e, com o grupo *Bonde do Tigrão*, o estilo voltou a ser divulgado na mídia, com letras que aludiam ao sexo e a festas, como: *Cerol na Mão*, *Tchutchuca*, *O baile todo*, entre outros sucessos.

[A partir desse período], a participação feminina no Movimento é fundamental e muda o rumo do gênero. Essa década também acarretou mudanças importantes no que diz respeito à estrutura musical do funk, ele incorpora ritmos brasileiros através do “tamborzão”, denominado pelo DJ Malboro como um quase samba e considerado por Mr. Catra como um samba eletrônico. É interessante notar que o gênero inicialmente identificado com a música negra norte-americana, passa, ao longo dos anos, a incorporar elementos da música e da cultura brasileira, sendo também uma forma de hibridização das tradições de matriz africana e do samba, que depois de ser apropriado por todas as classes sociais, precisou ser “renovado” para ter uma proximidade identitária com os jovens das favelas cariocas. (BONFIM, 2013, p. 3)

A participação feminina no funk carioca acontecia inicialmente através da dança. Eram dançarinas nas pistas e nos palcos dentro dos bailes, onde acompanhavam os cantores e os DJs. Sendo que nos anos 2000, surgiu Tatiana Lourenço dos Santos, mais conhecida pelo nome artístico Tati Quebra-barraco. Mudou o rumo do funk carioca ao responder as perspectivas masculinas em relação à mulher através da música, lugar tradicionalmente masculino até então.

Empoderada, Tati Quebra-barraco alcançou grande destaque na mídia e no meio funkeiro principalmente devido ao contexto ao qual se inscreve, pois não corresponde aos ideais de mulher de forma física perfeita instituída socialmente, acima de tudo, nos discursos das músicas de *funk*. A temática do sexo está em suas músicas sem meios termos e principalmente, subverte o papel socialmente esperado para uma mulher subalterna.

Para as funkeiras, esse comportamento em relação ao sexo representa um novo modo de assumir uma posição sedutora e dominadora sobre o homem. Em geral, a mulher representada nas canções e nas performances do funk carioca seduz, domina o

parceiro por sua beleza, pela representação assumida (auxiliada pela vestimenta) e pela dança executada no palco. É através do corpo, do artifício e da sedução que se configura a relação de poder entre esses homens e mulheres. Nesse contexto, a funkeira é livre para dizer o que espera do sexo, do seu parceiro, para desafiar a sua virilidade numa espécie de jogo sexual. (BONFIM, 2013, p. 08)

Sabemos que, embora os enquadres tenham mudado, o padrão de comportamento reforçado pelas várias instituições e sujeitos da sociedade ainda é o da mulher recatada, diferentemente do exposto nas músicas da funkeira. Em contrapartida ao enfatizar a liberdade de se comportar como deseja em relação ao sexo, ela também se encaixa nos “moldes” esperados pela sociedade capitalista, uma vez que o erotismo e a nudez são produtos de consumo cada vez mais valorizados no mercado do consumo.

A música *funk* passou por uma reformulação em que a violência dos bailes, embora ainda presente, não era mais o que chamava a atenção da mídia, mas sim o sexismo e erotismo proeminente. A forte conotação sexual expressa nas letras dos “bondes” remetia a uma nova fase do movimento e trouxe um novo olhar sobre gênero, reestabelecendo o funk nas paradas de sucesso nacionais.

Tendo como fundamento essa diferenciação e desigualdade de classes, compreende-se que o movimento *funk*, por sua vez, também está arraigado na oposição homem/mulher, em que o masculino é entendido como a instância racional e dominante, enquanto que o feminino é definido pelo lugar do afetivo, da sensualidade, da corporalidade, da submissão. Esse aspecto está bem claro nos discursos presentes nas letras de *funk* repercutidas pela mídia na atualidade.

O homem do *funk* apresenta um discurso dominador, em que ele é concebido como o personagem principal desse estilo musical, que norteia o seu comportamento e, inclusive, o da mulher – a qual teria a função antagonizada de se submeter a suas vontades. Evidentemente, o caráter hegemônico deste discurso faz parte de uma estrutura que transcende o sujeito desse espaço social, o qual está inserido em um contexto maior e igualmente machista e que, em pleno século XXI, ainda privilegia as diferenças de gênero.

Os corpos vêm sendo instigados a uma crescente erotização, amplamente veiculada através da TV, do cinema, da música, dos jornais, [...] mais recentemente, da internet, tem sido possível vivenciar novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade. Tal processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção das identidades de gênero [...] (FELIPE, 2013, p. 57).

Para Louro (2013, p. 49) “Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos [...] traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos.”. E essa hierarquia está predominantemente pautada pela linguagem.

O feminino paira sobre esses discursos que posicionam a mulher nesse viés corporificado e sexualizado presente nas músicas de *funk*. As vozes que falam “Tchuthuca, vem aqui pro seu tigrão/ vou te pegar no colo/ e te dar muita pressão”<sup>12</sup>, “Só as cachorras/ as preparadas/ as popozudas/”<sup>13</sup> e mais recentemente “As novinha tão sensacional/ descendo gostosa, prendendo legal”<sup>14</sup> estão em todos os meios de comunicação e, ao serem cantadas por artistas homens e mulheres, colocam em circulação um tipo “esperado” de feminilidade. Estes versos falam de uma mulher sedutora, que frequenta o baile e chama atenção por sua dança ousada e seu corpo sensual. O léxico utilizado, geralmente, lembra o ato sexual como ponto mais relevante desse contato binário. A alusão ao animalesco, referindo-se ao seguimento do instinto também é presente. O discurso constitui-se, assim de uma exaltação depreciativa do corpo feminino.

O corpo produzido nestes discursos contempla a beleza escultural, sobretudo, a valorização de seios, bumbum e coxas. Este corpo culturalmente abordado nas músicas reflete tudo o que uma mulher sensual deve ter para atrair o homem e pelo qual todas devem buscar.

Neste sentido, Goellner (2013) acrescenta que também outros recursos midiáticos como filmes, revistas, livros, outdoors e propagandas também estabelecem um padrão para o corpo e, de certo modo, funcionam como locais pedagógicos que estão o tempo todo nos dizendo algo seja pelo que exibem ou pelo que ocultam.

Este olhar sobre o corpo, pautado na aparência e rendimento, não é recente mesmo que recentes sejam algumas intervenções que nele se operam. O culto ao corpo [...] tem seu início no século XVIII e se intensifica no século XIX, porque nesse tempo, o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. (Op. Cit., p. 35)

---

<sup>12</sup> Tchuthuca - Bonde do Tigrão. (Anexo C)

<sup>13</sup> Só as cachorras – Bonde do Tigrão. (Anexo C)

<sup>14</sup> As novinha tão sensacional – Mc Romântico. (Anexo C)

Em todo o dito, há um não dito. É possível afirmar que veladamente (ou não), há um discurso da perfeição do corpo que, quando não alcançado gera insatisfação e de certo modo, isso parece enredar a mulher nas teias da beleza cuja permanência se dá não pelo desejo de cuidar da aparência e da saúde, mas as representações criadas por este mito, (LOURO, 2013) que seria não conseguir atingir as expectativas masculinas.

Desse modo, as músicas de *funk* acabam sendo um vetor que reforça hierarquias sexistas, inserindo-se numa grande gama de discursos que, de múltiplas formas, nos interpelam em nosso dia a dia e constroem determinados dizeres sobre o lugar da mulher nos espaços sociais.

No entanto, vale salientar que, mesmo em meio à forte presença do sexismo no *funk*, não podemos demonizá-lo e cair nos braços da estigmatização dos usuários desse estilo, vale salientar que o percurso do *funk* e o discurso estereotipado sobre o lugar da mulher que ele dissemina têm total relação com o contexto histórico, social, cultural e econômico que envolve as questões de gênero e identidade feminina.

## **2.2 Identidade feminina e Educação: contribuição dos estudos de gênero para a desconstrução de discursos sexistas.**

*À procura de carro, a procura de dinheiro  
O lugar dessas cadelas era mesmo num puteiro  
Não eu não sou machista, exigente talvez  
Mas eu quero mulheres inteligentes, não vocês  
E pra você me entender, vou ser até mais direto  
Loira burra, você não passa de mulher objeto*

(Gabriel, o pensador – Lôra burra)

O interesse pela desigualdade de gênero e papel social da mulher não é algo novo e já vem sendo averiguado a partir de estudos na literatura e em outras formas simbólicas de enunciação, a exemplo da música e dos textos publicitários. Não obstante, o Brasil foi a favor de todos os acordos internacionais na matéria, enfatizando, quando a ocasião se apresentava, que nosso sistema educacional garante igualdade de acesso a homens e mulheres. (ROSEMBERG; MOURA & SILVA, 2009).

Neste sentido, documentos governamentais foram criados a fim de orientar o trabalho dos docentes no que se refere a essa temática. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o ensino deve compreender questionamentos sobre os padrões de desigualdade de gênero e incentivar, na escola, a diversidade de comportamento de homens e mulheres, bem como o respeito pelo sexo oposto. Em 2011, o Ministério da Saúde criou uma coleção de fascículos destinados à Educação Básica que, entre outros assuntos, aborda a temática *Gênero: Saúde e prevenção nas escolas*<sup>15</sup>, destinada a adolescentes e jovens, o qual afirma que o termo gênero é usado para definir as atitudes e comportamentos esperados por cada um dos sexos.

A concepção produzida a partir de discursos que caracterizam os círculos do convívio social e, principalmente, a esfera privada, enfatizando o universo doméstico como “verdadeiro” lugar da mulher, já vinha sendo, ao longo dos anos, gradativamente rompida, por algumas mulheres. Contudo, sem dúvida, mulheres de classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, como em fábricas, oficinas e lavouras. (LOURO, 2014)

É inegável que o papel social da mulher, durante muito tempo foi visto como o de dona de casa, esposa e mãe, mas felizmente, esse entendimento mudou, uma vez que, após as lutas por igualdade, as mulheres passaram a ocupar funções que antes eram associadas ao masculino. Conforme Meyer in Louro (2013), a realidade é que desde o século XIX as mulheres das camadas burguesas europeias e americanas passaram a ocupar, também, espaços como escolas e hospitais, mas suas atividades eram, quase sempre, controladas e dirigidas por homens.

Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda perduram discriminações relacionadas à desigualdade de gênero. Nesse sentido, demanda-se a inclusão da categoria gênero na escola para análise de fenômenos sociais, com fins de sanar estas discriminações.

Neste sentido, o PCN rejeita a ideia do preconceito de gênero ao dizer que:

---

<sup>15</sup> Uma série de fascículos Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares, do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas que se destina a auxiliar no desenvolvimento de ações de formação para promoção de saúde sexual e saúde reprodutiva, a partir do fortalecimento do debate e da participação juvenil. BRASIL, 2011.

[...] não é permitido qualquer tipo de discriminação com base no gênero significa dizer que todas e todos merecem igual respeito da lei, dos governantes e das pessoas em geral, independentemente de seu sexo, da identidade que assumam ou do papel social que exerçam. (BRASIL, p.11, 2011)

No início da década de 70, um grupo de estudiosas anglo-saxãs passaram a utilizar o termo *gender* (gênero, em português) como referência em seus estudos, rejeitando assim o determinismo biológico inculcado no uso de expressões como “diferença sexual” e “sexo”.

Ainda em 1970, os estudos sobre a mulher no Brasil investigavam a posição da mulher nas várias esferas sociais e ressaltavam a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas. Nos anos 80, o conceito de gênero ganha força ao enfatizar aspectos relacionais e culturais na construção social binária – masculino/feminino.

Nessa visão inicial foi concebida a ideia de que as diferenças entre homem e mulher não eram apenas biológicas. Durante muitas décadas seja no empírico, no âmbito científico ou religioso, isto é, nos contextos mais conservadores, a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi utilizado para explicar as posições sociais do gênero e justificá-las.

Não são as características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças, [...] São os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai construir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. (MEYER in LOURO, 2013, p.16)

Como não há ser humano fora da cultura, os estudos de gênero argumentavam que a diferença anatômica não poderia mais ser pensada de forma isolada da cultura na qual o sujeito está inserido. O sujeito é compelido a agir de acordo com as práticas reguladoras de coerência do gênero. Sendo assim, o gênero estaria mais profundamente intrínseco à performance dos atores sociais do que ao sexo propriamente dito. (BUTLER, 2003).

No que tange à “performatividade”, o filósofo John L. Austin afirma que esse conceito se dá por meio da perspectiva do ato de executar aquilo que se fala para

construir e executar uma identidade. Esta abordagem concentra-se na dimensão performativa da linguagem e da manifestação. Esta noção de performatividade foi concebida e remodelada pelos fundadores da teoria Queer<sup>16</sup> e Butler, complementando-a de modo a afirmar que os corpos sexuados e materializados pelo gênero são marcados por uma série de atos reiterados pela fala. (Op. Cit., p. 298).

O conceito de gênero, no entanto, não permaneceu estático e, embora mantivesse a convergência no que diz respeito ao argumento de que as desigualdades entre homem e mulher eram construídas social e culturalmente e não determinadas pelo sexo biológico, foi “ressignificado e complexificado, em especial, pelas feministas pós-estruturalistas (SCOTT, 1989; LOURO, 1997; LAURETIS, 1994 e NICHOLSON, 2000) [...] ao problematizar [...] as noções de corpo, de sexo e de sexualidade.” (LOURO, 2013, p. 17).

Para Lauretis (1994, p. 212), “o sistema de sexo-gênero, enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status social)” a indivíduos na sociedade. Assim, se alguém se apresentasse como masculino ou feminino já subentende-se uma totalidade de atributos sociais pré-existentes. Nesses termos, a proposição do gênero é também a sua construção, isto é, essa construção é tanto produto como processo.

Segundo Nicholson (1999), em sua obra *Interpretando o gênero*, afirma que o gênero é visto sob duas perspectivas. De um lado há o diálogo com a teoria Queer ao conceber oposição entre sexo e gênero. Por outro lado, o gênero usado como referência a qualquer constructo social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. Esse último uso apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também a maneira como o corpo aparece.

Para Scott (1989), o gênero é um elemento característico das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Por sua vez, relações de poder entre homens e mulheres são o resultado da organização social das atividades no lar e na economia.

---

<sup>16</sup> As pesquisas sobre a teoria Queer evocam a ideia separatista entre gênero e sexualidade. Ver SEDGWICK, E. K. (1992) e RINGER, R. J. (1994)



Neste âmbito, Fishman (2010) aponta que poder e relações hierárquicas não são forças abstratas que operam nas pessoas. Poder é uma realização humana, situado na interação diária.

Como elemento constitutivo das relações sociais o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: o primeiro - símbolos culturais evocadores de representações. O segundo - conceitos normativos como grade de interpretação de significados. O terceiro - organizações e instituições sociais. O quarto - identidade subjetiva.

Esta concepção palpa-se na ideia de que desde os primórdios da sociedade até a atualidade há uma declinação a “imitar” símbolos culturais evocadores de representações ou arquétipos - “Eva (o pecado, a desobediência, o mal, a persuasão) e Maria (imaculada, submissa, obediente, o bem), como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção.” (SCOTT, 1989, p. 21).

O comportamento do gênero também está, fundamentalmente, ligado aos conceitos normativos nas áreas da religião, da educação, da política, da família, entre outros, os quais definem categoricamente como deve se portar o feminino e o masculino. De fato, essas afirmações normativas são bastante confrontadas, mas ainda subsistem nos constructos sociais.

A mulher só poderia pensar no sexo como reprodução, maternidade, qualquer pensamento que fugisse a isso estaria fora do padrão socialmente aceitável:

A mulher enquadrada nos valores éticos da sociedade de acordo com as relações de gênero e com o apoio científico deveria subordinar a sexualidade apenas a reprodução, uma relação de submissão, de passividade, e de dominação, na qual ela não sente prazer com o sexo, apenas deixa-se dominar para a maternidade e para agradar o seu esposo. A sexualidade para as mulheres fora da reprodução era vista como algo sujo, proibido e vergonhoso. Os homens diferentes das mulheres têm os seus desejos ativos, são estimulados a sentir prazer no ato sexual, a sexualidade para eles representa poder, o domínio sobre a mulher (SÃO PAULO, 2003, p. 30).

Quanto à identidade subjetiva, “conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, o gênero torna-se implicado [...] na construção do poder em si).” (SCOTT, 1989, p.

22)<sup>17</sup>. Os estudos de Saffioti (2015) indicam que podemos observar essas distribuições de poder nos contextos de enunciação em grupo, segundo a autora, a voz da mulher é sempre “abaixada” enquanto que a do homem, mais grave, logo tende a dominar as conversações. A voz grave, nesta configuração ideológica e sexista significa poder.<sup>18</sup>

Esses elementos denotam diversas categorias construídas sobre o gênero, direcionando-nos a repensar os pressupostos paradigmáticos tradicionais e culturalmente aceitos a respeito da identidade feminina e como eles influenciam nos atores sociais – homem e mulher.

Sob o olhar da pedagogia do ensino, ao reportarmo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte afirmação sobre o conceito de gênero:

O sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido às mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações. (BRASIL, 1998, p. 322)

Especifica-se, nesse pressuposto, a ideia de que, considerando todos os desdobramentos do conceito, deve haver, em sala de aula, a análise dos processos e das práticas sociais<sup>19</sup> e culturais que produzem determinados discursos sobre o feminino e o masculino, investindo, sobretudo, na proposição de intervenções que permitam ao discente modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade atual.

<sup>17</sup> Em “GENRE: A CATEGORY USEFUL FOR HISTORICAL REVIEW”, o autor aborda outras formas de representação de poder nas relações de gênero.

<sup>18</sup> Audrey Nelson e Susan K. Golant, em suas pesquisas mostraram que há também uma consideração em relação à voz, indicando que no caso de um grupo misto estando em uma mesma sala, 96% das vezes os homens interromperam as mulheres, sempre alteando a voz, o que acabava calando-as.

<sup>19</sup> O termo, neste trabalho, é utilizado em consonância com a definição apresentada por Fairclough (2001) que explicita as práticas discursivas como uma articulação de elementos sociais diversos dentro de uma configuração relativamente estável, a qual é composta pelos seguintes elementos padrão: atividades; sujeito e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência; valores e discurso.

Louro (2014), ao abordar sobre currículo, gênero e sexualidade, afirma que ainda, em nossa sociedade, a identidade dominante se sobrepõe ao diferente e/ou às minorias. A universalidade e estabilidade deste espaço central que é conferido a esse sujeito social – o masculino – resultam de aspectos históricos do mesmo modo que a posição heteronômica e descentralizada do feminino integra essa mesma história.

Em nossas escolas, a análise desses discursos levando em consideração os aspectos históricos, sociais e culturais tem ficado em segundo plano, pois mesmo que se admita a importância da questão das relações de gênero e do papel social da mulher nos currículos e práticas escolares e que se privilegie a concepção de que existem muitas formas de viver os gêneros, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão, o considerado “normativo”.

Já há algumas décadas o movimento feminista [...] vem denunciando a ausência de sua história, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher”, [...]. As atividades – sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados – não chegam a perturbar o curso “normal” dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. (LOURO, 2014, p. 43.)

Toda a luta feminina e os estudos de gênero quando adentram o ambiente escolar, ao serem tratados como parte do todo social possibilitam que essa ideia do “exótico” e “excêntrico”<sup>20</sup> seja desconstruída e podem levar à reflexão sobre as identidades, papéis e espaços sociais disponíveis para homens e mulheres.

As ações didáticas, deste modo, avançam, ao sair de uma perspectiva de aceitação, reconhecimento e contemplação das diferenças para permitir ao educando investigar as formas de discriminação, o como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais, etc.) são marcas definidoras de diferenças.

É possível investigar as heteronomias e disparidades entre os gêneros na política, como destaca a Resolução de 2011 da Assembleia Geral da ONU, a qual ao problematizar a temática da participação política das mulheres, afirmou que em

---

<sup>20</sup> Para alguns grupos culturais, ser excêntrico significa distanciar-se do centro, abandonando qualquer referência sobre ele. Romper com a lógica central de comportamentos que permeiam a identidade central. (Louro 2010, p. 51)

todas as partes do mundo, mulheres continuam a ser marginalizadas na esfera política, muitas vezes como resultado de leis discriminatórias, práticas, atitudes e estereótipos de gênero e baixos níveis de educação. No judiciário, apesar da mudança de paradigmas sociais acerca do papel da mulher, o processo de empoderamento feminino ainda ocorre lentamente. De acordo com o censo do CNJ<sup>21</sup>, o percentual de participação das mulheres, quando se trata da magistratura de segundo grau, fica em torno de 18 % na média nacional, o que denota uma desproporcionalidade preocupante. Frases como “*A mulher age com o coração e o homem com a razão*”, oportunizam a repetição equivocada do discurso de “despreparo” feminino para as atribuições jurídicas.

Conforme Lakoff (1973, p. 13), “Somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos.” Os sujeitos escolhem que expressões usar a partir daquilo que permeia seu construto mental, assim, a forma como enxergamos a realidade e as coisas influenciará em como nos expressamos sobre essa realidade e essas coisas. E, nesse sentido, a linguagem também tem contribuído para assegurar as representações de inferioridade da mulher.

Lakoff, em seu artigo nomeado “Language and Woman’s Place”, argumenta que se uma menina “fala grosso” ou de modo rude como um menino, ela vai naturalmente ser isolada, xingada ou ser motivo de gozação entre os colegas. A sociedade, então, intervém, por intermédio dos familiares numa intenção de mantê-la “na linha”, obedecendo ao seu espaço e papel social. Esse processo de socialização, onde a criança aprende os usos linguísticos específicos para meninas, embora pareça inofensivo, mais tarde, será uma desculpa para que os outros a inferiorizem e subjuguem, desconsiderando suas atitudes. O próprio autor salienta que a sociedade exige, de certo modo, que a mulher se configure um ser bilíngue, no sentido de que terá que utilizar um discurso em ambientes profissionais ou estudantis e outro no ambiente informal. Enquanto que o homem é, desde a infância, incentivado a falar de maneira mais incisiva e rude mesmo entre amigos e familiares.

Na família, ainda hoje é comum definir o homem sob um discurso patriarcal de que ele é o “chefe da família” ou o “homem da casa”, aquele que é responsável

---

<sup>21</sup> O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é uma instituição pública que visa aperfeiçoar o trabalho do sistema judiciário brasileiro, principalmente no que diz respeito ao controle e à transparência administrativa e processual.

pelo sustento do grupo familiar, e a mulher como a principal responsável pela educação das crianças, pelo cuidado da casa. E mesmo as que trabalham fora, em diferentes profissões, vivem sob o paradigma social de que devem administrar os afazeres domésticos, a família e o emprego.

A socialização de meninos e meninas além das desigualdades linguísticas supracitadas, também promove a diferenciação ao estimular, por exemplo, a cor rosa destinada às meninas e o azul aos meninos; bonecas são para meninas e carrinhos para meninos; Tal diferenciação evoca uma tendência socialmente aceitável a ser seguida por eles. É preciso, então, que em suas propostas pedagógicas, a escola deve estar atenta e assumir o compromisso de enfatizar que existe uma variedade de modos de “ser homem” ou “ser mulher”, priorizando um ensino com base na tolerância com o outro, assegurando os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas.

Todos esses aspectos da questão de gênero e o papel feminino corroboram a ideia de que há, notoriamente, uma relação de domínio-submissão. Neste sentido, Fishman (2010) aponta que, no entanto, este “poder” não implica forçar alguém a fazer algo, mas ter a habilidade de impor uma definição de realidade sobre o que é possível, o que é certo, o que é racional, o que é razão sobre o outro. Sendo assim, as ideologias a respeito do lugar da mulher, nada mais fazem do que impor uma definição daquilo que se espera dela a partir de uma representação histórica, social e culturalmente construída.

Neste cenário, é imprescindível o processo de inclusão, nos currículos escolares, da temática das relações de gênero e identidade feminina, pois a demanda social frente à nova modernidade exige que o principal papel da educação seja, inicialmente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos de comportamento, analisando os contextos em que foram estabelecidos e, posteriormente, impetrados no construto social, como esses discursos construíram costumes e vice-versa e qual a intencionalidade de sua construção. Não se trata de “respeitar” as diferenças, mas em fazer uma análise de todo esse percurso pelo qual a noção de diferente é produzida, em circunstâncias assimétricas e desiguais.

Ninguém discorda que homens e mulheres possuem diferenças. O que não podemos é contribuir para que essas diferenças sejam transformadas em desigualdades. Assim, o conceito de gênero nos ajuda a mostrar a

diversidade das relações sociais e a analisar criticamente e compreender como as desigualdades se estabelecem e como podemos superá-las. Ter consciência de nossa condição de gênero é um passo importante para defender relações igualitárias e construir novas possibilidades na vida social, afetiva e sexual. (BRASIL, 2011)

A análise desses discursos, no entanto, não pode correr o risco de ser pautada no banal, na medíocre observação dos comportamentos ou, como já dito anteriormente, uma ação de reconhecimento e aceitação. Antes, é necessário, que seja definido um escopo de análise em que o educando se debruce sobre o objeto de modo a colocá-lo continuamente em questão.

As vozes dos discursos públicos midiáticos e publicitários denotam que a mulher da modernidade não está mais presa aos antigos costumes, que ela pode fazer suas escolhas e viver como quiser, trabalhar onde e como quiser, e não se deve esquecer a máxima *We can do it!*<sup>22</sup>. Até que ponto esse discurso é condizente com as relações de gênero na atualidade? Um olhar mais crítico, do ponto de vista dos estudos de gênero, nos indica que a discriminação da identidade feminina continua presente.

Diante do exposto, percebemos que os discursos sexistas sobre a mulher estão presentes em vários segmentos, a exemplo da música, a qual possui representatividades femininas em seu discurso que possibilitam a reflexão e discussão sobre como a identidade feminina vêm sendo representada historicamente e culturalmente. O *funk*, recurso cultural em análise neste trabalho, apresenta claramente o sexismo e questões pertinentes ao preconceito contra mulher. A mulher é, na maioria das vezes, representada no plano visual e linguístico como aquela que recebe as ações realizadas pelo homem ou aquela que pertence ao homem (OLIVEIRA, 2008).

---

<sup>22</sup> We Can Do It! (Nós podemos fazer isso!) é a legenda de uma das imagens mais conhecidas do movimento feminista. Embora tenha sido criada em 1943, para incentivar a participação das mulheres na guerra, foi bastante usada a partir do início dos anos 80 do século passado para divulgar o feminismo, desde então várias releituras foram feitas da imagem da moça trabalhadora, usando um lenço na cabeça, arregaçando as mangas, mostrando um musculoso bíceps e passando a ideia de que "sim, nós mulheres podemos fazer isso!" (sendo este "isso" as atividades tradicionalmente convencionadas aos homens\*) ao mesmo tempo em que se desconstrói a ideia machista de "mulher sexo frágil". Disponível em [http://diariosdeumafeminista.blogspot.com.br/2015/11/we-can-do-it-voce-conhece-origem-de-um\\_22.html](http://diariosdeumafeminista.blogspot.com.br/2015/11/we-can-do-it-voce-conhece-origem-de-um_22.html)

## 2.3 A MÚSICA NA SALA DE AULA: O *FUNK* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

É possível perceber que, nos últimos anos, há uma preocupação cada vez maior com a diversidade de textos que são utilizados no ensino de Língua Portuguesa. Os Planos Curriculares Nacionais apontam que a seleção de textos deve privilegiar aqueles gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social do aluno, explorando notícias, poemas, cartas, artigos, entre outros. É Neste universo de exploração de textos presentes nas práticas sociais do educando que o uso de gêneros discursivos como a letra de canção deve ser promovido nas aulas de língua materna.

Os estilos musicais que envolvem o país são os mais diversos e hoje, é fato que com a facilidade de acesso às mídias, percebemos uma heterogeneidade musical nas regiões. O funk, por ser um gênero musical popular das periferias, considerado marginal por causa da linguagem e dos códigos utilizados para representar a realidade, é ouvido por jovens e adolescentes não apenas oriundos das favelas, mas também da elite; não apenas nas grandes cidades como também no interior do país. Em virtude dessa abrangência, o funk pode ser concebido como uma prática de letramento voltada para juventude e sua identidade, representando os seus anseios e pensamentos.

Para Kleiman (2000) aponta a escola como uma agência de letramento por excelência e, portanto devem ser criados espaços para que o aluno experimente formas de participação diferenciadas das práticas sociais letradas, institucionalizadas e legitimadas globalmente. Sendo assim, faz-se necessário assumir a concepção de letramento local<sup>23</sup> e, em consequência deste, desenvolver no aluno multiletramentos<sup>24</sup> inerentes à vida social como objetivo estruturante do ensino de Língua Portuguesa na escola em todos os ciclos. Conforme Rojo (2012, p. 181):

---

<sup>23</sup> O conceito apresentado por Kleiman concebe que o letramento local está diretamente ligado ao contexto do aluno. As práticas de letramento vernácula, não institucionalizadas, menos prestigiosas e menos visíveis que as práticas realizadas nas escolas, universidades, imprensa, entre outras.

<sup>24</sup> Ver “Multiletramentos na escola”, de Roxane Rojo e Eduardo Moura e os estudos de Kleiman em: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (1995) e “Preciso ensinar letramento?” (2005).

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

Utilizar as letras desse gênero na escola exige, antes de tudo, uma quebra de paradigmas daquilo que é visto como socialmente aceitável pelas instituições e pelos próprios docentes, uma vez que o *funk* é criticado por defender uma política de prazer, objetificação da mulher, violência, entre outros valores que, sem que reconheçamos, já se materializam na sociedade precedentemente ao surgimento do gênero musical.

Quando se trata de utilizar o *funk* na sala de aula, o processo é ainda mais complexo, uma vez que mesmo após a luta do movimento, o preconceito ainda é grande. E isso se dá porque o preconceito contra a favela e os considerados de “classe baixa” também é grande. O discurso criado nos anos 90 sobre o funk e os funkeiros ainda existe na mente da elite do país até os dias atuais. “É som de preto/ de favelado”, <sup>25</sup>de bandido. Muitas vezes visto como uma cultura inútil ou como não sendo cultura, principalmente na região Nordeste em que a maioria dos pais não se sentem inseridos nesse contexto.

De acordo com estudos de Green e Bigun (1995), os jovens apresentam novas necessidades e capacidades. São jovens que, entre outras coisas, estão imersos em uma cultura midiática. Há entre a escola/professores e alunos uma incompatibilidade, de modo que os professores acabam por entrar em pânico por desconhecer, na maioria das vezes, modos de se aproximar da realidade desse aluno.

Não obstante, a cultura jovem não parece ser bem-vinda à escola. Sendo assim, essa incompatibilidade se dá, de certa forma, porque muitos professores ignoram parcial ou totalmente as condições culturais que se produzem no cotidiano dos alunos e a partir deles. Mesmo as atividades que tenham como gênero textual a letra de música, por mais envolventes que sejam, não devem se distanciar do que o discente vê na TV e ouve nas rádios.

---

<sup>25</sup> Som de preto-Amilcka e Chocolate. (Anexo C).



Segundo Freire (2012), a atividade musical contribui para a construção de identidades. A música é responsável por demarcar épocas, grupos, usos e costumes e o ouvinte irá usar a sua compreensão do mundo, sua identidade, emotividade, para dar a ela significado. O imaginário do sujeito está intimamente ligado ao seu território, onde ele pode expressar e desenvolver uma identidade que atravessa a individualidade.

Para Pfitzenreuter (1999), a música contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo e, portanto, o aluno que tem a oportunidade de fazer experiências musicais amplia sua forma de expressão e de entendimento.

Os indivíduos aprendem desde cedo a ocupar e/ou reconhecer seus lugares na sociedade e aprendem isso em diferentes instâncias do social. A letra de música, numa ação conjunta entre o que diz o texto verbal e o componente melódico, ocupa um papel relevante na construção da identidade social do educando, uma vez que ele está a todo o momento em contato com este produto cultural. Sobre o gênero canção, Costa (2002, p. 118) define:

[...] a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir a canção com outro gênero [...]. Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a litero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apresentam diversas formas de auxiliar o ensino de Língua Portuguesa. Os documentos, entre várias propostas, sugerem que levar textos diversificados para os discentes:

[...] pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1998, p. 42)

Acrescentar a música nas práticas pedagógicas confere ao professor de língua portuguesa a condição de desenvolver com os alunos atividades de leitura,

reflexão e produção de textos, tornando-as menos enfadonhas, uma vez que podem ser utilizados recursos que chamam atenção do aluno, como aparelhos de som e reprodutores de vídeos.

Em se tratando de tornar as aulas mais versáteis e tendo em vista que a música na sala de aula é um elemento lúdico, Zacharias (2006) diz que a atividade lúdica é uma base importante para as atividades intelectuais, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Tal iniciativa proporciona aos alunos a chance de interagir com diversas variantes sem atitude preconceituosa, oportunizando discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos do funk.

Fernandes (1993) *apud* Oliveira (2008) analisou o som e a imagem no âmbito do ensino de Geografia, indicando como resultado dessa análise três paradigmas curriculares que influenciam a prática pedagógica em sala de aula, e estão claramente presentes em outras disciplinas, inclusive na Língua Portuguesa.

- i) O *técnico linear*, cujo livro didático tem uma presença predominante na orientação pedagógica do professor e não permite “movimentação” do professor para gêneros afóra do livro. Esta postura se considera neutra frente aos fatos e aos vários textos que rodeiam o aluno. Oculta as relações de poder e não discute as questões sociais.
- ii) O *circular consensual* em que o professor leva em conta as características e necessidades dos alunos e os recursos presentes na escola. Trata-se de um trabalho em que o conteúdo está fundamentalmente ligado às experiências de vida dos educandos. Neste caso, há a identificação da realidade, mas sem alteração.
- iii) O *dinâmico dialógico* aborda uma perspectiva mais proveitosa para a prática de ensino/aprendizagem, uma vez que, se pauta no fundamento de que o professor deve ter clareza de que a escola é o espaço privilegiado para o debate e construção de conhecimentos. Os conteúdos são planejados de forma que a realidade seja problematizada e busque-se soluções e/ou mudanças sociais.

Neste contexto, o gênero musical *funk*, constituído de discursos e papéis sociais, insere-se nesse último paradigma, uma vez que possibilita a problematização do cotidiano e a formação do cidadão.

Embora não interesse a este escopo engessar as atividades realizadas na sala de aula com estudo de estrutura e forma do gênero textual letra de música, faz-se necessário definir o que é gênero, visto que seu conceito torna legítimo o trabalho com o *funk* na escola, pois além de sua carga sócio cultural historicamente construída, os gêneros textuais/discursivos servem como ferramenta essencial na socialização do aluno.

Neste sentido, Marchuschi (2007, p. 25) afirma que “[os gêneros] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.”. Ainda segundo o autor (2007), eles caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Para Bazerman (2006), os gêneros são fenômenos de reconhecimentos psicossociais e fazem parte de processos de atividades socialmente organizadas.

O conceito de gênero textual exposto por Marcuschi, ao falar em “produção de sentidos” corrobora a ideia de que os gêneros fazem parte de situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas. Ou conforme Todorov *apud* Antunes (2009, p. 55)

Em uma sociedade, a recorrência de certas propriedades discursivas é institucionalizada, e os textos individuais são produzidos e percebidos em relação às normas constituídas por esta codificação. Um gênero, literário ou não, é esta codificação de propriedades discursivas.

As práticas didático-pedagógicas da língua materna precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos. O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade. Esta ação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades, pois é preciso que sejam promovidas situações em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados. (Dell’Isola, 2007).

A partir dos conceitos de texto e de gêneros textuais, podemos entender que a música é um texto, tanto oral quanto escrito, que pode ser interpretado, criticado e reproduzido. Desse modo, o *funk* tomado aqui, especialmente, é um gênero que, quando bem aplicado à prática da linguagem, resulta em um trabalho de leitura,

interpretação, compreensão/discussão e produção textos que se interpenetram na aprendizagem, e não apenas serve de pano de fundo para o estudo de características dos estilos musicais.

No que diz respeito à leitura, Orlandi (1988) aponta que ela é produzida em condições determinadas, dentro de um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta; uma atribuição de sentidos, usada, indiferentemente, tanto para a escrita quanto para a oralidade, pois, se há linguagem, há leitura.

Ao falar sobre a prática de leitura em sala de aula, Antunes (2009, p.76) assinala que “a exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita. (É bom lembrar que “bons textos” não são apenas os textos corretos gramaticalmente.)”. Isto é, os bons textos nem sempre estão de acordo com a norma culta, contudo, há que se acrescentar que as temáticas nem sempre compreendem comportamentos culturalmente aceitáveis e ainda assim podem ser efetivas ferramentas de apoio pedagógico ao ensino de Língua Portuguesa.

Rojo (2012, p. 193) ao falar sobre leitura, afirma que o processo dialógico resultante da relação autor-texto-leitor<sup>26</sup> é complexo e provoca um conjunto de necessidades que se complementam nesse percurso de leitura.

- i) Decodificação: um processo perceptual e associativo dos grafemas e fonemas para se acessar ao significado da linguagem do texto;
- ii) Compreensão: o processo não enfocaria apenas a decodificação e transposição do código, mas acessaria o conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos além dos fonemas;
- iii) Interação: Ler é concebido com um ato de interação entre texto-leitor-autor para que se apresente no texto pistas da intenção e dos significados do autor. Para captar estas pistas é necessário conhecimentos sobre práticas e regras sociais;
- iv) Réplica ativa: Ato de relacionar um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.

---

<sup>26</sup> Essa relação fundamenta-se na concepção sócio cognitivo-interacional da língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação é o texto cujo “sentido não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor. Num perspectiva de que o leitor concorde ou não com o que diz o texto, adapte, critique, complete as ideias expressas por ele. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria; 2014)

Evidentemente que a leitura é mais que um processo de decodificação ou compreensão e interação. Ela constitui um novo discurso resultante das acepções e conhecimento de mundo de um sujeito social, dependendo do lugar do autor e do leitor e da situação entre eles. (Rojo, 2012).

A partir dessa perspectiva de réplica ativa, o discente, ao considerar no momento de leitura, a realidade dos atores sociais que estão envolvidos no movimento *funk*, (desde a criação, a condição de reprodução das músicas na mídia até o contexto histórico, social e político que influenciaram os discursos), será envolvido em um processo de leitura que o possibilitará fazer uma análise discursiva daquilo que ouve e após a construção desses significados, construir novos discursos, com novos sentidos.

No que compete ao desenvolvimento da escrita, o trabalho com a música funk pode propiciar um leque de situações de produção em que o ponto principal seja a análise ou a reformulação dos discursos contidos nesse gênero, uma vez que estas músicas estão presentes em seu dia a dia.

Cabe à escola promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio do aluno de forma que ele se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Não se devem, portanto, desvincular a aprendizagem dos saberes prévios do educando. Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013) é preciso utilizar textos de outras disciplinas e das situações da atualidade, a fim de tornar as produções textuais mais verdadeiras e comprometidas com o exercício da cidadania.

[...] toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão [...] Sem negar a importância do que respondem às exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas [...] (BRASIL, 1998, p. 30)

Nessa perspectiva, para aprender a escrever é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos e orais em diferentes instâncias, ir além dos textos encontrados no livro didático. Logo, uma prática pedagógica que evidencie a

utilização do gênero textual/discursivo letra de música, neste caso, o funk, como suporte para o ensino pode atingir bons resultados.

O princípio pedagógico, como entendemos, deve gerar novas interpretações do mundo, desenvolvimento de habilidades e valores. É imprescindível a problematização acerca do discurso e ideologia expressos nas letras de música na sala de aula, de maneira que possibilite uma percepção dos sujeitos sobre suas próprias experiências, compreensão crítica do que o discurso diz, como diz e pra quem diz, criando, conseqüentemente, novos discursos perante os que já são apregoados na sociedade.

### **3 PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO ATRAVÉS DO GÊNERO PARÓDIA: DIVERSAS POSSIBILIDADES.**

O processo de retextualização, segundo Marcuschi (2008), parte do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário e neste caso, não se pode tratar as relações entre oralidade e escrita de forma dicotômica e inerte, mas sim que essas relações sejam vistas de modo mais amplo em um contexto de práticas comunicativas e de gêneros textuais. Esta abordagem reflete a retextualização como a transformação de um objeto de análise (a oralidade) em outro (a escrita), numa relação contínua de comunicação e (re)construção de sentidos.

Inserindo-se nessa perspectiva e tendo em vista que a retextualização requer estratégias linguísticas para a produção desse novo texto, neste capítulo serão abordados postulados sobre a língua como atividade interativa, social e cognitiva entre os sujeitos que a falam, manifestando-se de forma concreta através dos discursos e textos.

No tocante a produção escrita, reflexões sobre gêneros textuais e tipos de discursos são importantes para esta pesquisa, uma vez que o gênero de texto (paródia), selecionado para a prática com os alunos na proposta de intervenção, remete à produção de um discurso novo atrelado a uma estrutura definida (letra de canção).

### 3.1 Língua, texto e discurso

O professor, ao ensinar línguas, além de lidar com fatos linguísticos vinculados a um contexto histórico e social, lida também com as identidades e crenças dos indivíduos que a estão ensinando e aprendendo, isto é, a concepção de língua utilizada irá depender do contexto social em que nos inserimos e acreditamos.

Neste sentido, a concepção de língua e de texto utilizada nessa pesquisa é a interacional e apoia-se em Koch e Elias (2011; 2014), para quem, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação.” Isso pressupõe que os sentidos de um texto dependem daqueles que estão envolvidos na situação interacional, ou seja, dos conhecimentos e uma gama de implícitos que os interlocutores possuem e utilizam no contexto sociocognitivo.

Antunes (2003), ao falar sobre os usos da língua em sociedade, ratifica a ideia interacional, afirmando que a língua é um fenômeno social, uma prática de atuação interativa que depende da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. De modo, que assume um caráter político, histórico e sociocultural, que ultrapassa seu sistema interno.

Ver a língua sob a ótica da interação contribui para o desenvolvimento no aluno de maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua vista e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico. Desse modo, trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. É importante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. (SIMADON, 2013, p.11)

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) aponta que a escola, ao operar com a língua, sob um viés interacional, deve inserir o aluno em situações reais de produção e utilização da língua. Portanto, ao pensarmos a língua como forma de ação, devemos lembrar que ela se materializa nos mais diversos suportes e gêneros

textuais/discursivos, tornando, assim, as situações de interação entre texto, autor/falante e leitor/ouvinte sejam também diversas.

Sob esse ponto de vista, a apropriação dos gêneros textuais/discursivos é relevante para a inserção social do indivíduo, cabendo à educação formal criar as condições e oportunidades para o desenvolvimento de atividades que permitam ao aluno perceber como os textos funcionam no mundo. Assim, por meio do trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos, esperamos que o aluno compreenda os fatores linguísticos, textuais e não textuais que estão presentes na construção, circulação e ação dos textos e, então, passe a conceber e usar a língua de forma mais consciente, refletindo sobre os discursos que (não) se quer transmitir.

### **3.1.1 Gêneros textuais/discursivos: algumas considerações teóricas.**

Os estudos acadêmicos sobre a escrita têm mapeado as teorias de estrutura, do uso e do desenvolvimento linguístico profundamente; coletou evidências sobre os contextos do uso e de aprendizagem da língua; examinou amplamente a escrita e outras atividades linguísticas na sociedade; e mostrou como as práticas e situações do passado continuam a influenciar as práticas correntes. Neste âmbito, o gênero, enquanto atividade social, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura, entre outros aspectos da vida letrada moderna. (BAZERMAN, 2006)

Essas questões podem, então, ajudar a compreender como as pessoas participam efetivamente em sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais participantes em agentes sociais competentes.

Além das preocupações teórico-práticas, discute-se muito a relação entre gêneros e o ensino de língua, porque, segundo Marcuschi (2005), um ensino baseado em gêneros promete um aprendizado mais adequado, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, o ensino de gêneros não pode ser abordado apenas numa perspectiva formalista, atrelada à preocupação com as formas linguísticas, mas antes, tomá-los como ação contínua pela qual podemos dar voz às nossas intenções e sentidos.

Desta forma, a visão de gênero como entidade sócio comunicativa e não simplesmente como entidade formal conduz os estudantes a focalizarem,



primeiramente, nos aspectos discursivos dos gêneros (propósito comunicativo, público-alvo, por exemplo), para, então, se atentarem para seus aspectos linguísticos e textuais (tempo e modo verbal, organização textual etc.).

Bazerman (2006) vem situar os gêneros dentro de teorias socioestruturais e sociopsicológicas, observando seu surgimento nas relações sociais, instituições e práticas comunicativas, isto é, para o autor, os gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas e acentua que os eles emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender-se, mutuamente, e compartilhar significações.

Para Matêncio (2003), é importante perceber o gênero como realidade sociocognitiva, ao mesmo tempo coletiva e individual – coletiva porque se constrói na atividade social (na interação entre sujeitos) e individual porque implica a ação do sujeito (significada, é certo, na atividade, mas envolvendo operações cognitivas através das quais o sujeito representa a situação de produção/recepção e age nela, num processo de co-construção).

Em todas as atividades de fala/escrita do nosso cotidiano, valemo-nos de vários gêneros textuais/discursivos utilizados socialmente e típicos de nossa cultura. O discurso permeia nossa vida diária e organiza nossa comunicação. Dessa forma, tudo o que falamos ou ouvimos diariamente se se insere na ideia de contexto discursivo, desde uma simples mensagem de “bom dia” a uma carta aberta ao prefeito.

Nesta perspectiva Bakhtin (2000, p. 279) aponta que

Todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que se concretiza em forma de enunciados orais e escritos, os quais refletem certos modos de utilização da língua - cada esfera de utilização da língua elabora seus diferentes tipos relativamente estáveis dos enunciados – os gêneros do discurso.

O autor (2000) ainda ressalta que os gêneros do discurso existem justamente porque os dominamos, inconscientemente ou não, criamos inteiramente os recursos para agir linguisticamente a cada momento interlocutivo, só dessa forma a comunicação se faz possível. Isto é, para que a comunicação se torne viável, a sociedade cria formas relativamente estáveis de textos – os gêneros - que funcionam como orientadores tanto para o autor/falante quanto para o leitor/ouvinte.

No que concerne a um modo de classificar os gêneros discursivos, Bakhtin classifica os gêneros do discurso em: i) primários – aqueles que ocorrem em nossas atividades simples, privadas ou cotidianas, mas não necessariamente na modalidade oral do discurso. ii) secundários – que servem para finalidades públicas de diversos tipos, em diferentes esferas ou campos de atividade humana e de comunicação, estando atrelados a uma complexidade, uma função mais formal e oficial, valendo-se, na maioria das vezes, da escrita.

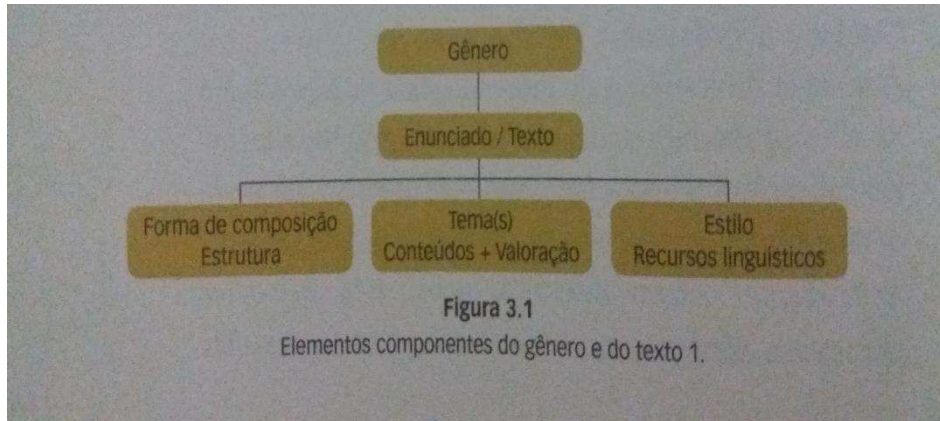
A riqueza e a variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...] conforme temas, situações e composição de seus protagonistas. (Bakhtin, 2000, p.280-281)

Nesse contexto de gênero discurso, o processo de constituição dos gêneros pode ser caracterizado pelo:

- i) Tema – que seria o conteúdo abordado no texto sob uma apreciação de valor, na avaliação e no censo valorativo que o locutor lhe concebe. É, então, o elemento mais importante do enunciado visto que os outros elementos convergem para uma melhor exploração do tema, o qual viabiliza a construção de sentidos do texto e ecoa a ideologia do locutor;
- ii) Estilo, que diz respeito às escolhas lexicais e sintáticas utilizadas para gerar o sentido esperado. Tais escolhas, deste modo, não se incumbem de inocência, uma vez que, cada palavra é escolhida para um propósito enunciativo;
- iii) Construção composicional, definida por sua função, ou seja, a organização global do texto. Remete à progressão temática, coesão e coerência textuais.

Bakhtin (2000) esclarece que esses três aspectos indissociáveis que são, fundem-se ao todo do enunciado (figura 2), todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação.

**Figura 2: Elementos componentes do gênero e do texto.**



**Fonte: ROJO, 2003.**

Além de Bakhtin, outros autores apresentam a mesma valorização da língua e da interação. Dentre tantos, destacamos Bronckart (1999) que entende a língua como reguladora e mediadora de todas as interações verbais, o que justifica que seja chamada de social. Partindo desse pressuposto, o autor aponta que não é possível classificar os gêneros do discurso sob uma perspectiva estática e definida, mas sim a partir da função comunicativa que exercem durante a interação.

Conforme Marcuschi (2007, p. 77), “a interação humana é uma atividade constitutiva da própria linguagem e não simples decorrência de suas virtudes imanentes”. O autor afirma, ainda, que os gêneros não se caracterizam por aspectos formais, estruturais e linguísticos, mas por aspectos sócio comunicativos e funcionais.

### **3.1.2 Gêneros textuais/discursivos e prática escolar**

Uma abordagem dos gêneros que tenha como mote a perspectiva interacionista, implica numa prática de desenvolvimento da compreensão leitora dos gêneros, estudos da língua e produção de textos na escola, reproduzindo situações reais de uso da língua, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s),

com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação. (COSTA-HUBES, 2009).

Não obstante, ensinar o aluno a interagir por meio da língua, é ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero estudado que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem.

Como afirma Bakhtin (2000) o texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam e circulam por vários âmbitos.

Ao considerar as formas de circulação dos gêneros nas instituições do mundo atual, direcionando às perspectivas de letramento, Kleiman (2006), diz que não há por que não incluir a escola no 'circuito dos gêneros'. As ações dos discentes nestes eventos de diversas esferas de atividade do cotidiano não estão dissociadas; “os textos aí interpretados ou produzidos não pertencem apenas a um gênero, mas resultam de combinações e hibridismos feitos pelos participantes do evento de letramento”.

Para a autora, é necessário sempre que se englobe o aluno numa proposta de trabalho contextualizada da atividade verbal, tanto no ato de ler como de escrever. Na prática de um projeto interdisciplinar ou não, com o envolvimento dos alunos do 9º ano, por exemplo, que tenha como meta final de campanha a doação de sangue no município “X”, os saberes a respeito dos textos que circulam na esfera publicitária, como panfletos e campanhas publicitárias em vídeos ou cartazes, poderiam ser explorados na produção de textos destinados a servir de mola propulsora da campanha e conseguir o envolvimento de toda a comunidade; os de texto jornalístico, para divulgá-la dentro e fora da escola; os de texto científico para dar suporte à produção de relatórios de atividades interdisciplinares paralelas, como pesquisa através de entrevista com tipos de sangue, possíveis impedimentos para doação, se o sujeito já doou alguma vez, entre outras perguntas. Desse modo, a realização do projeto oportunizaria a inserção do aluno em diferentes esferas das práticas sociais letradas, tornando-o sujeito ativo de sua aprendizagem.

A leitura e produção de faixas, cartazes, anúncios, notícias, reportagens, relatórios, entre outros, constituiria um exercício dos gêneros publicitário, jornalístico e científico, porém na condição de gêneros situados na escola.

Vale ressaltar, contudo, que apesar da heterogeneidade ser uma realidade nos gêneros discursivos, a prática não deve arcar apenas com a exposição de tal variedade. Quase nenhuma mudança ocorrerá se, mesmo expondo, uma gama de gêneros ao discente, estes forem abordados apenas do ponto de vista formal (descrevendo seus elementos composicionais), contudístico (apenas focalizando as informações contidas no texto) ou classificatório (agrupados sob um mesmo rótulo – como, por exemplo, dizer que todos os gêneros utilizados são apenas informativos).

Neste âmbito, mostrar e discutir o significado social e cultural de um gênero é um passo inicial para a sua compreensão e apropriação, de tal modo que, quando os discentes se depararem com este mesmo gênero, eles já disponham dos conhecimentos necessários para entendê-lo, produzi-lo e, inclusive, ressignificá-lo.

À guisa do que foi exposto, temos que a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao seu percurso social. O gênero textual/discursivo reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra (DELL'ISOLA, 2007). Entendemos que, neste processo de escolha/seleção, devemos considerar, não somente os gostos e objetivos educacionais do professor que dirige o processo educacional em sala de aula, mas também os gostos e interesses dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa focaliza o gênero discursivo paródia, sob o prisma da atividade de retextualização de textos culturalmente sensíveis.

### **3.2 Retextualização como recurso didático para produção textual.**

Conceitos como o de reescrita e, principalmente, o de retextualização têm sido difundidos e com frequência nos estudos da linguística, de modo a abordar e descrever um processo de produção de textos que não se parece com uma ação “inspirada” (como em produções livres e *redações*). Neste sentido, esses termos, geralmente, são empregados em para mostrar o que ocorre a um texto, do “original” ao “final”, isto no ponto de vista de produção.

Para Marcuschi (2008), em sua obra *Da fala para escrita: atividades de retextualização*, aborda o conceito da retextualização já embasado em estudos anteriores (TRAVAGLIA, 1993; FIAD & MAYRINK-SABISON, 1991, citados por MARCUCCHI, 2008) que abordam a retextualização como a tradução de um texto de uma língua para outra, Marcuschi explica que, em sua abordagem, também a retextualização se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra permanecendo-se, no entanto, na mesma língua.

Na obra, o autor, tratando da oralidade e da escrita, afirma que ambas são diferentes entre si, contudo, estariam gradativamente ligadas e funcionariam continuamente nas comunicações sociointerativas. Ele ainda explana que, na obra serão analisadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o escrito e, a esta passagem, denomina retextualização.

A retextualização, tal como é tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (Op. Cit., p. 46).

As atividades de retextualização ocorrem na rotina diária, sem que saibamos que estamos fazendo e acabam se tornando automatizadas por serem ações que lidamos o tempo todo nas sucessivas variações linguísticas e de gênero que nos deparamos ao falar ou escrever. Na figura que segue, podemos ver as possibilidades de retextualização apontadas por Marcuschi (2008):

**Figura 3: Possibilidades de Retextualização**

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i> (texto escrito	→	resumo escrito)

**Fonte: Marcuschi, 2008.**

É preciso salientar que o processo de retextualização no que se refere ao ponto 1 (figura 3) não se configura pela passagem de um texto desorganizado (a fala) para um ordenado (a escrita): é a passagem de um texto de uma ordem para outra ordem. Consoante a esta afirmação Olson (1997) afirma que a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento

concreto em abstrato. Essa ideia de supremacia da escrita em relação à fala, do ponto de vista teórico, prescreveu.

À priori, esse tipo de atividade de ensino-aprendizagem pode parecer artificial, como se a mesma ocorresse apenas no âmbito escolar, sendo inserida num status de exercícios de cópia ou transcrição direta. Contudo, há nesse tipo de atividade um aspecto de grande importância: a compreensão leitora inicialmente necessária para que o discente possa dizer de outro modo, em outro gênero, em outra modalidade aquilo que foi dito ou escrito por alguém. Neste tocante, antes de qualquer atividade de retextualização é necessária outra atividade cognitiva, a compreensão.

Para Dell'Isola (2007), a retextualização configura-se como um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, de um gênero para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Nessa definição, a autora, destaca a compreensão sócio pragmática do texto possibilitada pela atividade de retextualização, corroborando com os pressupostos de Marcuschi.

Já Matêncio (2002; 2003) aponta o conceito de retextualização, tomando maior cuidado em definir as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização. A autora apresenta a ideia de que reescrita seria “uma nova versão do mesmo texto”, isto é, uma versão mais preocupada com aspectos linguísticos e estruturais do texto, uma espécie de refinamento do texto-base. Em contrapartida, ao dizer que “retextualizar é produzir um novo texto”, a autora enfatiza que esta produção ocorre a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo foco e um novo quadro de referência. Em outras palavras, a própria autora afirma que:

[...] se retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto: trata-se, assim, de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, enfim, de atribuir novo propósito à produção textual. (MATENCIO, 2002, p. 112).

Com base no que foi exposto, os conceitos versados por Marcuschi (2008), Matencio (2002; 2003) e Dell'Isolla (2007) se concatenam e atendem às expectativas da proposta de intervenção aqui desenvolvida.

### **3.3 A paródia como meio de reflexão e posicionamento discursivo.**

A paródia é um efeito de linguagem que vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas. Desta forma, existe uma consonância entre paródia e *modernidade*. Desde que se iniciaram os movimentos renovadores da arte ocidental na segunda metade do séc. 19, e especialmente com os movimentos mais radicais do séc. 20, como o Futurismo (1909) e o Dadaísmo (1916), tem-se observado que a paródia é um efeito sintomático de algo que ocorre com a arte de nosso tempo. Ou seja: a frequência com que aparecem textos parodísticos testemunha que a arte contemporânea regozija-se num exercício de linguagem onde esta se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos (SANT'ANNA, 2003).

A paródia pode ser definida como um gênero discursivo que possui em sua essência o processo de intertextualidade implícita, em que “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 86). Ou seja, cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social e discursiva os elementos que darão sentido ao texto.

No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música (texto-base), mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos. Neste processo de retextualização, ocorre a alteração do sentido do texto, seja sob uma perspectiva cômica, seja para gerar um efeito provocativo ou crítico a algum tema de contexto social, cultural, político ou histórico.

Para Simões (2012), a paródia liberta-se do código e do sistema, estabelecendo novos padrões de relação das unidades. Cabendo, também, ao interlocutor o conhecimento dos diversos tipos de relações que este texto mantém com outros textos, a fim de se alcançar os efeitos estilísticos desejados.



Paródia (grego = contracanto) originalmente na música grega: a deformação. Em literatura: imitação com efeito de ridicularização, deformação ou exagero de uma obra séria que já existe, ou de algumas de suas partes; a forma exterior se mantém enquanto que o conteúdo muda e se torna inadequado com relação à forma (contrariamente à "travestie"). (MOSER, 1992, p. 136).

Bakhtin (1997), ao problematizar a poética de Dostoiévski, fala da relação dialógica do discurso, apresentando quatro elementos metalinguísticos que podem ser expressos no discurso-arte. No que tange à nossa proposta, ele explica a paródia é um dos elementos da relação dialógica e, sendo assim, o seu discurso é de ordem bivocal, isto é, duas vozes que interagem acerca do objeto do discurso.

[N]a paródia [...] o autor fala a linguagem do outro, [...] reveste essa linguagem de orientação semântica diametralmente oposta à orientação do outro. A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. (Op. Cit., p. 194)

Ainda para BAKHTIN (1997), o discurso da paródia pode ser bem variado, em que se pode parodiar o estilo e pode-se parodiar a maneira típico-social do outro de ver, pensar e falar. Sendo este último, a concepção de discurso parodístico abordada nas produções propostas neste trabalho.

O aluno deve analisar de forma crítica e também lúdica, as situações de produção e leituras de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem. Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com o gênero paródia na sala de aula, além de possibilitar a fruição, contribui para o ensino-aprendizagem de aspectos relevantes da língua materna, permitindo ao discente o (re)conhecimento desse gênero discursivo, e sobretudo, a (re)construção de discursos pelo interlocutor.

O gênero paródia ao ser concebido como oportunidade de reflexão sobre o discurso instituído no texto-base facilita a construção do posicionamento discursivo no processo de ensino aprendizagem, além de tornar a aprendizagem mais atrativa para os alunos. Constituindo uma forma de sintetizar os conteúdos trabalhados, favorecendo a assimilação dos conteúdos.

Conforme Sant'Anna (2003, p. 96) "é nessa perspectiva que a paródia surge como uma nova e diferenciada forma de se fazer a leitura do modelo convencional. Sendo está um processo de discurso, que retoma a consciência de forma crítica".

Este gênero requer, então, o emprego de conhecimentos já instituídos em contrapartida às novas opiniões que se formam.

Com a produção de paródias há sempre um deslocamento do discurso, próprio do gênero, pois neste ocorre uma deformação do texto-base e sendo uma rebelião, a paródia é parricida. Ela mata o texto-pai em busca da diferença. É o gesto inaugural da autoria e da individualidade. (SANT'ANNA, 2003). Os discentes podem, então, modificar os elementos que não configuram suas opiniões, contestando-os e reformulando-os, posicionando-se discursivamente no texto.

### 3.3.1 Intertextualidade e interdiscursividade.

Muitas vezes, no processo de leitura de um texto, para produzir sentidos precisamos reconhecer a presença de outros textos. Neste sentido, temos a intertextualidade como componente nas produções escritas às quais nos deparamos ou criamos. Ela é condição da existência de textos, já que há sempre um já-dito prévio a todo dizer.

Conforme (KOCH; ELIAS, 2014), a intertextualidade quando vista sob um âmbito amplo, ou seja, para estabelecer qualquer relação de diálogo entre um texto e outro, sem necessariamente haver a materialização do intertexto, classifica-se como sendo intertextualidade *lato sensu*, enquanto aquela em que o intertexto se materializa no outro texto, é chamada de intertextualidade *stricto sensu*.

A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (Op. Cit., p. 86).

Para Koch e Elias (2014), a maior contribuição da intertextualidade é a construção e recuperação de sentidos. Ela pode se constituir e constituir os textos de diversas formas: implícita, explícita, interna e externa.

A intertextualidade implícita é ocorre sem que haja uma citação expressa da fonte utilizada, cabendo então, ao interlocutor, recuperá-la em sua memória para construir o sentido do texto e objetivos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso, como nas alusões, em certos tipos de paráfrase e, inclusive em paródias. Neste caso, ocorre uma citação modificada ou parcial do texto-base.

A intertextualidade explícita ocorre quando há citação direta e íntegra da fonte do intertexto e, neste caso, o interlocutor se depara com indicações ou trechos do texto-base como acontece nos resumos, resenhas; retomadas de textos de outros autores para reafirmá-lo ou confrontá-lo, entre outros. (KOCH e ELIAS, 2014).

No que tange à intertextualidade interna e externa, temos que a primeira é aquela em que o autor cita a si próprio e a segunda, em que o autor cita outros autores. (Jenny, 1979).

Bazerman (2006), explica que, ao observarmos a intertextualidade nos textos, é possível enxergar como os escritores inserem outros personagens em sua história e como eles posicionam a si mesmos dentro desse mundo de múltiplos textos. Para o autor, as várias formas como a intertextualidade pode ser representada vai indicar como nossos alunos lidam com o complexo oceano de textos - orais e escritos - que se deparam diariamente.

Neste sentido, Bazerman (2006) nos apresenta termos que, segundo ele, constituem uma tentativa de apreensão das dimensões e aspectos centrais do fenômeno intertextual. (Quadro 1)

**Quadro 1 – Dimensões e aspectos analisáveis da intertextualidade**

Níveis de intertextualidade	Técnicas de representação Intertextual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto pode remeter a textos anteriores como uma fonte de sentidos, usada como <i>valor nominal</i>. Apresentação de fontes autorizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Citação direta</i>. Embora as palavras possam ser inteiramente do autor original, vale salientar que, ao escrever a citação, o segundo autor exerce total controle sobre que palavras serão citadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto pode se remeter a <i>dramas sociais explícitos</i> de textos anteriores mencionados em discussão. Citação de pontos de vistas opostos de políticos; do sindicato dos professores; entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Citação indireta</i>. Nessas citações, o segundo autor filtra os sentidos, permitindo uma integração dos significados como o seu propósito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto pode, explicitamente, usar outras declarações como <i>apoio ou contraposição</i>. Usar dados científicos ou enciclopédicos para sustentar seu discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Menção a uma pessoa, documento ou declarações</i>. Neste fenômeno intertextual, o segundo autor tem ainda mais liberdade para deixar implícito o que quiser e se basear em crenças generalizadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma menos explícita, o texto pode apoiar-se em <i>crenças, ideias e declarações</i> amplamente difundidas e familiares ao leitor, que sejam percebidas como um senso comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comentário ou avaliação</i> acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>certos tipos de linguagem, estilo e gênese</i>,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>estilos reconhecíveis, de</i></li> </ul>

<p>uma vez que cada texto evoca mundos sociais particulares onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utilizadas, normalmente, inserindo-os como parte de um mundo específico.</p>	<p><i>terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>recursos linguísticos sem chamar atenção para o intertexto</i>. A utilização da linguagem depende do momento histórico e cultural dos interlocutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de <i>linguagem e formas linguísticas</i> que parecem evocar certos modos de comunicação. A linguagem de um <i>funk</i>, por exemplo, nos remete ao mundo das favelas, da violência, da segregação, entre outros.</li> </ul>

**Fonte: Bazerman (2006)**

Ainda no tocante às dimensões e aspectos analisáveis da intertextualidade, Bazerman (2006) aponta que “a distância até onde um texto viaja por meio de suas relações intertextuais é o que podemos denominar *alcance intertextual*” (p. 96). Isto é, as relações intertextuais podem envolver empréstimos textuais que transitam pelo tempo, espaço, cultura e instituição. Também enfatiza o movimento de *(re)contextualização* presente na intertextualidade, pois quando utilizamos determinadas palavras e expressões em um novo contexto, produzindo o novo sentido, elas são então *(re)contextualizadas*.

Ao criarmos os textos, nos baseamos num oceano de textos anteriores e de linguagem em que vivemos, e desta forma, também evocamos uma *memória discursiva* que, segundo Pêcheux (1971) *apud* Santos (2013) seria o interdiscurso constituído pelo conjunto de já-ditos que sustentam todo dizer.

Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que envolvem os sujeitos. Assim, o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente (SANTOS, 2013, p. 219).

O interlocutor, por meio de sua memória discursiva, vai construir um sentido, trazendo para a produção do novo discurso, o seu entendimento do enunciado do texto já-dito e seus valores históricos e ideológicos.

Orlandi (2002), em sua obra *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*, também aponta para a importância da memória discursiva (memória do dizer) nas condições de produção e também vai chamar essa memória de interdiscurso, o exterior constitutivo do discurso. Este exterior do discurso é responsável pelos sentidos que provém de outro lugar, o que implica a utilização de fenômenos

parafrásicos, polifônicos e intertextuais para a construção de sentidos. Não sendo possível produzir um sentido completamente novo, pois tal sentido seria incompreensível, o novo surge a partir de deslocamentos do já-dito, isto é, da memória do dizer.

A interdiscursividade designa as mais diversas conexões que todo texto, seja oral ou escrito, mantenha com os enunciados já produzidos em nossa cultura e de acordo com cada ideologia.

A questão do interdiscurso aparece, em Bakhtin, sob a perspectiva do dialogismo. Há vozes presentes no enunciado que conversam e se conflitam e, neste sentido, em uma relação marcada pela interdiscursividade temos dois textos com discursos/vozes que apresentam formas diferentes de ser abordar um mesmo tema.

Nesta relação interdiscursiva se evidenciam quatro elementos geradores do enunciado: i) quem fez; ii) para que; iii) em que contexto e iiiii) com que finalidade. Como afirma Faria e Silva (2013), não se pode simplesmente recortar um texto e trabalhá-lo como se ele tivesse sido escrito por ninguém, como se não tivesse circulado, sem observar onde e quando circulou e, em relação ao dialogismo, como se não conversasse com outros enunciados que dizem respeito ao tema ou aos interlocutores.

Para Fiorin (2003) tanto a intertextualidade como a interdiscursividade remetem à presença de duas vozes num mesmo segmento discursivo e textual. No interdiscurso, há a incorporação de temas e figuras de determinados discursos em outros. Quando nos dispomos a produzir um texto sobre a representação feminina nas músicas de funk, por exemplo, numa relação dialógica, incorporamos os discursos cultural, histórico e social que apreendemos ao longo do tempo ao discurso da figura pública que produziu a música. No entanto, nem sempre essa dialogia entre as vozes é amigável, muitas vezes a alusão ao discurso do texto-base é feita para desqualificá-lo.

Destarte, a intertextualidade sempre pressupõe a interdiscursividade, no entanto o contrário não ocorre. A relação dialógica do discurso (interdiscurso) estará sempre presente mesmo que não se materialize explicitamente no texto, pois “ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta” (FIORIN, 2003, p. 35).

A presença de intertextualidade e interdiscursividade no gênero discursivo paródia pressupõe uma necessidade de que o leitor/autor do texto tenha bases discursivas e linguísticas para construção do novo texto, relacionando discursos orais e escritos, sem que sua ação resulte na repetição do que já foi dito. Considerando que isto seja necessário para que os propósitos de comunicação da paródia sejam alcançados, no próximo capítulo, analisaremos nas produções textuais dos alunos a presença de intertextualidade, interdiscursividade e dialogismo, quando falamos em: tema, estilo e forma composicional.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo será descrito o percurso metodológico pelo qual o trabalho foi desenvolvido na escola-campo, bem como as impressões e análise dos resultados obtidos.

Tendo como norte as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os quais apresentam sugestões a respeito de uma prática de ensino voltada para o contexto do aluno, frente a uma diversidade de textos e também os pressupostos dos cadernos de Temas Transversais – Eixo Orientação Sexual, que discutem, entre outros temas relacionados à sexualidade, as relações de gênero.

Deste modo, foram realizadas oficinas pedagógicas, as quais além de buscar a fomentação de reflexões sobre a temática supracitada e instigar o diálogo dentro da escola, se fundamentaram também no desenvolvimento de três eixos de Língua Portuguesa: leitura, oralidade e escrita.

##### **3.1 Aplicação das Oficinas**

*[...] É muito importante falarmos sobre o que a mulher passa hoje em dia, porque a mulher está sendo muito desvalorizada. E as oficinas com a utilização da música torna mais fácil falar sobre isso, pois ela é algo que todo mundo gosta de ouvir. E se tem na música um assunto que fala sobre a mulher, melhor ainda. O funk, por exemplo, normalmente fala mais do corpo da mulher, de sexo, etc. E, na oficina, podemos discutir a falta de respeito dentro da própria sala de aula. Tipo, eu não gosto quando passo e meus colegas ficam soltando 'piadinhas'. Merecemos respeito!*

*(M.F., 13 anos – aluna participante das oficinas)*

Este tópico apresenta o registro das oficinas pedagógicas aplicadas no 9º ano fundamental, da Escola Municipal Professor Maria Marques de Assis, situada na cidade de São Domingos – PB. A instituição atende alunos oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural, sendo esta última a que gera maior quantidade de alunos. Por estar locada em uma cidade muito pequena, que até alguns anos atrás fazia parte do município de Pombal – PB, à maioria da clientela falta subsídios suficientes para o sustento digno da família. Muitos dos alunos ajudam nos trabalhos de agricultura familiar, principal fonte de renda da cidade, enfrentando desde cedo responsabilidades mais sérias e cansativas. O espaço da escola favorece o ensino e aprendizagem, pois são climatizados; dispõe de recursos de reprodução de mídias e acesso à internet, contudo faz-se necessário que este espaço seja aumentado para melhor atender aos discentes.

A escola conta hoje com 10 salas de aula, 1 sala de informática, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 sala da direção e coordenação, 1 cozinha, 1 sala dos professores, 2 banheiros e 1 quadra coberta. Atualmente, a escola oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, atendendo cerca de 400 alunos. O quadro de professores é constituído por 30 professores, sendo 8 pedagogos e 9 professores de áreas.

A aplicação das oficinas aconteceu durante oito encontros (anexo cronograma), com a participação de 28 alunos, com faixa etária entre 12 e 14 anos, e uma docente como mediadora das discussões.

As oficinas aplicadas foram pensadas com o propósito de oportunizar aos discentes o alcance de seguintes objetivos: i) Refletir e analisar criticamente os padrões estabelecidos pela sociedade para os gêneros, reconhecendo, inclusive, como o sexo vai ser um vetor social que contribui para a (des)valorização do indivíduo, promovendo desigualdades e preconceitos e, ii) desenvolver habilidades referentes a leitura e a escrita, numa perspectiva de práticas de letramento, uma vez que os textos trabalhados estão diretamente vinculados ao contexto social dos discentes.

Neste sentido, o quadro 02 a seguir, apresenta as oficinas com suas nomenclaturas, conteúdos e duração.

**Quadro 02: Descrição das oficinas.**

OFICINAS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
1 – Para início de conversa...	Apresentação da proposta de intervenção para os discentes; Neste momento, eles foram incentivados a reconhecer a importância da discussão sobre as questões de gênero na atualidade, bem como sobre a representatividade da mulher em letras de música de <i>funk</i> .	1h 30min (2 aulas)
2 – O percurso do <i>funk</i> .	Explicação da origem e características deste gênero musical, bem como a identificação dos seus atores sociais e o lugar histórico, cultural e social a eles vinculados.	1h 30min (2 aulas)
3 – Um conceito chamado gênero.	Neste segmento, os discentes puderam tomar conhecimento do conceito de gênero e identidade feminina, refletindo, inclusive sobre como uma visão que se baseia no comportamento padrão em relação a homens e mulheres, pode gerar desigualdades.	2h 15 min. (3 aulas)
4 – Funk e banalização do sexo.	Análise de letras de <i>funk</i> , de modo a reconhecer aspectos linguísticos e discursivos que contribuem para uma representação social inferiorizada e sexista da mulher.	1h 30min (2 aulas)
5– Nem só de sexismo vive o <i>funk</i> .	Análise de letras de <i>funk</i> , de modo a compreender que outros temas de relevância social como violência, drogas, segregação social, entre outros, configuram também esse gênero musical.	1h 30min (2 aulas)
6 – Saber ouvir.	Audição de músicas de <i>funk</i> escolhida pelos alunos e análise linguística e discursiva das letras. Nesta oficina, os alunos contaram com o auxílio de seus celulares. Em seguida, os alunos apresentaram, oralmente, os resultados de suas análises.	2h 15 min. (3 aulas)
7 – O que é mesmo paródia?	Apresentação do conceito deste gênero; exibição de vídeos com paródias críticas; Proposta e início da produção de paródias com base nas músicas de funk de preferência dos alunos.	2h 15 min. (3 aulas)
8 – Desconstruindo o preconceito.	Momento de continuação da das produções do gênero paródia com a função de autocorreção dos textos produzidos.	2h 15 min. (3 aulas)
<b>Total</b>		<b>15h/20 aulas</b>

Fonte: Própria



#### 4.1.1 Detalhamento das atividades – relato de experiência

A metodologia sugerida nas oficinas (quadro 02) é de linha participativa, pressupondo-se que os alunos participantes das ações são sujeitos ativos e devem ser envolvidos (as) nas discussões de temas de relevância social, como as questões de gênero. E, neste sentido, dada a relevância das discussões e aferições dos discentes, fez-se necessário descrever o desenvolvimento das oficinas de maneira mais detalhada, de modo que foram feitos recortes com as falas dos alunos, em que eles inferiram opiniões relevantes para os objetivos a que cada oficina se propôs.

OFICINA 1 (Para início de conversa...): Neste primeiro encontro, os alunos e a diretora da escola foram apresentados à proposta de intervenção. Exibi a imagem de uma tirinha que mostrava as expectativas da sociedade no que se refere aos comportamentos de homens e mulheres solteiros (as) e, a partir disso, tecemos alguns comentários a respeito das relações de gênero na sociedade. Já antes de lerem a tirinha, os alunos afirmaram que a sociedade exige formas diferentes de agir em relação ao homem e à mulher.

Após a leitura da tirinha, os discentes conseguiram identificar discursos relacionados a uma construção social e corporal dos sujeitos e que esses discursos são direcionados aos gêneros de forma diferenciada e desigual. Uma aluna, por exemplo, destacou que se a mulher chega aos 30 e não casa é logo chamada de coroa, mas se, na mesma idade, o homem não casou, ele é visto como alguém cobiçado, conquistador. Outra aluna ainda questionou o fato de homens terem mais liberdade que as mulheres.

Logo após, direcionei um debate acerca das representações de gênero que se evidenciam em vários contextos e, especialmente nas letras de música. A partir desse momento, os alunos fizeram pontos de contato entre o sexismo e as letras de funk: *“O funk, professora, é um exemplo em que a mulher é desvalorizada totalmente, né? Falam demais no corpo, nas partes da mulher”*, afirmou uma aluna. Destaco a afirmação de outro discente que se posicionou de forma contrária a fala anterior: *“Mas não é só funk não! Tem muita música que a gente escuta e que desvaloriza a mulher, coloca ela lá embaixo... desrespeita ela.”*.

Ainda na discussão sobre o gênero musical escolhido para a prática pedagógica, os alunos foram direcionados a refletir sobre o funk e como ele é visto

pela sociedade e variados foram os pontos de vista acerca desse produto cultural, contudo houve afinação de pensamentos: *“escutar o funk causa uma má impressão, as pessoas julgam quem escuta e dizem que é música de quem não presta.”*, disse um aluno; *“Se colocar um funk, o povo já vai dizendo, olha ali o vagabundo... não era para ser assim, não!”*, disse outro. Tais comentários denotam a noção que os alunos têm de que, socialmente, o funk é um estilo estigmatizado, com uma imagem construída em cima da marginalidade e violência.

Em seguida, os alunos, anotaram em tiras de papel, nomes de músicas de funk que conheciam, contendo sexismo ou outro tema, e expuseram oralmente aquilo que lhes vinham à mente quando as escutavam. Após este momento, eu os questionei sobre a importância de se discutir essas questões em sala de aula, ao que algumas respostas foram: *“Professora! Aqui na escola o que mais tem é falta de respeito com a gente. Não pode passar com short curto na aula de Educação Física, que os meninos já ficam soltando piadas. Muito ruim. Nã...”*, *“Tem que ensinar agora, porque depois que sai da escola e cresce, vira um homem violento, que não respeita...”*.

Por fim, evidenciei que a concepção de equidade entre os gêneros deve estar atrelada às práticas de ensino/aprendizagem, que meninos e meninas deveriam vivenciar os mesmos contextos e decidirem que ações tomar, discutindo e entendendo a questão das diferenças, buscando as melhores soluções para o seu convívio.

OFICINA 2 (O percurso do funk): Esta oficina se estabeleceu sob o objetivo de que os alunos pudessem compreender o processo social e cultural que configurou o surgimento do *funk*, refletindo, inclusive sobre como este produto cultural está cada vez mais presente na vida do jovem, podendo com seus discursos, influenciá-lo acerca de diversos temas. Não obstante, também foi possível evidenciar as características textuais presentes na letra de canção *funk*.

Nesta perspectiva, com o objetivo de ambientalizar os discentes acerca do tema da oficina 02, escutamos alguns *playbacks* de músicas de *funk* conhecidas por eles. Um momento de interação que permitiu abertura para os diálogos que se seguiram. Conversamos sobre as músicas tocadas e como eles tinham tido acesso ao gênero musical; como era a vida de quem dança ou canta esse tipo de música; este último questionamento, então levou à ideia de ascensão social do pobre morador da favela, de forma que eles observaram: *“A maioria deles era pobre e hoje*

*fazem sucesso... é cordão de ouro, carrão, roupa de marca*”, afirmou um aluno; *“Muitos deles, antes tinha nem o que comer, agora ganham milhões com esses funks.”*, afirmou outra aluna.

Neste ponto então escutamos o *funk* “Som de preto”, de Mc Amilcka e Chocolate. Em seguida, perguntei-lhes qual o sentido dos versos “É som de preto, de favelado/ mas quando toca, ninguém fica parado/”, se havia ligação entre o que estava sendo dito e a ideia de ascensão. Eles, então, afirmaram que sim, uma vez que o *funk* atinge, hoje, todas as classes sociais e não se retém apenas às favelas. A respeito dos versos, uma das alunas expressou que *“Não importa a classe social, a música vai tocar qualquer pessoa”*, no entanto, neste momento, surgiram opiniões contrárias que evidenciavam o preconceito com o gênero musical: *“Eu não sei, professora... o ritmo é sucesso nacional, a gente escuta e gosta, mas na realidade ainda há muito preconceito, o povo não quer que escute.”*; *“O povo julga eles (os cantores) como usuários de drogas, vagabundos... não deveria ser assim, todos deveriam escutar o que quisessem, sem problemas. Não é que eu tô escutando aquilo que vou fazer igual.”*; *“Tem que respeitar os gostos de todos. Eu sou evangélica e não gosto, mas não reclamo quem escuta.”*

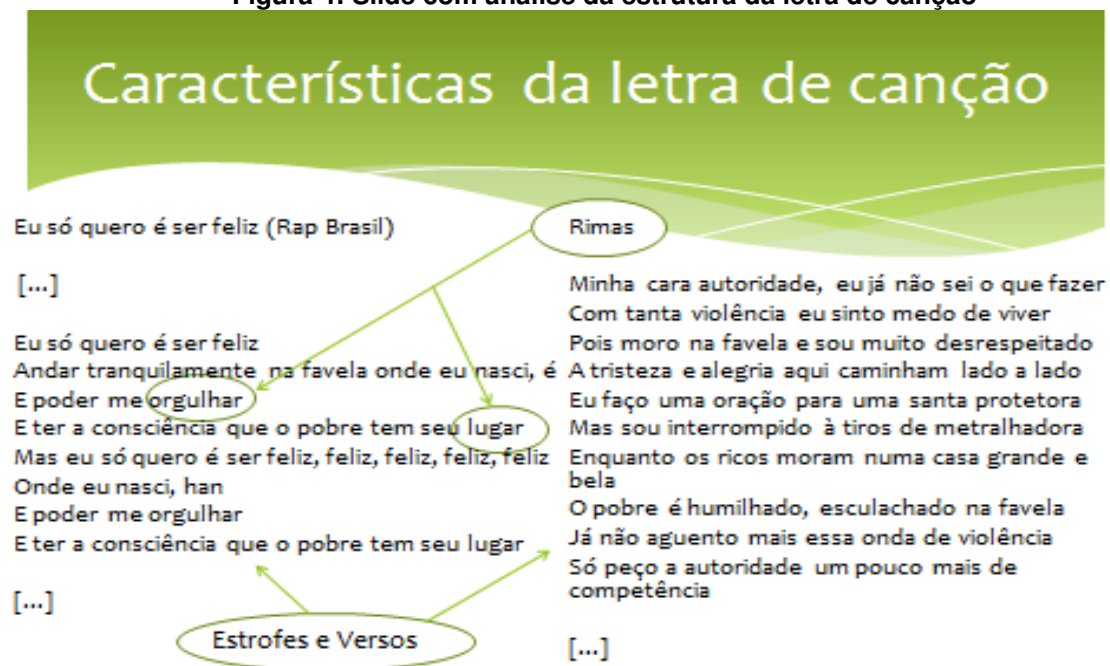
Após as considerações dos alunos, perguntei-lhes se eles gostariam de ser vistos como funkeiros, ao que a maioria respondeu que sim, provavelmente incentivados pelos exemplos da atualidade. Então, como forma de traçar uma trajetória do *funk* numa perspectiva histórico e social, apresentei-lhes o vídeo do documentário “Funk Rio” (1994), em que puderam fazer um comparativo entre as realidades do passado e do presente que envolvem esse gênero.

Durante a exibição, fomos parando o vídeo e dialogando sobre aspectos apresentados como: a visão do funkeiro responsabilizado por crimes e violência nos bairros; estigmatizado como drogado e desordeiro; entre outros pontos que suscitaram a discussão. Quando, no vídeo, se falou no perfil de vestimenta do funkeiro, logo os alunos fizeram alusão à atualidade, especificamente às vestes femininas, de modo que um aluno expressou: *“O perfil da mulher que dança funk é usar short muito curto... mostrar o corpo. Só isso.”* Em contraponto a esta afirmação, uma aluna contrapôs-se *“Não era para ter problema em usar short curto. É um erro dizer que o tamanho do short vai definir quem eu sou. Não é isso a questão aqui.”*. Ficou evidente, na maioria das falas dos meninos, que a censura se estabelece quando vão analisar o feminino no *funk*, denotando uma visão conservadora,

concebida, segundo os próprios alunos, pela educação familiar, “*Minha mãe disse que se uma menina mostra demais, os meninos não respeitam.*”.

Posteriormente às discussões sobre o percurso do *funk* como produto cultural, sob um viés histórico e social, passamos a analisar a estrutura da letra de canção *funk*, isto é as marcas que a configuram como gênero textual/discursivo, de modo que escutamos a música “Eu só quero é ser feliz”, Rap Brasil (Figura 4).

Figura 4: Slide com análise da estrutura da letra de canção



Fonte: Própria, 2016.

Como último momento da oficina, os alunos identificaram características como: presença de rimas emparelhadas, versos e estrofes, anáforas e, além disso, analisaram a temática da música coletiva e oralmente.

OFICINA 3 (Um conceito chamado gênero): Na interação inicial, coleí na parede uma cartolina com a figura de um homem e uma mulher, e ao lado de cada um, desenhei linhas para escrever as palavras que os alunos fossem dizendo. Em seguida, pedi aos alunos que dissessem todos os adjetivos que lhes vinham à cabeça quando pensavam na palavra mulher. À medida que eles foram falando, escrevi nas linhas ao lado do perfil feminino. Fiz o mesmo em relação aos adjetivos atribuídos ao homem.

Após ouvir as considerações dos alunos, percebi que eles atribuíam características mais delicadas e ligadas ao emocional à mulher, enquanto que ao homem, foram designados adjetivos no âmbito da força física, de domínio e de praticidade.

Então, direcionei perguntas com base nos adjetivos citados, dentre elas: *“Vocês afirmaram que ‘tranquila e sentimental’ são qualidades da mulher, mas e o homem? Ele não pode ser alguém mais tranquilo? Ou que demonstre seus sentimentos?”*. Os alunos declararam que existiam, sim, homens sentimentais e tranquilos, contudo destaco a fala de um aluno que disse: *“Existe sim, mas essas as meninas chamam logo de ‘mulherzinha’, ‘mole’ e os meninos fica tudo aperreando porque sabe que o menino é quieto”*. Tal fala evidencia o constructo social e cultural incumbido em suas mentes já nesta fase da adolescência, em que na diferenciação dos gêneros, ao garoto não cabe demonstrar sentimentos, tão pouco ser quieto. Em outros exemplos, fiz o mesmo estilo de pergunta e, apesar deles compreenderem e alegarem que cada pessoa vai agir conforme sua identidade, ainda ocorreu muita contradição em suas falas.

Tal momento de interação serviu para que nós pudéssemos discutir o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade atual. E neste sentido, enfatizei que, no que tange à identidade, é preciso considerar que não há uma forma de ser que seja correta e definitiva, o que existe são pessoas em constante transformação, com diversos desejos e práticas cotidianas que vão influenciar na forma como cada um se percebe.

Dando segmento à oficina, exibi vídeos feitos pela ONU<sup>27</sup> – Organização das Nações Unidas – que remetiam a esses discursos padronizantes que permeiam o universo feminino e também davam informações a respeito das desigualdades de gênero na área profissional, familiar, política, entre outros. Neste momento, os alunos relataram ter consciência desse contexto de desigualdade e relacionaram à própria realidade: *“Meu irmão não faz nada em casa, só estuda. Já eu tenho que estudar, ser boa aluna e ainda arrumar a casa. Era para ser os dois”*, afirmou uma aluna. Neste relato, a aluna se referiu à liberdade circunscrita devido à diferença de gênero: *“Lá em casa, meu irmão, que é mais novo um ano, pode sair e chega tarde,*

---

<sup>27</sup> Os vídeos são públicos e se encontram no site Youtube.com. Cf: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJ64IPTAMSU>; <https://www.youtube.com/watch?v=ZCGLC-vziRc>;

*ir para festas e eu não posso, mesmo sendo responsável e estudiosa, meu pai não me dá liberdade. Aí só porque ele é homem ele tem direito que eu não tenho? Acho injusto.” Neste ponto, um aluno declarou, antes mesmo de a aluna terminar sua fala: “É porque professora, as meninas são indefesas, não sabem se proteger, pode vir um cara e mexer com elas. O pai se preocupada com isso. E ainda coloca a gente para olhar... (risos) às vezes até usamos isso para aperrear nossas irmãs... (risos).” Esta foi uma ótima fase para o debate, pois os discursos de meninos e meninas foram bem opostos.*

Continuamos a oficina com a apresentação do material dos slides e diante de tudo que tinha sido exposto sobre desigualdade de gênero, exibi um slide (figura 3) que tratava dos padrões de comportamento socialmente relacionados a mulheres.

**Figura 05: Slide para reflexão a respeito dos padrões de gênero.**



**Fonte: Própria, 2016.**

A partir deste slide, dei um momento para que os alunos refletissem sobre quem costuma repassar para os jovens as ideias expressas em cada uma das figuras, bem como perguntei se esses meios conseguiam efetivamente influenciar a maioria dos jovens e adolescentes em seus comportamentos. Eles discutiram entre si, divididos em grupo, e em seguida, expuseram suas considerações para toda a classe. Algumas dessas considerações foram:

*“A sociedade gosta de julgar as pessoas e colocar rótulo, no caso do quarto rosa, acreditamos que a ideia seja repassada pela família, pois quando o bebê nasce, já fica tudo preparado na cor rosa para as meninas ou azul para os meninos. Mas não deveria ser assim, até porque, hoje não tem tanta besteira com cor...mas ainda assim isso influencia. É o mesmo caso dos brinquedos que ficam divididos, como a bola pro menino e boneca pra menina, não deveria ser problema a menina brincar de carrinho, isso é questão de gosto. Já se um menino resolve brincar com uma*

*boneca, o povo já fala que é coisa de gay e não tem nada a ver. Isso é preconceito.”(grupo A).*

*“ A gente vê na tv e em filmes a luta da mulher para casar e encontrar um grande amor, como se isso fosse a única coisa por que ela deveria lutar. Casar, ter filhos e ser feliz para sempre. Não tem isso, nós temos outras coisas para fazer como: estudar, trabalhar, se divertir. Isso é só coisa que a gente vê todo mundo fazer e acaba querendo também. E acaba influenciando muito já que se não casar já fica sendo vista como feia demais ou coroa, etc.” (grupo B)*

Finalizei a oficina, evidenciando que não podemos subestimar o poder que os padrões de consumo e cultura exercem sobre as pessoas e, de forma muito especial, os/as jovens. Contudo, entramos em consenso de que é possível se relacionar com os padrões, não apenas aceitando-os como referências prontas, mas sim refletindo de forma crítica sobre aquilo que é legitimado e valorizado através das relações de gênero e adequando-nos ao modelo que acreditamos ser o melhor para nós e nosso meio.

OFICINA 04 (Funk e banalização do sexo): No momento inicial desta oficina, escutamos “*garota de Ipanema*”, Tom Jobim e, em seguida, perguntei-lhes se eles já tinham ouvido a música; o que sentiram quando a escutaram; como a mulher é representada pelo eu-lírico da canção, etc. Foi opinião geral que a visão apresentada colocava a mulher em um espaço de contemplação, onde todo o discurso remete a características do corpo, contudo não o vê de forma sexualizada. Como os alunos foram suscitados a falar o que sentiam, grande parte falou que, embora não tivesse muito conhecimento sobre a música, ficavam satisfeitos ao ouvir a mulher sendo tratada com respeito.

Em seguida, com intuito de compararmos o discurso e não o gênero musical, coloquei a música “Tchutchuca, vem aqui pro seu tigrão”, Bonde do Tigrão e fiz as mesmas perguntas já direcionadas à música anterior. Então, pedi que os alunos citassem outras músicas de *funk* que tratam a mulher na mesma perspectiva abordada nesta música.

Nesta etapa, os alunos elencaram diversas músicas, bem como seus pontos de vista acerca delas: “São várias as músicas que desvalorizam a mulher e no funk tem ainda mais, as músicas só falam em peito e bunda... tem umas que nem fala de forma indireta, diz logo tudo.”, afirmou uma aluna; Ressalto a fala de um dos alunos

que afirmou que a banalização do sexo não se configura apenas no funk: “Oxe, tem um monte de música que desvaloriza a mulher e não é só funk não! Tem no forró também e a gente escuta, dança... tem que deixar isso do funk (inaudível) preconceito, é só não escutar.”.

Após as exposições dos alunos, distribuí o texto “A desvalorização da mulher através da música no decorrer das décadas”, retirado do sítio Professor Rômulo Gondin (autoria desconhecida) e propus uma leitura coletiva. Discutimos então, como o tratamento dado a mulher nas músicas de maior sucesso em cada época, veio se reconfigurando ao longo dos tempos: “O que a gente percebe é que antes a mulher era vista de forma mais sentimental, havia uma preocupação com o jeito de conquistar e hoje, não, os homens não respeitam, só querem usar o corpo e falam com a gente de todo jeito, chama de ‘filé’, ‘bicha boa’...”.

Após as considerações dos alunos, solicitei que eles formassem grupos e a partir da visualização de vídeos de músicas de funk, analisassem o tema, a letra e a escolha linguística, com intento de expressar oralmente suas reflexões (quadro 03).

**Quadro 03: Perguntas que serviram de mote para reflexão sobre as músicas escutadas.**

Perguntas	Música 1	Música 2	Música 3
O tema reflete uma visão de mulher como objeto de desejo ou de submissão?			
Que palavras presentes nas letras podem justificar sua resposta à pergunta 1?			
Em relação à forma como a mulher foi retratada na música? Você concorda ou discorda?			

Fonte: Própria, 2016.



Após alguns minutos para análise em grupo, os alunos teceram os seguintes comentários acerca das músicas (lembrando que eles seguiram a sequência das perguntas do quadro 03): *“A música 1 ‘um tapinha não dói’ fala, apesar de não ser diretamente, da violência contra mulher. No caso, uma forma de submissão, não é à toa que ainda está na justiça num processo de indenização por conta que incentiva a violência. O próprio título já mostra que fala de violência. Não concordamos com o que é dito na música porque incentiva o homem a maltratar a mulher, como se ela gostasse de apanhar. Isso não é verdade.”* (Grupo A).

Outro grupo analisou a música 2, *“Na ponta ela fica”* e afirmou que: *“Nós achamos que essa música mostra a mulher como objeto de desejo ao falar apenas em movimentos sexuais como em ‘rebola, ela trava, ela abre, ela fecha’ e também chama a mulher de ‘safada’. Nós discordamos que a música deva falar isso sobre as mulheres, como se quisesse só sexo e ainda maltrata usando palavras.”*

Ainda nesse momento de análises, vejamos o recorte da fala de um terceiro grupo que analisou a música *“Boladona”*: *“Essa música fala de uma mulher como objeto sexual, mas aí ela não é só objeto, ela também é pra frente, como se ela fosse dominar o homem. Nessa parte que diz ‘Não adianta se esquivar’, ela quer dizer que vai ficar com o homem e não adianta ele fugir porque ela é uma fera (risos). A gente concorda e discorda com o que diz a música porque ela é toda dominadora e cheia de iniciativa, mas ao mesmo tempo se chama de cachorra. Não achamos legal.”*

Nestes recortes, ao analisarmos as letras, discutimos sobre os aspectos linguísticos e discursivos que contribuem para uma representação social inferiorizada e sexista da mulher e que, inclusive, as coreografias apresentadas nos vídeos ressaltam ainda mais essa visão.

OFICINA 5 (Nem só de sexismo vive o *funk*): Os alunos se interessaram bastante por essa oficina, seja pelo assunto ou por conhecerem *funks* com temáticas diferentes. Nela, fiz uma abordagem sobre as músicas de *funk* que representavam outras esferas sociais que também fazem parte da realidade dessas letras. Eles puderam analisar que as letras de *funk*, pode se constituir de outros temas de relevância social além do sexismo.

No quadro, escrevi as palavras: segregação racial, crime, violência e drogas. Perguntei, então, se eles conheciam letras de *funk* que abordavam esses temas. Eles conseguiram elencar vários exemplos e, inclusive, me apresentaram alguns

títulos. Enfatizei, neste momento, que muitas vezes essas temáticas estão ligadas a realidade das favelas e dos que cantam tais músicas.

Após as considerações dos alunos, exibi os vídeos das músicas: “O crime não presta”, de Mc Dodo e “Sai de cima do muro”, de Mc Garden para que eles discutissem e expusessem oralmente as aferições a respeito das músicas. Os discentes analisaram o tema, o ritmo, as expressões e gírias, se é possível perceber um sujeito consciente de seu discurso e se a música apresenta um tema real.

Dentre os aspectos discutidos em cada uma das músicas, saliento os seguintes pontos de vista: *“As músicas que nós escutamos agora falam de uma situação real das favelas, da violência, do crime. A primeira mostra que o crime não leva a lugar nenhum. Já a segunda (que eu mais gostei), fala de tudo, ele critica tudo, até os funks que falam em bunda. Eu achei massa.”*; *“Nas duas músicas há algumas gírias: moscar, tretas, fita (que é quando chamaram você para uma atividade), acho que estão aí porque fazem parte da realidade deles. Eles dizem isso.”*; *“A segunda música foi bem crítica, acho que o sujeito (sujeito é?) está consciente dos problemas do país, de política, de violência quando fala em alguém que morreu. É um funk muito que critica.”*

Depois dessas discussões, retomei rapidamente a discussão da 4ª oficina, *funk* e banalização do sexo, de modo a comparar os discursos presentes nas músicas analisadas e a fala do sujeito na sexta estrofe da música “Sai de cima do muro”. Ratifiquei que as letras de *funk* podem servir para conscientizar os cidadãos que gostam de escutá-lo sobre temas de relevância social.

OFICINA 06 (Saber ouvir): Na 6ª oficina, demos sequência às discussões sobre o sexismo e representações femininas nas músicas de *funk*. Pedi a eles que se dividissem em grupos e escolhessem em seus próprios aparelhos de celular uma música do gênero *funk* para ouvirem e analisarem. Neste momento, aproveitei para enfatizar a importância do trabalho em equipe; que eles podiam discutir entre si, expor opiniões, porém deveriam entrar em acordo sobre a música que iriam utilizar para a análise. Este processo de escolha garantiu uma interação e troca de pontos de vista já no momento inicial.

Neste ponto, vale salientar a importância do uso direcionado das tecnologias em sala de aula, uma vez que cada aluno utilizou seus próprios aparelhos de celular para pesquisar não apenas a música, como informações sobre palavras ligadas a sua temática, a exemplo de textos, notícias, enfim tudo que pudesse contribuir para

o processo de criação. É fato que nem todas as realidades irão apresentar situação favorável para a pesquisa, sobretudo se for realizada no celular dos alunos, no entanto, nestes casos, pode-se usar a sala de informática ou ainda trazer para a sala, no momento de produção, textos variados acerca das relações de gênero, dicionário de palavras ligadas a esse conteúdo ou qualquer subsídio que possa contribuir para o processo de produção.

Solicitei que eles fizessem uma análise da letra de funk escolhida, observando os seguintes aspectos: i) Tema (Sobre o que esse texto fala?); ii) Expressões e gírias e o que significam no contexto exposto; iii) Sujeito (condição social, idade, sentimentos, etc.) e iv) Palavras que estiverem em desacordo com a norma padrão (ver se uso foi proposital? Se foram utilizadas para efeito de rima? Se indica o grau de escolaridade do sujeito?).

Estabeleci um tempo para que os alunos se organizassem, escolhendo música, analisando cada aspecto e se preparando para exposição oral. Em seguida, eles apresentaram suas conjecturas acerca da música escolhida. Fiz um recorte de uma das apresentações para relatar a experiência desta oficina: *“Escolhemos a música ‘malandramente’ de Mc Nandinho. Ela fala justamente do que discutimos nessas aulas todas, a desvalorização da mulher, mostrando como objeto sexual... a mulher que mostra aqui é até de menor. O cantor utilizou gírias como ‘madeirada’ que tem a ver com o sexo e ‘tropa’ que seria um grupo de homens. O sujeito parece ter pouca condição social, ser jovem e não tem sentimentos pela mulher, só quer usar. Na letra tem uma frase que está errada ‘Nós se vê por aí’, mas achamos que foi proposital, senão a frase não se encaixaria no verso, ficaria grande. Então achamos que dá pra aceitar.”*

Considerando os resultados positivos das apresentações, ressalto a importância desse trabalho com foco também nas estruturas e conhecimentos sobre a língua que podem ajudar na produção textual do aluno,

OFICINA 07(O que é mesmo paródia?): Na penúltima oficina, retomei as características principais do gênero letra de canção de *funk*, tirando possíveis dúvidas a respeito dessa questão. Em seguida perguntei-lhes se conheciam o gênero textual paródia e sua função, ao que a maioria respondeu que ‘sim’. Como forma de sensibilização, exibi vídeos com paródias de músicas que eles já conheciam.

Expliquei-lhes que a paródia tem como elemento principal, na maioria das vezes, a *sátira e a crítica*. Mantém-se a estrutura do texto original, como por exemplo, o ritmo – no caso de canções – mas modifica-se o sentido, podendo-se entender que há uma espécie de intertextualidade implícita.

Entreguei o material impresso contendo as paródias escutadas no momento da interação e pedi que identificassem e expusessem oralmente características comuns e diferentes em relação à letra original. Eles destacaram a diferença no tema e o aspecto comum da estrutura, com suas rimas, estrofes, ritmo e aliterações.

Partindo das considerações dos alunos, reforcei o conceito de paródia e propus que eles se dividissem em grupos, para iniciar a produção de paródias a partir de músicas de funk que fizessem parte do cotidiano dos alunos que refletissem as discussões sobre gênero e papel social da mulher, temas abordados nas oficinas anteriores. Deixei a escolha do número de alunos por grupo livre de acordo com a necessidade deles. A escolha das músicas, bem como dos temas abordados nas paródias, ficou a critério do grupo.

Já nessa oficina, eles começaram a escolha das músicas e dos temas, os quais permearam o discurso da valorização e respeito à igualdade de gêneros, empoderamento e, ainda, defesa da mulher em relação à violência doméstica. O processo de produção se iniciou, a passos curtos, uma vez que eles ainda estavam receosos de não saberem criar os textos, mas com a minha mediação e as discussões dentro dos próprios grupos, ao fim da oficina, já havia material produzido.

OFICINA 08 (Desconstruindo o preconceito): Esta oficina deu prosseguimento à oficina 07, de modo que os alunos iniciaram o momento, se agrupando e continuando a produção das paródias. Percebi que muitos já haviam feito pesquisas prévias sobre o tema escolhido para a paródia, pois entraram na sala cheios de ideias, fazendo muitas perguntas, então foi necessário que eu conversasse com cada grupo para esclarecer suas dúvidas e só então eles retomaram o processo de produção. Já alguns estavam com a produção quase concluída.

Houve momentos de desacordo nos grupos, em que cada um queria criar a sua própria paródia, escolher uma música original diferente, entre outras discordâncias. Porém, eles acabaram percebendo que esse trabalho se tornaria mais eficiente se todos do grupo entrassem num consenso, uma vez que diferentes ideias, muitas vezes constroem algo melhor.

Evidenciei nessa oficina que eles, agora, eram autores e que poderiam produzir seus textos na maneira que achasse necessário e cabível ao desenvolvimento da temática, porém percebi ainda muito forte a internalização do discurso de que o professor é alguém que “sabe mais” e, portanto pode decidir o que é certo ou não colocar na produção, isso porque o discurso docente ainda é visto e considerado muitas vezes como um discurso não passível de equívocos, um discurso soberano que detém o poder de dar a última palavra. Neste sentido, por muitas vezes, foi necessário dizer-lhes que deveriam revestir-se de sua posição de autor para que a produção textual contemplasse o olhar dos alunos e não do professor. Desvinculando-me, assim, do discurso autoritário de que o professor é o único que tem algo a dizer, de modo que aos alunos, cabe ouvir.

Desde o momento da escolha das melodias até o processo de construção do discurso, o aluno apodera-se da linguagem escrita e oral. Algumas paródias começaram timidamente, mas foram tomando forma a partir da retomada dos conceitos desenvolvidos durante as aulas. Eles exploraram o que foi discutido e exposto nas oficinas anteriores, o que ficou evidente nas perguntas feitas durante a elaboração das paródias, revelando que muitas informações e opiniões foram internalizadas pelos integrantes dos grupos: *“Professora, podemos colocar na música, aqueles dados do vídeo? Que a maioria das mulheres que trabalham fora ainda tem que fazer tudo em casa?”*; *“Posso colocar que, a cada hora e meia, morre uma mulher por violência doméstica?”* e *“Empoderada é quando uma mulher tem poder? Por exemplo, decide o que fazer sem pensar no que a sociedade quer?”*. Vemos nessas falas, entre outras que ocorreram, que eles conseguiram relacionar os assuntos abordados às suas produções, o que, por si só, já é um ponto positivo da proposta.

Após as produções ficarem prontas, processo que durou cerca da 1h30 min, visto que foram iniciadas na oficina 07, os alunos juntamente com minha mediação principiaram a autocorreção dos textos produzidos. A aprendizagem, neste momento, aconteceu através do uso da própria língua e da resolução de problemas linguísticos ocorridos nas produções, de modo que eles puderam refletir sobre a língua alvo e perceber que há lacunas entre a forma como falam e a forma como querem expressar suas opiniões no texto escrito. Sentei-me durante alguns minutos em cada uma das mesas/grupos e discutimos hipóteses, negociamos significados para chegar ao sentido pretendido pelo grupo, procuramos solucionar o uso de

variantes que não eram necessárias à compreensão ou adequação à métrica do texto, depois os deixei trabalhar sozinhos. Através desta relação de autocorreção, os sentidos foram sendo construídos e apropriados pelos discentes.

Esta oficina foi muito produtiva, visto que era visível o envolvimento deles com a proposta. Houve grupo que trouxe reportagens de casa para subsidiar seu texto e, não obstante, a interação entre eles foi animadora, ao passo que percebi que discutiam, desistiam por um tempo, em seguida recomeçavam, perguntavam, entre outras atitudes inerentes ao trabalho em grupo. A apresentação ficou marcada para um momento posterior.

## **4.2 Paródias produzidas: Análises e resultados**

Nesta seção, apresentaremos as análises e resultados das produções dos alunos, o gênero discursivo paródia, que foram o produto final das atividades desenvolvidas nas oficinas descritas no tópico 3.1.1.

A paródia pode ser definida como um gênero textual que possui em sua essência o processo tanto de intertextualidade, de modo que neste gênero, um texto se insere em outro texto pré-existente, que faz parte da memória discursiva de uma coletividade (KOCH; ELIAS, 2011), quanto de interdiscursividade na medida em que os enunciados, numa relação dialógica, estabelecem relação de sentidos, pois são incorporados temas e discursos do outro que podem ou não estar em acordo com o discurso do texto-base. (FIORIN, 2000).

As produções analisadas aqui são paródias musicais e, embora não seja esse o foco de nossa análise, coube aos alunos, como interlocutores, a recuperação dos elementos que deram sentido ao texto, mantendo seus aspectos composicionais (melodia, ritmo, aliterações, etc.) ou variando alguns deles para melhor atender aos seus intuitos de produção. Coube também ao interlocutor, numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2000), reconhecer as diversas relações que o texto mantém com outros textos, bem como a relação entre seus discursos.

Conforme mencionamos, os alunos em uso de sua autonomia, escolheram os textos-base para a produção das paródias e, em seguida, fizeram suas versões de letra fundamentados nas discussões sobre as relações de gênero. Segue o texto original e as versões em paródia produzidas pelos alunos.

**Quadro 04: Baile de Favela (texto original e paródia)**

Baile de Favela (original)	É Direito Delas (paródia 1)
<p><i>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo Quer desafiar? Num tô entendendo Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai)</i></p>	<p><i>Ela é independente, vai logo entendendo Ela é independente, vai logo entendendo Quer desafiar? Vai sair perdendo Mexeu com seus direitos, ela vai se defendendo (vai)</i></p>
<p><i>Que o Helipa, é, baile de favela Que a Marcone, é, baile de favela Que a são Rafael, é, baile de favela E os menor preparado pa foder com a xota dela (vai)</i></p>	<p><i>A cada hora, é, morre uma delas A cada hora, é, um homem bate nelas Vamos refletir, é, se pôr no lugar delas Sempre preparados pra defender o lado delas (vai)</i></p>
<p><i>Eliza Maria, é, baile de favela Invasão, é, baile de favela E as casinha, é, baile de favela E os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai)</i></p>	<p><i>O respeito, é, é direito delas A igualdade, é, é direito delas Ser mãe ou não, é direito delas Casar ou ficar só, também é direito delas (vai)</i></p>
<p><i>Que o Hebron, é, baile de favela A Bailão, é, baile de favela E na rua 7? Baile de favela! E os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai)</i></p>	<p><i>Não ser violentada, é, é direito delas Não apanhar em casa, é, é direito delas Não gostar de cantada, é, é direito delas E você tá errado em julgar a vida delas. (vai)</i></p>
<p><i>Ela veio quente, hoje eu tô fervendo Ela veio quente, hoje eu tô fervendo Quer desafiar? Num tô entendendo Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai)</i></p>	<p><i>Ela é independente, vai logo entendendo Ela é independente, vai logo entendendo Quer desafiar? Vai sair perdendo Mexeu com seus direitos, ela vai se defendendo (vai)</i></p>
<p><i>Que o Helipa, é, baile de favela Que a Marcone, baile de favela Que a são Rafael, é, baile de favela E os menor preparado pa foder com a xota dela (vai) (3x)</i></p>	<p><i>A cada hora, é, morre uma delas A cada hora, é, um homem bate nelas Vamos refletir, é, se pôr no lugar delas Sempre preparados pra defender o lado delas (vai)(3x)</i></p>
<p><i>Eliza Maria, é, baile de favela Invasão, é, baile de favela E as casinha, é, baile de favela E os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai)</i></p>	<p><i>O respeito, é, é direito delas A igualdade, é, é direito delas Ser mãe ou não, é direito delas Casar ou ficar só, também é direito delas (vai)</i></p>

**Fonte: Dados da pesquisa, 2016.**

**Quadro 05: Um tapinha não dói (letra original e paródia)**

Um tapinha não dói (original)	Uma tapinha dói (paródia 2)
<p><i>Vai Glamurosa Cruze os braços no ombrinho Lança ele prá frente E desce bem devagarinho...</i></p>	<p><i>Vai, corajosa Não cruze os braços pro problema Procure seus direitos Estão na Lei Maria da Penha</i></p>
<p><i>Dá uma quebradinha E sobe devagar Se te bota maluquinha Um tapinha eu vou te dar Porque:</i></p>	<p><i>Corre para delegacia E vai denunciar Ele vai levar fichinha E sua vida melhorar Porque:</i></p>
<p><i>Dói, um tapinha não dói Um tapinha não dói Um tapinha não dói Só um tapinha...(2x)</i></p>	<p><i>Dói, uma tapinha dói Uma tapinha dói Uma tapinha dói Mesmo uma tapinha...(2x)</i></p>
<p><i>Vai Glamurosa Cruze os braços no ombrinho Lança ele prá frente E desce bem devagarinho...</i></p>	<p><i>Vai, corajosa Não cruze os braços pro problema Procure seus direitos Estão na Lei Maria da Penha</i></p>
<p><i>Dá uma quebradinha E sobe devagar Se te bota maluquinha Um tapinha eu vou te dar Porque:</i></p>	<p><i>Corre para delegacia E vai denunciar Ele vai levar fichinha E sua vida melhorar Porque:</i></p>
<p><i>Dói, um tapinha não dói Um tapinha não dói Um tapinha não dói Só um tapinha...(2x)</i></p>	<p><i>Dói, uma tapinha dói Uma tapinha dói Uma tapinha dói Mesmo uma tapinha...(2x)</i></p>
<p><i>Em seu cabelo vou tocar Sua boca vou beijar Tô visando tua bundinha Maluquinho prá apertar...(2x)</i></p>	<p><i>Se ele te violentar Sua vida ameaçar Precisa de uma fichinha Vai logo denunciar... (2x)</i></p>

**Fonte: Dados da pesquisa, 2016.**



**Quadro 06: Bumbum granada (letra original e paródia)**

Bumbum Granada (original)	Emponderada (paródia 3)
Oxe Oxe, cadê o tan tan tan tan? (Ó o beat envolvente, aí ó)	Oxe... Oxe, Cadê o respeito com as mulheres? (Ó a fala consciente, aí ó)
Vários homem bomba Bomba, bomba, bomba, bomba aqui Vários homem bomba Lomba, lomb, lomb, lomb lá (2x)	Vários homens querem Querem, querem ser autoritários Várias minas estão sendo, Sendo des-valorizadas. (2x)
Hoje eu to pesadão Carregando vários pente É tudo que eu sempre quis Pra mim ficar contente	Os homens não mandam não, As minas tão diferentes É tudo que eu sempre quis, Mulheres mais conscientes
Os mano tá tipo bomba E as mina bumbum granada	Se os manos querem bater Temos que denunciar
Vai taca Taca, taca, taca, taca, taca Vai taca Taca, taca, taca, taca, taca	Dá parte Parte, parte, parte, parte, parte Dá parte Parte, parte, parte, parte, parte
Beleza, tá querendo peitá Só que tu não entende nada Se quiser pode vim Que essa mina é preparada	Beleza, tá querendo peitá Só que tu não entende nada Se quiser, pode vim Que as minas tão alertadas
Melhor dá espaço pra ela Porque a potência é braba	Melhor dar espaço para elas Porque estão empoderadas.

**Fonte: Dados da pesquisa, 2016.**

**Quadro 07: Malandramente (letra original e paródia)**

Malandramente (original)	Igualdade Urgente (paródia 4)
<p><i>Malandramente</i>  <i>A menina inocente</i>  <i>Se envolveu com a gente</i>  <i>Só pra poder curtir</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Coloque na mente</i>  <i>A mulher tem seu direito</i>  <i>De também poder curtir</i></p>
<p><i>Malandramente</i>  <i>Fez cara de carente</i>  <i>Envolvida c'a tropa</i>  <i>Começou a seduzir</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Sejamos conscientes</i>  <i>Por que o homem pode?</i>  <i>A mulher tem que pedir?</i></p>
<p><i>Malandramente</i>  <i>Meteu o pé pra casa</i>  <i>Diz que a mãe tá ligando</i>  <i>Nós se vê por aí</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Agora criou asa</i>  <i>Está se empoderando</i>  <i>Quer poder e vir</i></p>
<p><i>Ai safada!</i>  <i>Na hora de ganhar madeirada</i>  <i>A menina meteu o pé pra casa</i>  <i>E mandou um recadinho pra mim</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i></p>	<p><i>Empoderaaadaa!</i>  <i>Não precisa tomar conta da casa</i>  <i>Nem casar ou ter filho forçada</i>  <i>Pra mostrar seu valor por aí</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i></p>
<p><i>Malandramente</i>  <i>A menina inocente</i>  <i>Se envolveu com a gente</i>  <i>Só pra poder curtir</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Coloque na mente</i>  <i>A mulher tem seu direito</i>  <i>De também poder curtir</i></p>
<p><i>Malandramente</i>  <i>Fez cara de carente</i>  <i>Envolvida c'a tropa</i>  <i>Começou a seduzir</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Sejamos conscientes</i>  <i>Por que o homem pode?</i>  <i>A mulher tem que pedir?</i></p>
<p><i>Malandramente</i>  <i>Meteu o pé pra casa</i>  <i>Diz que a mãe tá ligando</i>  <i>Nós se vê por aí</i></p>	<p><i>Igualdade urgente</i>  <i>Agora criou asa</i>  <i>Está se empoderando</i>  <i>Quer poder e vir</i></p>
<p><i>Ai safada!</i>  <i>Na hora de ganhar madeirada</i>  <i>A menina meteu o pé pra casa</i>  <i>E mandou um recadinho pra mim</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i>  <i>(Nós se vê por aí)</i></p>	<p><i>Empoderaaadaa!</i>  <i>Não precisa tomar conta da casa</i>  <i>Nem casar ou ter filho forçada</i>  <i>Pra mostrar seu valor por aí</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i>  <i>(Você que vai decidir)</i></p>

**Fonte: Dados da pesquisa, 2016.**

Não seria possível analisarmos as produções textuais dos alunos numa perspectiva dialógica sem refletir e identificar neles, as várias vozes que conversam com outros enunciados que dizem respeito ao gênero discursivo paródia, ao tema, aos interlocutores, aos sujeitos sociais retratados.

Identificamos que há, entre os textos originais e as paródias, (des)harmonia proposital entre os discursos apresentados, visto que os textos originais apresentam uma visão sexista da mulher, em que a representação feminina é posta à objetificação e submissão, enquanto que as paródias remetem à quebra da estigmatização da mulher puramente corporificada, de maneira que, nas produções dos alunos, há uma valorização do direito à igualdade nas relações de gênero e representação das lutas que permeiam o universo feminino em meio ao que a sociedade espera.

Neste sentido, podemos observar que o texto-base utilizado para a paródia 1 se baseia em dois temas – a objetificação da mulher e os bailes funks, já a paródia produzida remete exclusivamente à mulher, apresentando um discurso de respeito ao direito das mulheres, uma nova geração feminina que não se subjugava à sociedade: *“Quer desafiar?/ Vai sair perdendo/ Mexeu com seus direitos/ ela vai se defendendo”*; *“O respeito, é, é direito delas/ A igualdade, é, é direito delas/ Ser mãe ou não, é, é direito delas/ Casar ou ficar só também é direito delas.”*. Também é possível perceber este discurso na paródia 4: *“Igualdade urgente/ Agora criou asa/ Está se empoderando/ Quer poder e vir”*.

Observamos no tema das paródias 2 e 3, a refutação do discurso sobre a mulher vista sob essa ótica misógina, focalizando, principalmente, na luta contra a violência doméstica e o incentivo à denúncia:

(2) *“Se os manos querem bater/ Temos que denunciar/ Dá parte/ Parte, parte, parte, parte, parte”*;

(3) *“Vai, corajosa/ Não cruze os braços pro problema/ Procure seus direitos/ Estão na Lei Maria da Penha/ Corre para delegacia/ E vai denuncia”*.

É possível percebermos que os alunos, ao se encontrarem na função de sujeitos do discurso, assumiram, com os discursos presentes na paródia, uma nova visão ideológica sobre as relações de gênero, na medida em que rechaçaram e/ou questionaram o discurso do texto base. Houve, portanto, o que Bakhtin (2000) apresenta como conflito de vozes, em que nem sempre há harmonia entre o

discurso citado e o discurso que cita. A segunda voz, depois de se ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir a fins diretamente opostos.

Ocorreram mudanças no tema, contudo alguns trechos dos textos-base não sofreram alteração, apenas tiveram seus sentidos deslocados dos originais. A paródia 3, baseada na música “bumbum granada”, os três primeiros versos da 6ª estrofe de ambos os textos, trazem um exemplo desse deslocamento de sentidos: “*Beleza, tá querendo peitá/ Só que tu não entende nada/ Se quiser, pode vim/*”, contudo, o deslocamento se dá no último verso em que substituiu-se o termo “preparadas” por “alertadas”. Se no texto-base, esses versos que se repetem incorporam um sentido de que as mulheres estão preparadas para a dança e o homem não aguentará, na paródia, este sentido remete ao fato de as mulheres estarem alertadas sobre a questão da violência doméstica e seus direitos.

No que tange a intertextualidade, já vimos que ela pode ser explícita ou implícita, externa ou interna. Ao analisarmos as paródias, vemos que, embora todas tenham certo grau de intertextualidade, a paródia 2 “Uma tapinha dói” é a que apresenta, de forma mais clara, o uso deste fenômeno linguístico-literário e, neste caso, ocorre uma intertextualidade externa (JENNY, 1979) e implícita. Os alunos citaram o refrão do texto original criado por outro autor e o modificaram de forma parcial, com vistas a atingirem seu objetivo ideológico-discursivo. Sendo assim, na letra original, os versos do refrão são “*Dói, um tapinha não dói/ Um tapinha não dói/ Um tapinha não dói/ Só um tapinha.../*”, enquanto na paródia os versos são: “*Dói, uma tapinha dói/ Uma tapinha dói/ Uma tapinha dói/ Mesmo uma tapinha.../*”. A intertextualidade está presente, ocorre a citação do verso quase que de forma integral, pois há a retirada, na paródia, da palavra “*não*” e o acréscimo do determinante de gênero no artigo indefinido “*um*” que passa a ser “*uma*”.

Ao fazer tais mudanças, o refrão recebe uma nova conotação em que a violência contra a mulher, antes incentivada no texto original através da negação, agora é repelida através da ênfase presente na afirmação. A mudança no artigo também provoca uma disparidade discursiva entre os dois textos, uma vez que, ao analisarmos sob uma perspectiva linguística, os valores semânticos dos termos adquirem pesos diferentes, de modo que a expressão “um tapinha” faz parte de um contexto amigável: “Ele me deu um tapinha nas costas e desejou boa sorte”, isto é, distancia-se da ideia de violência, já a expressão “uma tapinha”, alterada pelos

alunos, embora o substantivo esteja no diminutivo, pareceu propositalmente fazer alusão à tapa, que empregando-se no feminino, adquire a ideia de violência.

A interdiscursividade ou o interdiscurso conforme Pêcheux (1997) *apud* Oliveira (2013, p. 221), “é um conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer”, isto é, nosso enunciado estabelece relações dialógicas com tantos outros, provocando respostas. Nos textos-base escolhidos pelos alunos e as produções textuais deles existe um percurso temático que evidencia uma figura – a mulher. A interdiscursividade adentrou no momento da produção quando os alunos, como representantes de um grupo social, histórico e ideológico, dentro desse processo educativo, retomaram os discursos já-ditos acerca desta figura, fizeram relações dialógicas com os discursos do nosso tempo, bem como com os pontos de vista expostos por eles e pelo que viram nos vídeos exibidos ao longo das oficinas, a exemplo da equidade de direitos, e produziram outros discursos.

Nos trechos das paródias 1 e 2 que seguem, respectivamente, “*A cada hora, é, morre uma delas/ A cada hora, é, um homem bate nelas/ Vamos refletir, é, se pôr no lugar delas/ Sempre preparados pra defender o lado delas*”; “*Vai, corajosa/ Não cruze os braços pro problema/ Procure seus direitos/ Estão na Lei Maria da Penha*”, ocorrem variações que remetem a informações e contextos específicos e anteriores ao momento de produção, pois, na paródia 1, é uma denúncia sobre a quantidade de mulheres que é morta ou sofre violência a cada hora no mundo, enfatizando a ideia de que elas precisam de apoio. Já na paródia 2, a figura da mulher é incentivada a denunciar, pois já existe uma lei que a protege contra os maus tratos do companheiro.

Neste âmbito, ao falar sobre enunciado, Faria e Silva (2013) afirma que este é construído na interação entre os interlocutores. Ao falarmos, sempre nos dirigimos ao outro, ainda que não saibamos quem esse outro é; ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que os outros já disseram, mesmo que esse diálogo não seja instantâneo e face a face.

Em ambos os discursos há algo que foi dito antes, o “eu” que fala não remete apenas a sua voz, mas a outras que foram se instituindo ao longo do percurso ideológico. Existem nessas passagens, várias vozes/ discursos que se entrecruzam, da mulher violentada, da justiça, do enunciador/aluno, dos grupos de luta pela dignidade da mulher, do interlocutor a quem o discurso das paródias se dirige, entre outros.

A paródia é vista aqui como um gênero discursivo e como já abordamos, o gênero do discurso remete a tipos relativamente estáveis de enunciados, e estes, por sua vez, contemplam tema, estilo e forma composicional. Neste sentido, analisamos como se deu nas produções dos alunos, a presença desses elementos.

O conteúdo temático nos gêneros discursivos, geralmente, apresenta elementos que caracterizam os enunciados, de modo que, cada gênero mantém um contrato implícito do tema que pode ser circulado em determinadas esferas e, neste sentido, a paródia apresenta-se como um gênero livre que condiciona a alternância, inclusive entre o cômico e crítico, entre amenidades e questões polêmicas, facilitando o trabalho de produção escrita, uma vez que ocorre esta flutuação temática (já esperada) como se nota, ao compararmos o assunto temático dos textos-base e das paródias 1, 2, 3 e 4. Por denotar a apreensão artística e, particularmente, musical da realidade, este gênero do discurso permitiu uma reflexão ao mesmo tempo musical e poética do assunto cotidiano posto em debate nas oficinas, as relações de gênero e a representação feminina no *funk*.

Observamos que nas quatro paródias produzidas, contrariamente ao que foi retratado nas músicas originais selecionadas, o enunciado, então, foi determinado pelo contexto enunciativo que se refere ao atual momento em que o uso as discussões sobre gênero estão se disseminando na sociedade, as discussões realizadas nas oficinas causaram questionamentos, deslumbramentos e críticas, de maneira que os alunos focalizaram num discurso crítico em relação à imagem da mulher e o tratamento dado a ela pela sociedade e pelo homem.

(1) *“Ela é independente, vai logo entendendo/ Ela é independente, vai logo entendendo/ Quer desafiar? Vai sair perdendo/ Mexeu com seus direitos, ela vai se defendendo”;*

(2) *“Vai, corajosa/ Não cruze os braços pro problema/ Procure seus direitos/[...]”;*

(3) *“Os homens não mandam não,/ As minas tão diferentes/ É tudo que eu sempre quis,/ Mulheres mais consciente”;*

(4) *“Igualdade urgente/ Agora criou asa/ Está se empoderando/Quer poder e vir.”.*

No que se refere ao tratamento dado ao tema, de cunho crítico e de manifesto, as produções contemplaram o objetivo pretendido pela proposta de intervenção, dadas as nossas discussões nas oficinas. Em vários momentos

percebemos marcas nítidas da maneira como esse grupo social, os jovens, concebem as questões das relações de gênero e, numa relação dialógica, foi preciso pensar em que efeitos se queria atingir nos interlocutores.

O conteúdo temático do gênero discursivo paródia, mantém também o foco no destinatário. Assim, a pressuposição de um destinatário além de ser um elemento do tema, define as escolhas estilísticas e a entonação expressiva do enunciado, que neste caso concebe uma pessoa que privilegie o respeito aos direitos das mulheres nas suas relações sociais, respeitando-as, apoiando-as e incentivando-as a fazer escolhas pautadas nas suas identidades. O enunciado, visando esse interlocutor, apresenta várias referências ao destinatário, buscando colocá-lo na posição de agente na relação de interlocução como vemos nos excertos abaixo:

- (1) *“Vamos refletir, é, se pôr no lugar delas”;*
- (1) *“E você tá errado em julgar a vida delas.”;*
- (3) *“Melhor dar espaço para elas/ Porque estão empoderadas.”;*
- (4) *“Igualdade urgente/ Coloque na mente”;*
- (4) *“Pra mostrar seu valor por aí/ (Você que vai decidir)”.*

Reportando-nos à construção composicional do enunciado, ou seja, a sua estruturação e enquadramento formal, entendemos que esta corresponde a um dos fatores que, segundo Bakhtin (2000), caracterizam o gênero num dado campo da comunicação. No caso das paródias produzidas (tabelas 1 – 4) não há subversão diante da estabilidade da composição musical, pois foram respeitados os constitutivos do gênero discursivo original: rimas, versos, estrofes, relação letra e música, aliterações, entre outros. Fizemos um recorte de estrofes da paródia 1, a fim de observarmos o como a forma composicional das produções dialogou com a tradição dos gêneros letra de canção e paródia.

**Quadro 08: Construção composicional nas produções textuais.**

1	<p>(1)Ela veio quente, hoje eu tô <b>fervendo</b></p> <p>(2)Ela veio quente, hoje eu tô fervendo</p> <p>(3)Quer desafiar? Num tô <b>entendendo</b></p> <p>(4)Mexeu com o r7 vai voltar com a xota <b>ardeno</b> (vai)</p>	<p>(1)Ela é independente, vai logo <b>entendendo</b></p> <p>(2)Ela é independente, vai logo entendendo</p> <p>(3)Quer desafiar? Vai sair <b>perdendo</b></p> <p>(4)Mexeu com seus direitos, ela vai se <b>defendendo</b> (vai)</p>
2	<p>Que o Helipa, é, baile de <b>favela</b></p> <p>Que a Marcone, baile de favela</p> <p>Que a são Rafael, é, baile de favela</p> <p>E os menor preparado pa foder com a xota dela (vai) (3x)</p>	<p>A cada hora, é, morre uma <b>delas</b></p> <p>A cada hora, é, um homem bate nelas</p> <p>Vamos refletir, é, se pôr no lugar delas</p> <p>Sempre preparados pra defender o lado delas (vai)(3x)</p>
3	<p>Eliza Maria, é, baile de favela</p> <p>Invasão, é, baile de favela</p> <p>E as casinha, é, baile de favela</p> <p>E os menor preparado pa foder com a xeca dela (vai)</p>	<p>O respeito, é, é direito delas</p> <p>A igualdade, é, é direito delas</p> <p>Ser mãe ou não, é direito delas</p> <p>Casar ou ficar só, também é direito delas (vai)</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A tabela 5 mostra a letra original (lado esquerdo) e a paródia (lado direito). Os termos em negrito remetem às rimas, que neste caso, são de ordem AAAA e BBBB (*fervendo/entendendo/ entendendo/ perdendo/ ardeno/ defendendo/ favela/ delas*). A produção escrita obedeceu a estruturação e divisão das estrofes, respeitando, inclusive, a repetição do verbo de ligação “é”, mantendo a aliteração presente no texto-base.

O fato de os gêneros letra de canção e paródia (musical) serem semelhantes contribuiu para a adequação à forma, uma vez que o processo de retextualização proposto nesta pesquisa focalizou na reflexão e reformulação do discurso.



Vale salientar que a forma composicional, sob a ótica que apontamos nessa proposta, está diretamente associada ao todo do enunciado e como este dialoga com outros enunciados. A estabilidade da qual falamos não impede que haja mudanças na forma, caso o interlocutor o queira fazer, vai depender dos efeitos de sentido que se quer produzir e, neste caso, as paródias seguem uma padrão composicional por remeterem a uma letra de canção de conhecimento dos alunos envolvidos, bem como de toda a comunidade jovem, tendo em vista a acessibilidade midiática a essas músicas. Isto é, adequar-se às formas composicionais dessas músicas representa uma preocupação dos alunos, dentre outros aspectos, com a recepção e circulação de suas produções, aspectos relevantes para o enunciado.

Bakhtin (2003) afirma que os gêneros são essencialmente marcados por um estilo de linguagem, ressaltando a ideia de que a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero, num processo em que o sujeito seleciona e utiliza recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

No que se refere ao estilo nas produções dos alunos, vemos que, pelo fato de o texto-base (letra de canção) pertencer a uma esfera que valoriza a criatividade e a originalidade e, ainda conteúdo de grande circulação, os discentes, ao produzirem seus textos, exploraram efeitos de sentido dos componentes linguístico e melódico inerentes ao gênero discursivo paródia.

A liberdade de expressão pautada pela linguagem musical promovida nas oficinas permitiu a utilização de uso de variantes e coloquialismos, ao mesmo passo que possibilitou a reflexão sobre vocábulos que não faziam parte do contexto de uso dos alunos. Eles puderam também utilizar uma linguagem mais informal e subjetiva, que remete a uma interação verbal mais próxima da realidade deles, devido ao espaço dado no momento de produção dos textos, uma vez que o gênero discursivo paródia confere autonomia de ideias e discurso ao sujeito-autor.

Nas paródias 1 e 4, o enunciado é constituído sobre o campo semântico da “independência”, do direito e liberdade de escolha, como vemos pela utilização das expressões “*independente*”; “*igualdade*”; “*direito delas*” e “*empoderaada*”, dentre outras. Na paródia 1, a escolha lexical privilegia alternativas para as mulheres que refletem a visão temática abordada nas produções, como observamos nesses trechos: “*Ser mãe ou não/ É direito delas / Se casar ou não/ Também é direito delas*”. Na paródia 4, os alunos utilizaram da figura de linguagem metáfora “*agora*

*criou asa*”, explorando, assim, o sentido conotativo ligado à ação de criar asa ao processo de autonomia pelo qual as mulheres vêm passando atualmente.

Notamos também a utilização da figura de linguagem anáfora, com intento de fazer referência à realidade enfrentada pelas mulheres, contribuição melódica e ênfase nos direitos das mulheres:

(1) “*A cada hora, é, morre uma delas*  
*A cada hora, é, um homem bate nelas [...]*”

(1) “*O respeito, é, é direito delas*  
*A igualdade, é, é direito delas*  
*Ser mãe ou não, é direito delas*  
*[...]*  
*Não ser violentada, é, é direito delas*  
*Não apanhar em casa, é, é direito delas*  
*Não gostar de cantada, é, é direito delas*  
*E você tá errado em julgar a vida delas.*”

(2) “*Nem casar ou ter filho forçada*  
*Pra mostrar seu valor por aí*  
*(Você que vai decidir)*  
*(Você que vai decidir)*  
*(Você que vai decidir)*  
*(Você que vai decidir)”*

As paródias 2 e 3 versam o campo semântico da “violência doméstica” e vemos isso na escolha lexical por de expressões como: “Lei Maria da Penha”; “*Não cruze os braços pro problema*”; “*Violentar*”; “*ameaçar*”; “*bater*”; “*denunciar*”.

No refrão da música original “Bumbum granada” (Tabela 3) há uma repetição “*Vai taca,/Taca, taca, taca, taca, taca/Vai taca/Taca, taca, taca, taca, taca*” que, no texto parodiado, foi substituído por *Dá parte/ Parte, parte, parte, parte, parte/ Dá parte/Parte, parte, parte, parte, parte*, o que apesar de não manter a rima, mantém a métrica com os versos originais, introduzindo a temática do texto. Esse trecho também remete a uma coloquialidade utilizada nesta produção, pois a expressão “dá parte” não é uma expressão reconhecida para o discurso judicial, sendo utilizadas as expressões como “denunciar” ou “processar”. Observamos, então, que os alunos buscaram em seus conhecimentos empíricos e informais esta expressão não apenas para condizer com a temática da violência, como também como forma de encaixe na melodia dos versos do texto-base.

Observamos nos versos “*não cruze os braços pro problema*” (paródia 2) e “*Beleza, cê tá querendo peitá*” (paródia 3) que mostram, respectivamente, marcas de coloquialidade representadas pela aglutinação da preposição “para” com o artigo “o” e omissão de sílabas “vo” em “cê” e “es” em “tá”, que apesar de serem marcas orais não aceitas na escrita padrão, foram utilizadas de forma proposital nos textos para que não houvesse prejuízo rítmico e métrico e, inclusive, na intertextualidade entre a música original e as paródias, o que inegavelmente, é fator importante para a produção desse gênero discursivo.

As letras de *funk* são escritas, em geral, por moradores de comunidades e periferias, muitos deles com baixa escolaridade, de modo que, em suas composições, evidencia-se a presença de marcas que reproduzem a linguagem popular do local. São palavrões, gírias, redução de palavras e inadequações do uso da escrita, entre outros.

Ainda nesse sentido de uso das marcas próprias da oralidade, os alunos optaram por utilizar algumas gírias em suas produções como “peitá”, “minas”, e “manos”, as quais se adequaram ao contexto discursivo e linguístico. Além do mais o próprio gênero do discurso em estudo permite o uso dessas expressões informais e subjetivas a um dado grupo, especialmente porque a gíria, nos mais diversos segmentos e níveis, constitui uma forma particular de expressão.

Vale salientar, deste modo, que os alunos, ao reconhecerem os contextos em que podem utilizar determinadas gírias (no caso do gênero produzido é aceitável o uso delas) desenvolvem habilidades inerentes à produção de qualquer outro gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção apresentada nesta pesquisa e realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em que se discutiram as questões de gênero e representação da mulher nas músicas de *funk* e se propôs a produção do gênero discursivo paródia, fundamentou-se teoricamente na teoria do dialogismo de Bakhtin (2003), bem como nos pressupostos de Análise do Discurso, de modo que buscamos o desenvolvimento do aluno como sujeito ativo, considerando sua cultura e língua, enfatizando o ponto de vista de que as ideologias são fatores constitutivos do discurso.

Os PCNs (BRASIL, 1998) instruem os caminhos que o professor deve seguir para trabalhar com as questões de gênero, de modo a construir uma prática que reflita e incentive democraticamente os valores individuais e coletivos. Aponta que, em relação a esta temática, os professores devem transmitir aos educandos a importância da valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade dos sujeitos, bem como, ao orientar todas as discussões, os próprios docentes devem respeitar a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantir o respeito e a participação de todos, apontando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas.

Louro (2014) aponta que é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz e que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com sexualidade e gênero não é abordada de forma aberta.

Visando, pois, uma abordagem mais aberta, levar essas discussões para a sala de aula como parte do desenvolvimento das oficinas contribuiu para que a temática de gênero fosse abordada considerando o gosto musical dos jovens, de modo que eles puderam, através de uma atividade lúdica, refletir sobre as diferentes representações relacionadas a homens e mulheres.

Sabemos que embora a música esteja presente no cotidiano dos nossos alunos, ainda não ocupa lugar de maior relevância no ambiente escolar e, porque não dizer, nos livros didáticos, tendo em vista que, por muitas vezes, ela é vista como elemento que dispersa a atenção dos alunos. No entanto, ao abordar a música

enquanto texto na aula de Língua Portuguesa, é possível abrir diversas condições de análise e produção escrita, desenvolvendo, assim, não apenas a capacidade de pensar criticamente sobre temas de relevância social, como também mobilizar materialidades linguísticas e discursivas inerentes à tríade leitura-compreensão-escrita.

Observamos que a maior parte da turma se envolveu em todas as atividades realizadas nas oficinas, fato que, de acordo com o que compreendemos, deveu-se a dois fatores: i) à inclusão das músicas de *funk*, haja vista que esse gênero musical configura-se como preponderante no dia a dia dos educandos, bem como a utilização de outras materialidades, a exemplo das reproduções fílmicas e imagéticas a respeito do tema abordado; e ii) ao fato de a temática estar em foco na atualidade, uma vez que muito se discute na mídia sobre a violência contra a mulher e a necessidade de empoderamento feminino, sejam estas discussões explícitas ou não. As próprias alunas externalizaram a insatisfação com certos comportamentos de meninos na escola e na sua comunidade.

Um ponto que favoreceu o desenvolvimento das oficinas, bem como a participação dos alunos de forma mais efusiva foi o fato da possibilidade de uso dos celulares e notebooks, os quais foram utilizados para ouvir, fazer *downloads*, compartilhar músicas com os colegas do grupo e fazer pesquisas. Não houve problemas com a dispersão dos alunos nos momentos de interação com o celular, pois todos os grupos utilizavam o aparelho apenas para os objetivos propostos nas oficinas e, além disso, percebemos que cada grupo tinha o cuidado para não atrapalhar a escuta do outro, respeitando limites de volume.

A discussão sobre a permissão ou proibição do uso de aparelho celular na sala de aula tem se arrastado nos dias atuais, muitos discordam de que ele sirva de subsídio na aprendizagem, porém percebemos que, para o trabalho a que nos propusemos, o celular foi instrumento crucial como facilitador das atividades.

Estudos mostram que ainda há muito do patriarcado nas relações familiares, inclusive nas cidades pequenas e interioranas, em que observamos comportamentos de homens e de mulheres que, em sua maioria, reproduzem o discurso de obediência do feminino como filha e como esposa. Neste sentido, os alunos poderiam ter feito suas produções com base nesse imaginário que circula entre eles, contudo, suas paródias mostraram que eles não apenas internalizaram tudo o que foi discutido nas oficinas a respeito de gênero e demonstraram seus

anseios enquanto cidadãos relacionados à equidade de direitos entre homens e mulheres. Questões como a não violência contra mulheres, igualdade de oportunidades, direitos de escolha e de ir e vir sem julgamentos permearam as produções dos discentes, o que denota ser possível realizar uma discussão sobre essa temática de forma positiva, qualquer que seja a realidade em que os alunos estejam inseridos.

Entendemos que as atividades voltadas para a temática de gênero colaboraram para que os alunos se sentissem valorizados por poder refletir e expressar suas opiniões acerca de um assunto tão significativo para a sociedade, ampliando os conhecimentos e contribuindo para a consolidação de uma sociedade menos desigual.

Nossa abordagem focalizou, nos efeitos discursivos, ecos ideológicos, vozes e apreciações de valor que o aluno fez por meio dos enunciados produzidos na retextualização, bem como na “relativa” adequação ao gênero, fatores que justificaram as escolhas linguísticas. A produção de paródias possibilitou aos alunos desconstruírem certos discursos e a partir da retextualização das letras das músicas originais, conferiu-lhes um novo sentido.

O envolvimento dos alunos nas oficinas mostrou que, apesar dos desafios presentes no ensino de leitura e escrita, bons resultados podem ser atingidos. Para tanto, comprovamos que atividades lúdicas que levem em consideração o jovem aluno em transformação e sua relação com a linguagem e com sua cultura, são eficientes. Nas situações de produção estabelecidas nas oficinas, observamos que os alunos entenderam que suas leituras e a compreensão da existência das interações dialógicas nos textos influenciariam nos objetivos de escrita de cada produção.

Com a leitura do relato de experiência acerca da realização das oficinas e análise das paródias produzidas, percebemos que os objetivos a que este trabalho se propôs foram atingidos. Sendo assim, os alunos apreenderam que cada comunidade e movimento cultural, a exemplo do *funk*, socialmente valorizados ou não, tem a sua estética específica e não deve ser descartada, embora possa ser vista sob uma nova perspectiva, um outro ângulo. A partir disso é possível (re)significar seu entendimento sobre as relações de gênero e produzir dialogicamente textos que enlacem o uso da linguagem com uma visão igualitária sobre os gêneros.

Pautada, então, na importância de se discutir sobre a equidade de gêneros na escola, nossa proposta permitiu (res)significar a maneira como este tema é posto em debate na aula de Língua Portuguesa, uma vez que utilizou a música e suas letras como subsídio para o desenvolvimento de criticidade em relação aos discursos propagados nesses espaços.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português**: encontro & interação. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt; **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BONFIM, Letícia L. de. **Corpo e poder no funk carioca**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, ISSN 2179-510X, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**: gêneros. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachael Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COSTA-HÜBES, T. da C. **Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa**. In.: Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco. Caxias do Sul, agosto/2009 (CDROM).
- COSTA, N. B. **As letras e a letra**: o gênero canção na mídia literária. In DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Editora Parábola, 2002.
- DAYRREL, JUAREZ. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.



DELL' ISOLA, Regina. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ESSINGER, Silvio. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteadó. **Bakhtin**. In: Luciano Amaral Oliveira (org); Estudos do discurso: perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FELIPE, Jane. **Erotização dos corpos infantis**. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FILHO, João Freire; HERSCHMANN, Micael. **O funk carioca**: entre a condenação e a aclamação na mídia. Revista Eco-pós – vol 6, n 2, agosto-dezembro, 2003.

FIORIN, J. L. **Polifonia textual e discursiva**. In: BARROS, D. de L.P.; FIORIN, J. L. Polifonia e intertextualidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

FISHMAN, Pamela M. **O trabalho que as mulheres realizam nas interações**. Tradução de Viviane M. Heberle. In: Linguagem. Gênero. Sexualidade. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREIRE, Libny. S. **“Nem luxo, nem lixo: Um olhar sobre o funk da ostentação”**. IX Poscom – Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 7, 8 e 9 de novembro, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** 1 ed. Campinas: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2006.

KOCH, I. V. G; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.G ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAKOFF, Robin. **Linguagem e lugar da mulher**. Tradução de Adriana Braga e Édison Luis Gastaldo In: Linguagem. Gênero. Sexualidade.. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, B.H. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES, Adriana Carvalho. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca**. Campinas: SP, 2010.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2003.

MATENCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MEDEIROS, Janaína. **Funk carioca**: crime ou cultura? O som dá medo e prazer. 1 ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006.

MOSER, W. **A paródia: moderno, pós-moderno**. Tradução de Maria José Coracini, Université de Montréal. REMATE DE MALES, Campinas, 1992.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 1999.

OLIVEIRA, Edinéia A. C. de. **Identidade feminina no gênero textual música funk**. Universidade do Sul (UNISUL): Rio Grande do Sul, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013;

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997. PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL,

Magaly Munhoz & LERNER, Delia de Zunino. *Compreensão da leitura e expressão escrita. A experiência pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & leitura.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

PFUTZENREUTER, P. A. **Experiências musicais.** Revista do professor. Porto Alegre. Vol. 15, n 59, jul/set, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, Roxane; MOURA. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide & SILVA, Paulo. **Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero. Patriarcado. Violência.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase & cia.** 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SANTOS, Sonia S. B.. **Pêcheux.** In: Luciano Amaral Oliveira (org); Estudos do discurso: perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTIAGO, Tainá B. **É som de preto, de favelado e caso de polícia: a criminalização do funk e sua correlação com o poder público e a mídia.** Niterói: Universidade Federal Fluminense – Instituto de Artes e Comunicação Social, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação: caderno para professores.** Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escolar.** 3 ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

SCOTT, Joan W. **Preface a gender and politics of history.** Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1989.

SIMADON, Cristina Girlane. **E os alunos contratam... um trabalho com paródia no Ensino Fundamental.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, vol 1, 2013.

SIMÕES, Alan Caldas. **O gênero paródia em aulas de Língua Portuguesa:** Uma abordagem criativa entre letra e música. In: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

VIANA, Lucina Reitenbach. **O funk no Brasil:** música desintermediada na cibercultura. UNICAMP, v. 3, n. 5, 2010.

YÚDICE, George. **A funkificação do Rio.** In: A conveniência da cultura: usos da cultura na era global; 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2004; p. 157 – 186.

ZACHARIAS, Vera L. C. **O lúdico na educação.** CENAP II: Salvador, 2008.

ANEXO A  
FOTOS DOS ALUNOS PARTICIPANDO DAS OFICINAS








## ANEXO B - PARÓDIAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

## Paródia 1


 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
 CAMPUS DE CAJAZEIRAS  
 MESTRANDA: ISKAIME DA SILVA SOUSA  
 ORIENTADOR: NELSON ELIEZER FERREIRA JR

ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO - PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

MÚSICA ORIGINAL: Baile de Faulela

PARÓDIA: É direitos delas

Ela é independente, vai logo entendendo  
 Ela é independente, vai logo entendendo  
 Quer desagiar? Vair sair perdendo  
 Mexeu com ius direitos, elevai se dependendo

A cada hora, é, morre uma delas  
 A cada hora, é, um homem bate nelas  
 Vimes refletir, é, se pôr no lugar delas  
 Sempre preparados para defender o lado  
 delas.

O respeito é, é direitos delas  
 A igualdade é, é direitos delas  
 Ser mãe ou não, é direitos delas  
 Casa ou não, também é direitos delas.  
 (vai)

Não ser violentadas, é, é direitos delas  
 Não apomhar em casa, é, é direitos delas



Não gostar de cartada, e é direito delas.  
E você tá errado em julgar a vida delas.  
(você)

Ela é independente, vai logo entendendo.  
Ela é independente, vai logo entendendo.  
Quer desopiar? Vai sair perdendo.  
Mexeu com sus direitos, ela vai se  
dependendo.  
(você)

## Paródia 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS  
MESTRANDA: ISKAIME DA SILVA SOUSA  
ORIENTADOR: NELSON ELIEZER FERREIRA JR

## ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO – PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

MÚSICA ORIGINAL: UM TAPINHA NÃO DÓI

PARÓDIA: UMA TAPINHA DÓI

VAI, CORAJOSA  
NÃO CAUZE OS BRAÇOS PRO PROBLEMA  
PROCURE SEUS DIREITOS  
ESTÃO NA LEI MARIA DA PENHA

CORRE PRA DELEGACIA  
E VAI DENUNCIAR  
ELE VAI LEVAR FICHINHA  
E SUA VIDA MELHORAR  
PORQUE

DÓI, UMA TAPINHA DÓI  
UMA TAPINHA DÓI  
UMA TAPINHA DÓI  
MESMO UMA TAPINHA (2x)

VAI, CORAJOSA  
NÃO, CAUZE OS BRAÇOS PRO PROBLEMA  
PROCURE SEUS DIREITOS  
ESTÃO NA LEI MARIA DA PENHA

CORRE PRA DELEGACIA

E VAI DENUNCIAR

ELE VAI LEVAR FICHINHA

ESVA VIDA MELHORAR

PORQUE

DOÍ, UMA TAPINHA DOÍ

UMA TAPINHA DOÍ

UMA TAPINHA DOÍ

MESMO UMA TAPINHA... (2x)

SE ELE TE VIOLENTAR

SUA VIDA AMEAÇAR

PRECISA DE UMA FICHINHA

VAI LOGO DENUNCIAR... (2x)

## Paródia 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS  
MESTRANDA: ISKAIME DA SILVA SOUSA  
ORIENTADOR: NELSON ELIEZER FERREIRA JR

## ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO – PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

MÚSICA ORIGINAL: Bumbum grande

PARÓDIA: temporada

Oxe

Oxe, cadê o respeito com as mulheres?  
(Oa fala inconsciente. ai oi)

Vários homens querem, querem

Querem ser autoritários

Várias miras estão sendo

Sendo des-la-lo-rizadas (2x)

Os homens não mandam não,

As miras tão diferentes

É tudo que eu sempre quis

Mulheres mais conscientes

Se os homens querem bratar

Temas que denunciam

Dá parte, #

Parte, parte, parte, parte, parte (2x)

Beleza, tá querendo peita  
Só que tu não entende nada  
Se quiser, pode vim  
Que as minas são alertadas

Melhor de espocar pra elas  
Porque estão impenderadas

## Paródia 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS  
MESTRANDA: ISKAIME DA SILVA SOUSA  
ORIENTADOR: NELSON ELIEZER FERREIRA JR

## ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO – PRODUÇÃO DE PARÓDIAS

MÚSICA ORIGINAL: Mesandromente

PARÓDIA: Igualdade Urgente

Igualdade Urgente  
Coloque na mente  
A mulher tem seu direito  
De também poder sentir

Igualdade Urgente  
Dejamos conscientes  
Porque o homem pede?  
A mulher tem que pedir?

Igualdade Urgente  
Agora criou asas  
Está se empoderando  
Quer poder ir e vir

Empoderada!  
Não precisa tomar conta de casa  
Nem cozinhar ou ter filhos forçada  
Pró mostrar seu valor por aí...

(Vocês que vão decidir) (4=)

ANEXO C – RECORTES DO PRODUTO FINAL DESTES TRABALHOS: A CARTILHA  
 “NAS BATIDAS DO FUNK: DISCUTINDO GÊNERO NA AULA DE LÍNGUA  
 PORTUGUESA”

Os PCN's (1998) instruem caminhos que o professor deve seguir para trabalhar com as questões de gênero, de modo a construir uma prática que reflita e incentive valores democráticos e pluralistas. Contudo, um outro modo de se ver as identidades de gênero implica mudanças extremamente significativas na nossa prática. Não é algo fácil. Trata-se de envolver o educando numa condição de questionador dos discursos socialmente naturalizados. Tal envolvimento não pode se ater à mera observação, tem que se discutir, buscar informações, trocar ideias e a partir disso, nessa linha cruzada de diálogos, escolher em qual lado ficar. Que seja o lado da igualdade, é o que esperamos.

**Mestranda: Iskaime da Silva Sousa**  
**Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior**

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Tomaz Neto  
REVISÃO: Iskaime Sousa

Mestranda: Iskaime da Silva Sousa  
Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliczer Ferreira Junior

Ficha Catalográfica

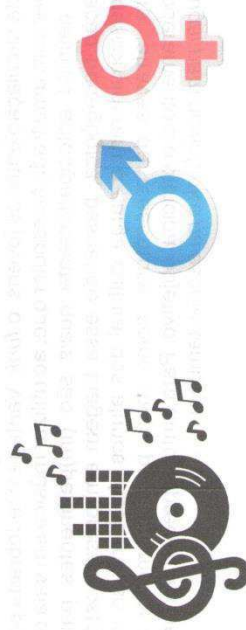
SOSA, ISKAIME,  
NAS BATIDAS DO FUNK: GÊNERO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SÃO DOMINGOS - PB, 2016.

SÃO DOMINGOS - PB  
2016

02

SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO

**NAS BATIDAS DO FUNK:  
DISCUTINDO GÊNERO NA AULA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA**



SÃO DOMINGOS - PB  
2016

03



# Prefácio

*Lugar de discutir gênero é na escola, também. Esse é o mote que norteia esse livro, cuja importância se torna tão mais evidente quanto mais se avolumam os discursos que tentam proibir qualquer reflexão sobre esse assunto na sala de aula. A proposta aqui apresentada aborda gênero, de modo a inserir esse tema harmônico e transversalmente dentre os conteúdos das aulas de língua portuguesa e tendo, como ponto de partida, a música.*

Outra vantagem da proposta é utilizar um gênero musical de grande circulação entre os jovens: o *funk*. Vantagem redobrada por romper com uma tradição escolar que, ao utilizar música em sala de aula, delimita antecipadamente quais são (im)pertinentes para utilização pedagógica, baseando essa triagem em pressupostos que desconsideram a carga cultural dos alunos. Apoderar-se da cultura, através da reescrita, como meio para promover o empoderamento é o principal objetivo. Para tanto, é preciso afirmar que *lugar para ouvir funk é na escola, também.*

04

# Sumário

**Apresentação**.....  
Vamos pensar um pouco.....

## Oficinas

Oficina 1 - Para início de conversa.....	08
Oficina 2 - O percurso do <i>funk</i> .....	11
Oficina 3 - Um conceito chamado gênero.....	14
Oficina 4 - <i>Funk</i> e banalização do sexo.....	17
Oficina 5 - Nem só de sextismo vive o <i>funk</i> .....	21
Oficina 6 - Saber ouvir.....	24
Oficina 7 - O que é mesmo paródia?.....	27
Oficina 8 - Deconstruindo o preconceito.....	30

**Sugestões complementares**.....

Sessão de leitura.....	32
Sessão de cinema.....	33

**Referências**.....

34

05

## Apresentação

Este livro traz uma série de oficinas que objetivam promover discussões sobre as relações gênero na música *funk* na aula de língua portuguesa. Neste livro, a metodologia sugerida é de linha participativa, partindo-se do pressuposto de que os(as) adolescentes e jovens participantes são sujeitos ativos e devem ser envolvidos nas discussões, identificando problemas e buscando soluções, tanto individuais quanto coletivas.

As atividades práticas baseiam-se nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos estudos sobre gênero, nas teorias do discurso e nas proposições de trabalho com os gêneros textos de teóricos como Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), entre outros.

Cada oficina foi minuciosamente descrita, incluindo o passo-a-passo da proposta, conceitos, objetivos, recursos, tempo, atividades e questões a serem respondidas na conclusão da oficina. No tópico "Sugestões Complementares" estão dicas de leituras, de filmes e documentários que tratam do tema trabalhado e podem ajudar na prática em sala de aula.

06

## Vamos pensar um pouco...

O que é ser homem? O que é ser mulher? Cada sociedade atribui funções e identidades diferentes, de acordo com o entendimento que têm do que é ser homem ou ser mulher. Neste sentido, para tentar responder essa questão é necessário considerar que não existe, quando falamos em identidades, uma forma de ser que seja correta ou definitiva. Estamos em constante transformação, variando nossos interesses e desejos e nossas identidades coletivas e individuais irão se modificar conforme as práticas e modelos cotidianos com os quais nos deparamos.

.....  
Fonte: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Adolescentes e jovens para a educação entre pares: gêneros. Brasília 2011.



07

# Oficina 1:

## Para início de conversa...

### Objetivos:

- Apresentar a proposta de intervenção para os discentes;
- Reconhecer a importância da discussão sobre as questões de gênero na atualidade;
- Refletir sobre a representatividade da mulher em letras de música de funk.

### Materiais e organização do ambiente:

- Aparelho de exposição áudio-visual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Tiras de papel ofício A4 ou cartolina;
- As cartelas deverão ser organizadas em círculo, de modo que facilitem a visualização de cada aluno nas discussões.

### Questões a serem respondidas:

- O que será abordado nessa proposta de intervenção?
- O que não será?
- Afinal, por que é importante que essa temática de gênero seja abordada em sala de aula?
- A música funk pode contribuir para a construção da visão que os jovens têm sobre a mulher?

### Duração:

- 1h30min (2 aulas)

08

## PERCURSO METODOLÓGICO

### Interação inicial

- No momento inicial da aula, coloque o funk "Quero te encontrar" dos Mc's Claudinho & Buchecha, de modo que, ao entrar na sala, os alunos reconheçam o som e assim se sintam familiarizados com o ambiente e tema da proposta.
- Converse com os alunos e pergunte se eles conhecem a música e o quais as sensações que têm ao escutá-la; pergunte também se eles sabem a que gênero musical ela pertence; pergunte sobre seus gostos musicais. Após as considerações dos alunos, explique que a música foi utilizada porque será um ponto importante para a proposta de trabalho que será realizada.

### Atividades

- Fale sobre o tema da proposta de intervenção "Paródia e gênero no ensino fundamental II: Discutindo as imagens da mulher a partir da retextualização de letras de funk";
- Em seguida, apresente em slides, a descrição da proposta de intervenção (CD), sempre dando espaço para que os alunos respondam, nos momentos em que ocorrem perguntas.
- Entregue tiras de papel para que cada um dos alunos escreva o nome de uma música de funk que seja de sua preferência. Em seguida, peça que reflitam sobre a letra da música que escolheram e escrevam abaixo do título tudo o que a música os faz pensar (sobre a mulher ou sobre outro tema que a música aborde). Ao terminarem, proponha uma exposição do que escreveram. Aproveite este momento, para suscitar o debate sobre a visão que os discentes têm sobre a mulher quando escutam as letras de funk antigas ou atuais;
- A partir das conclusões, enfatize a importância de se discutir as gênero em sala de aula, bem como a representação da mulher no funk.

09

## Conclusão da oficina

- Professor (a), escreva no quadro três perguntas para que os alunos respondam por escrito:
  1. Você acha necessário analisar mais as músicas que estão ao nosso redor?
  2. Você acredita que as oficinas contribuirão para uma visão mais ampla e crítica sobre a identidade da mulher nas letras de música em geral?
  3. Com base no que foi visto, por que é importante discutir sobre isso em sala de aula?



**Por que é importante discutir sobre gênero nas relações sociais?** Porque do ponto de vista da mulher, na maioria das sociedades, é visível as desigualdades entre homens e mulheres, nos mais diferentes espaços:

**Família:** Ainda hoje a mulher é vista como a principal responsável pela educação dos filhos. Ela trabalha fora, em diferentes profissões, mas ainda é socialmente esperado que elas sejam donas de casa e cuidadoras da família.

**Mercado de Trabalho:** Apesar das significativas mudanças culturais e de a mulher já atuar profissionalmente onde antes apenas homens atuavam, as diferenças salariais persistem e ela ganha 30% menos que ele. Entre outros casos de desigualdades.

**Na política:** Se compararmos ao número de participação de homens, são poucas as mulheres que são vereadoras, prefeitas, governadoras, senadoras e deputadas. Isto é, em projetos que vão causar mudanças na vida de homens e mulheres, quem mais participa são os homens.

**Porque essas desigualdades persistem?** Durante muito tempo acreditou-se que essas desigualdades eram fruto de diferenças biológicas. Infelizmente, muitos ainda pensam assim!

10

# Oficina 2:

## O percurso da música funk

### Objetivos:

- Compreender o processo social e cultural em que o *funk* surgiu.
- Reconhecer os valores políticos da cultura *funk* e a inserção deste em perímetros que estão além das comunidades de periferia e favelas;
- Refletir sobre como esse gênero musical está cada vez mais no dia a dia do jovem, e, portanto, é um objeto cultural que pode influenciá-lo sobre diversos temas, inclusive sobre as questões de gênero.
- Identificar as características estruturais da letra de canção *funk*, como: a presença de rimas, versos, estrofes; uso de variantes linguísticas, gírias, redução de palavras, entre outros.

### Materiais e organização do ambiente:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Textos impressos em folha de papel/A4 com a letra do *funk*: "Eu só quero é ser feliz" (Rap Brasil);
- As cartelas deverão ser organizadas em círculo, de modo que facilitem a visualização de cada aluno nas discussões.

### Questões a serem respondidas:

- Os jovens conseguem enxergar o *funk* como um objeto cultural que pode influenciá-los, mesmo que indiretamente?
- Em quais lugares e espaços sociais o *funk* é aceito hoje em dia? Ainda há preconceitos quanto a este tipo de música?
- O *funk* é atrativo para os jovens, enquanto meio pedagógico para o desenvolvimento da criticidade em sala de aula?
- Em se tratando de gênero textual, os jovens percebem as características estruturais da letra de *funk*?

11

## PERCURSO METODOLÓGICO

### INTERAÇÃO INICIAL

- No momento inicial da aula, coloque o *playlist* de algumas músicas de *funks* mais conhecidos pelos alunos (segue os links abaixo) como forma de ambientalizá-los na proposta da oficina 02 – o percurso do *funk*.

#### Playbacks sugeridos para uso do professor:

Agora eu tô sozinha (Gaiola das popozudas) – Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=UYhg8EOXF6A](https://www.youtube.com/watch?v=UYhg8EOXF6A)

Cerol na mão (Bonde do Tigrão) – Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=FQjJREAZSj0](https://www.youtube.com/watch?v=FQjJREAZSj0)

Glamurosa (Mc Marcinho) – Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=9dFYmh1bhns](https://www.youtube.com/watch?v=9dFYmh1bhns)

- Converse com os alunos e pergunte se eles reconhecem as músicas que estão sendo tocadas; onde tiveram oportunidade de escutá-las antes; onde surgiu o *funk*; a vida de quem dança ou toca *funk* é uma boa vida; como se deu esse processo de ascensão social; entre outras perguntas.

### ATIVIDADES

- Após as considerações dos alunos, apresente, em slides (CD), o surgimento do *funk* como objeto cultural e o percurso social em que esse processo de surgimento se deu. Lembre-se, professor (a): o importante é analisar a inserção do ritmo no imaginário jovem, resgatando seu desenvolvimento social e cultural ao longo do tempo, bem como sua influência discursiva.
- Antes de exibir o slide 04 desta oficina, faça os seguintes questionamentos:

- Como os *funkeiros* são vistos atualmente?
- Você gostaria de ter uma vida de *funkeiro*?
- As pessoas consomem produtos que estão ligados ao *funk*? Quais?
- E antigamente? Os *funkeiros* eram vistos positivamente pela sociedade?



- Após os alunos responderem a essas perguntas, exiba o slide 04, o qual irá apresentar-lhes a imagem de um mapa publicado em um artigo no *Jornal do Brasil*, o qual traça o perfil do *funkeiro* de modo pejorativo. Discuta com os alunos sobre a visão apresentada pelo jornal em confronto com a que vemos atualmente. Deixe-os livres para expor seus pensamentos, debatendo entre eles mesmos.

- Em seguida, para ratificar esse aspecto social do *funk*, exiba o vídeo do documentário “Funk Rio” (1994) e parte do documentário “Funk”, exibido no programa ALIGA (CD), exibido em 31/05/2011, os quais, se comparados, mostrarão características dos bailes antigos e dos atuais, denotando, inclusive, o papel da mulher nesse gênero musical.

- Posteriormente à exibição e às discussões, aborde as principais características da letra de canção *funk*, isto é, as marcas que a configuram como um gênero textual. Depois da explanação, coloque a música “eu só quero é ser feliz” - Rap Brasil – (com o subsídio do texto e do slide 08) e peça que os alunos identifiquem, na letra, as características abordadas.

### CONCLUSÃO DA OFICINA

- Professor (a), faça as seguintes perguntas para que os alunos respondam oralmente:
  - É possível caracterizar o sujeito do *funk* “Eu só quero é ser feliz” (idade, posição social), de acordo com sua linguagem? Descreva-o.
  - Que ideia a letra da canção reflete a respeito da vida do sujeito da periferia?
  - O sujeito da música faz uma abordagem sentimental, raivosa, idealizada e/ou real de seu cotidiano?

<div data-bbox="327 1146 443 1377">  </div> <div data-bbox="375 1534 518 1892"> <h2>Oficina 3: Um conceito chamado gênero</h2> </div> <div data-bbox="550 1780 582 1915"> <h3>OBJETIVOS</h3> </div> <ul data-bbox="582 1099 758 1915" style="list-style-type: none"> <li>• Conceituar gênero e identidade feminina;</li> <li>• Refletir sobre o comportamento esperado pela sociedade em relação a homens e mulheres e como a não obediência a esse padrão pode gerar desigualdades;</li> <li>• Reconhecer que a identidade dos sujeitos está imbricada com seus valores políticos, culturais, históricos e sociais;</li> <li>• Analisar e discutir sobre as relações de gênero em letras de música <i>funk</i>.</li> </ul> <div data-bbox="774 1433 805 1915"> <h3>MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:</h3> </div> <ul data-bbox="805 1099 1077 1915" style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);</li> <li>• Caixa amplificadora de som;</li> <li>• Papel 60 branco;</li> <li>• 2 cartolinas coloridas;</li> <li>• Tiras de papel;</li> <li>• Textos impressos em folha de papel A4 com a letra do funk: "Eu só quero é ser feliz" (Rap Brasil);</li> <li>• As cartelas deverão ser organizadas em círculo, de modo que facilitem a visualização de cada aluno nas discussões.</li> </ul> <div data-bbox="1093 1512 1125 1915"> <h3>QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:</h3> </div> <ul data-bbox="1125 1099 1284 1915" style="list-style-type: none"> <li>• O que é gênero?</li> <li>• Os comportamentos de homens e mulheres devem se encaixar num padrão?</li> <li>• Em que situações os jovens se sentem discriminados por agir fora do que a sociedade espera?</li> <li>• Quais os espaços sociais em que estão as mulheres?</li> </ul> <div data-bbox="1292 1825 1324 1915"> <h3>DURAÇÃO:</h3> </div> <ul data-bbox="1324 1736 1356 1915" style="list-style-type: none"> <li>• 1h30min (2 aulas)</li> </ul>	<div data-bbox="295 257 375 414">  </div> <div data-bbox="359 436 391 929"> <h2>PERCURSO METODOLÓGICO</h2> </div> <div data-bbox="422 784 454 1041"> <h3>INTERAÇÃO INICIAL</h3> </div> <ul data-bbox="470 257 861 1041" style="list-style-type: none"> <li>• Antes do início da oficina, cole na parede a folha de papel 60, a qual já terá uma figura de homem e outra de mulher com linhas ao lado que servirão para escrever as falas dos alunos. As cartolinas servirão para representação dos perfis.</li> <li>• Ao iniciar a oficina, peça aos alunos que digam todos os adjetivos que lhes vem à cabeça quando escutam a palavra "mulher". A medida que eles falarem, escreva nas linhas ao lado do perfil. Faça o mesmo pedido em relação à quando escutam a palavra "homem";</li> <li>• Ao terminarem de falar, leia as características e dialogue sobre por que eles pensaram isso; em seguida, pergunte se as características escolhidas não poderiam estar nos dois perfis, sempre estabelecendo um encontro entre a opinião dos alunos e o que a teoria sobre gênero apresenta.</li> </ul> <div data-bbox="869 884 901 1041"> <h3>ATIVIDADES</h3> </div> <ul data-bbox="933 257 1165 1041" style="list-style-type: none"> <li>• Após as considerações dos alunos no momento de interação, exiba o vídeo "Igualdade de gênero", do canal ONU mulheres e, em seguida, apresente, em slides (CD), os conceitos de gênero e identidade de gênero;</li> <li>• Ao mostrar-lhes o slide que contém diferentes imagens que reproduzem comportamentos "supostamente" femininos e peça que, divididos em grupos, os alunos discutam entre si sobre as seguintes questões:</li> </ul> <ol data-bbox="1181 257 1332 1041" style="list-style-type: none"> <li>1. Quem costuma repassar a ideia expressa em cada uma das figuras para os jovens e adolescentes? (família, sociedade, religião, mídia, escola)</li> <li>2. Esses meios conseguem efetivamente influenciar a maioria dos jovens e adolescentes em seus comportamentos?</li> </ol>
14	15

# Oficina 4:

## Funk e banalização do sexo

### OBJETIVOS:

- Refletir sobre o tratamento dado à mulher nas letras de música *funk*;
- Reconhecer as diferenças entre os gêneros a partir das formas como sexo atua na (des)valorização do indivíduo;
- Analisar as letras de *funk*, de modo a reconhecer aspectos linguísticos e discursivos que contribuam para uma representação social inferiorizada e sexista da mulher.

### MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Textos impressos em folha de papel A4 com as letras das músicas, quadro e texto de apoio;
- As carteiras deverão ser organizadas, inicialmente, em círculo, depois divididas por grupos, de modo a facilitar o trabalho coletivo.

### QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- Os jovens conseguem enxergar diferenças no modo como homens e mulheres são tratados no funk? Percebem o sexismo presente?
- Que impactos esses tratamentos podem ter na vida das pessoas?
- É possível perceber o sexismo no dia a dia, inclusive, da sala de aula?

### DURAÇÃO:

- 1h30min (2 aulas)

- Após estabelecer um tempo para que eles pensem e discutam, peça para os alunos que eles apresentem oralmente o que foi discutido, respondendo aos questionamentos anteriores;
- A partir das discussões e conclusões dos alunos, continue a exposição dos slides, discutindo o porquê da existência das desigualdades, onde e como elas se manifestam e os meios que a reproduzem.

### CONCLUSÃO DA OFICINA

- Professor (a) exiba o vídeo "Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gêneros" do canal ONU mulheres. Em seguida, faça as seguintes perguntas para que os alunos respondam oralmente:
  1. O que é gênero?
  2. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são iguais ou desiguais? Por que isso acontece?
  3. Os meios de entretenimento podem contribuir para a construção ou desconstrução das desigualdades?

Se todos tivessem as mesmas opiniões sobre todas as coisas o mundo seria infinitamente chato! É beleza das relações humanas está na diversidade!



## PERCURSO METODOLÓGICO

### INTERAÇÃO INICIAL

- No momento inicial da aula, com coloque a música “*garota de Ipanema*”, Tom Jobim e pergunte se eles já ouviram essa música; o que sentem quando a escutam; como a mulher é vista pelo eu-lírico da canção, etc.
- Em seguida, com intuito de comparar o discurso e não o gênero musical, coloque a música “*Tchutchuca, vem aqui pro seu tigrão*”, Bonde do Tigrão. Faça as mesmas perguntas. Então, peça que os alunos citem outras músicas de funk que tratam a mulher na mesma perspectiva abordada nesta música.  
Obs: Ambas as músicas deverão estar em material impresso e serem entregues aos alunos.
- Distribua o texto “*A desvalorização da mulher através da música no decorrer das décadas*” (CD) retirado do blog Professor Rômulo Gondin (autoria desconhecida) e proponha leitura coletiva.

### ATIVIDADES

- Após as considerações dos alunos, solicite que os alunos formem grupos de 4 ou 5 participantes;
- Peça que os alunos vejam os vídeos que serão exibidos atentos à letra, ao tema, à escolha linguística e prosaica, exibindo vídeos das músicas: “*Um tapinha não dói*”, de Bonde do Tigrão; “*Na ponta ela fica*”, de Mc Delano e “*Boladona*”, de Tati Quebra-barraco.
- Entregue a cada grupo um material impresso contendo as letras das músicas em análise e um quadro no seguinte modelo:

Perguntas	Música 1	Música 2	Música 3
O tema reflete uma visão de mulher como objeto de desejo ou de submissão?			
Que palavras presentes nas letras podem justificar sua resposta à pergunta 1?			
Em relação à forma como a mulher foi retratada, você concorda ou discorda?			

- Informe que, após verem os vídeos, terão 30 min para completar o quadro.
- Em seguida, peça que cada grupo exponha, oralmente, sua análise em relação às músicas escutadas.



### CONCLUSÃO DA OFICINA

- Professor (a), faça as seguintes perguntas para que os alunos respondam oralmente:
  1. Você acha que o funk banaliza o sexo em suas letras e coreografias?
  2. É possível perceber no funk uma imagem de mulher representada de forma inferior e objetificada?
  3. Analise: Por que então tantas jovens e, inclusive crianças dançam e reproduzem essas músicas com letras que denigrem a imagem feminina?

A música tem papel importante nos aspectos sociais e afetivos da criança, bem como funciona como meio de inserção e identificação entre elas. Entretanto, letras erotizadas podem fazer com a sexualidade, tão presente em todos os estágios de desenvolvimento do indivíduo se volte para o sensual e erótico, quando deveria canalizar-se na construção de emoções e afetividade. Com a banalização do sexo, a criança começa a lidar com a sexualização do corpo sem o devido entendimento de como isso deve ser tratado.



Monique Andreas Nogueira (Dra. Em Educação)

## Oficina 5: Nem só de sexismo vive o funk

### OBJETIVOS:

- Refletir sobre o tratamento dado à mulher nas letras de música funk;
- Reconhecer que há músicas funk que, apesar de tratarem das relações entre o masculino e o feminino, não apresentam discurso misógeno e corporificado;
- Analisar as letras de funk, de modo a compreender que outros temas de relevância social como violência, drogas, segregação social, entre outros, configuram também esse gênero musical.

### MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Textos impressos em folha de papel A4 com as letras das músicas;
- Quadro;
- As cartelas deverão ser organizadas, inicialmente, em círculo, de modo a facilitar as discussões.

### QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- O funk, assim como outros produtos culturais, pode ser uma ponte para a discussão de temáticas de relevância social?
- Você acha que a segregação social contribui para a demonização do gênero musical funk?

### DURAÇÃO:

- 1h30min (2 aulas)

## PERCURSO METODOLÓGICO

### Interação inicial

- Inicialmente, escreva no quadro, as palavras: segregação racial, crime, violência e drogas. Em seguida, pergunte aos alunos se eles já ouviram falar de alguma letra de *funk* que aborde esses temas. (Caso seja necessário, explique o que significa cada uma das palavras no universo do *funk*.)
  - Conforme eles forem respondendo, explique-lhes que essas temáticas, muitas vezes, representam a realidade de moradores das favelas e daqueles que a cantam.
- 
- Após as considerações dos alunos, exiba os vídeos das músicas: "O crime não presta", de Mc Dodo, "Sai de cima do muro", de Mc Garden. Entregue também as letras de cada música impressas.
  - Discuta cada letra individualmente, no que se refere:
    - Ao tema;
    - Ao ritmo;
    - Às expressões e gírias, o que significam no contexto exposto;
    - Ao sujeito do discurso e se é possível perceber um discurso consciente sobre o tema;
    - Ao contexto do discurso, isto é, se é um tema de relevância social.
  - Após essa discussão, aproveite o momento para enfatizar que o *funk* pode servir para tratar de outros temas que não seja a objetificação da mulher, a exemplo do aspecto periférico do *funk* em relação a outros gêneros.

## CONCLUSÃO DA OFICINA

- Professor (a), faça as seguintes perguntas para que os alunos respondam em seus cadernos:
1. Você já conhecia as letras de música *funk* apresentadas na oficina de hoje?
  2. Como jovem, você se sente atraído a escutá-las? Se não, por que isso acontece?
  3. É possível perceber uma influência da mídia para que alguns temas específicos, como sexo e ostentação, sejam mais ouvidos que outros?
  4. A letra de música *funk* pode servir para conscientizar aqueles que gostam do ritmo sobre assuntos de importância pública?

O *funk* é hoje uma das maiores manifestações culturais de massa no Brasil. Está diretamente relacionado aos estilos de vida e experiência da juventude e marcas identitárias de periferias e favelas. É preciso lembrar que esse gênero, muitas vezes visto apenas sob a ótica do incentivo ao sexismo, à violência e uso de drogas, também pode configurar-se de letras politizadas que remetam aos problemas sociais do país, questões políticas, religiosas, de raça e etnia, de gênero, entre outros – são os chamados *funks* de protesto.



## Oficina 6: saber Ouvir

### OBJETIVOS:

- Analisar aspectos como ideologia, discurso e recursos linguísticos que contribuem para os sentidos da música;
- Apropriar-se de procedimentos de escuta e participação de uma exposição oral;
- Desenvolver habilidades de planejamento, criação e revisão de uma exposição oral.

### MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Computadores com provedor de *Internet*;
- As carteiras deverão ser organizadas em grupos de modo a facilitar o trabalho das equipes.

### QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- O jovem, ao selecionar aquilo que escuta, preocupa-se em analisar criticamente a letra?
- Quando analisada, a letra da música mostra sua face e discurso referente ao(s) tema(s) abordado(s) nela. Fazer essa análise é importante? É um processo fácil para o ouvinte?

### DURAÇÃO:

- 2h15min (3 aulas)



## PERCURSO METODOLÓGICO

### INTERAÇÃO INICIAL

- Inicialmente, peça para os alunos se dividirem em grupos de 4 ou 5 participantes. Após estabelecerem seus grupos, diga-lhes que nesta oficina, eles irão escolher de seus próprios aparelhos de celular uma única música do gênero *funk* por grupo;
- Neste momento, aproveite para enfatizar a importância do trabalho em equipe; que eles podem discutir entre si, expor opiniões, porém devem entrar em acordo sobre a música que utilizarão. Este processo de escolha garante uma interação e troca de pontos de vista já no momento inicial.

### ATIVIDADES

- Explique que eles terão que fazer uma análise da letra de *funk* escolhida, observando os seguintes aspectos:
  - Tema (Sobre o que esse texto fala?)
  - Expressões e gírias e o que significam no contexto exposto;
  - Sujeito do discurso (condição social, idade, sentimentos, etc.);
  - Palavras que estiverem em desacordo com a norma padrão (O uso foi proposital? Foram utilizadas para efeito de rima? Indica o grau de escolaridade do sujeito do discurso)
- Dê o tempo de 40 min. para o processo de escolha, procure a letra na *internet* e analise da música.

### CONCLUSÃO DA OFICINA

- Na apresentação, os alunos deverão expor a letra para o restante da turma no *Datashow*, enquanto expõem oralmente sua análise. Reserve para este momento 15 minutos, sendo 10 para exposição do grupo e 5 para que você, professor(a), possa levar à discussão algum aspecto linguístico ou discursivo que seja necessário ou até mesmo para ratificar o que for exposto pelo grupo.

# Oficina 7: O que é mesmo paródia?

## OBJETIVOS:

- Conceituar o gênero textual paródia;
- Identificar características inerentes ao gênero paródia;
- Compreender que o gênero paródia pode apresentar aspectos como: a crítica e a sátira;

## MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Textos impressos;
- As carteiras deverão ser organizadas em grupos de modo a facilitar o trabalho das equipes.

## QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- O que é paródia?
- A paródia confere aos autores a oportunidade de criticarem temas de relevância social através, inclusive do humor. Este fator pode atrair mais facilmente o jovem para essas discussões?
- O jovem consegue rapidamente compreender a crítica ou sátira presente nas paródias?

## DURAÇÃO:

- 1h30min (2 aulas)

## PERCURSO METODOLÓGICO

1. O professor apresentará o conteúdo da oficina e explicará o que é uma paródia, suas características e como ela pode ser utilizada para criticar ou satirizar uma situação social. Para isso, ele poderá utilizar vídeos, textos e imagens que ilustrem o conceito.

2. Em seguida, o professor apresentará uma paródia e pedirá que os alunos identifiquem o texto original e o que foi alterado para criar o humor.

3. Os alunos serão divididos em grupos e receberão uma tarefa para criar uma paródia sobre um tema socialmente relevante.



4. Cada grupo apresentará sua paródia para a turma e o professor fará perguntas para avaliar o entendimento dos alunos sobre o gênero e sua função social.

## PERCURSO METODOLÓGICO

### INTERAÇÃO INICIAL

- Inicialmente, pergunte aos alunos se eles sabem o que é paródia e qual a sua função;
- Em seguida, exiba os vídeos: “estuda”, paródia de “não para” (Anitta) e “vida de deputados”, paródia de “vida de empreguete”;
- Após a exibição, explique-lhes o que a paródia tem como elemento principal, na maioria das vezes, a *sátira* e a *crítica*. É criada a partir da estrutura de um poema, música, filme, obras de arte ou qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. Mantém-se o estrutura, isto é, características que remetem à produção original, como por exemplo o ritmo – no caso de canções – mas modifica-se o sentido, podendo-se entender que há uma espécie de intertextualidade implícita.

### ATIVIDADES

- Entregue o material impresso contendo as paródias escutadas no momento da interação e peça-lhes que identifiquem e exponham oralmente características comuns e diferentes em relação à letra original; (*Provavelmente, eles destacarão a diferença no tema e o aspecto comum da estrutura, com suas rimas, estrofes, ritmo e aliterações*).
- Reforce o conceito de paródia e suas principais características, utilizando as considerações dos alunos nesta atividade.
- Peça, então, que a turma se divida em grupos de 6 participantes; em seguida, proponha a produção de paródias a partir de músicas de funk que façam parte do cotidiano dos alunos que refletem as discussões sobre gênero e papel social da mulher, temas abordados nas oficinas anteriores;
- Cada grupo produzirá uma paródia que reproduza discursos concernentes às questões discutidas sobre gênero;
- Explique que as paródias produzidas pelos grupos serão apresentadas para a turma e que os grupos devem providenciar recursos sonoros que subsidiem a apresentação (playback, karaokê, entre outros).

28

## CONCLUSÃO DA OFICINA

- Após a definição dos grupos e temas a serem abordados, sugira a leitura dos seguintes textos:
- ✓ **Medo de represálias faz com que mulheres se silenciem em casos de violência.** (Jornal Periscópio) – Disponível em: <http://jornalperiscopio.com.br/site/index.php/medo-de-represalias-faz-com-que-mulheres-se-silenciem-em-casos-de-violencia/>
- ✓ **Lugar da mulher é onde ela quiser.** (CM jornal) – Disponível em: [http://www.cmjornal.xl.pt/mais\\_cm/especiais/geracao\\_arte\\_votacao/texto/detalhe/prosa\\_lugar\\_da\\_mulher\\_e\\_onde\\_ela\\_quiser.html](http://www.cmjornal.xl.pt/mais_cm/especiais/geracao_arte_votacao/texto/detalhe/prosa_lugar_da_mulher_e_onde_ela_quiser.html)
- ✓ **Não acredite nas revistas, você é linda!** (Blog Coisas de uma Jana) – Disponível em: <http://coisasdeumajana.blogspot.com.br/2015/04/nao-acredite-nas-revistas-voce-e-linda.html>
- ✓ **Mulheres vítimas de assédio no transporte público reclamam de humilhação.** (Justiça do Brasil – notícias) – Disponível em: <http://ambito-juridico.jusbrasil.com.br/noticias/115336367/mulheres-vitimas-de-assedio-no-transporte-publico-reclamam-de-humilhacao>
- ✓ **Igualdade de gênero (Educar para crescer – editora Abril)** – Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/igualdade-genero-756416.shtml>



29

## Oficina 8:

### Desconstruindo o preconceito

#### OBJETIVOS:

- Estimular o hábito de leitura e a produção textual;
- Promover um pensamento crítico acerca do discurso sobre a mulher;
- Produzir paródias que reflitam um novo posicionamento em relação ao discurso sexista;
- Desenvolver habilidades linguísticas inerentes à prática de retextualização.

#### MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE:

- Aparelho de exposição audiovisual (Datashow);
- Caixa amplificadora de som;
- Textos impressos;
- As carteiras deverão ser organizadas em grupos de modo a facilitar o trabalho das equipes.

#### QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- Ao produzir a paródia, vocês conseguiram interagir com os colegas, apresentando seus pontos de vista e escutando os colegas?
- Na produção das paródias, vocês conseguiram expor seus pensamentos críticos em relação à temática de gênero.
- O processo de produção das paródias, vocês leram outros textos sobre a temática de gênero? E nas produções, vocês buscaram adequar o texto ao que foi proposto?

#### DURAÇÃO:

- 2h15min (3 aulas)

30

## PERCURSO METODOLÓGICO

### INTERAÇÃO INICIAL

- Inicialmente, peça que os alunos se agrupem de acordo com as equipes estabelecidas na oficina;

- Professor(a), sugira o período de 3 aulas (2h15m) para que eles produzam a produção textual. Neste momento, circule pelos grupos, mediando as informações e ajudando sempre que necessário.

### ATIVIDADES

- Após a etapa de produção de texto, promova um momento de autocorreção, em que os alunos analisem suas produções e corrija-as para a apresentação da produção final. Reserve para esta etapa o período de uma aula (45min).  
Obs: Tal autocorreção não deve retirar do texto marcas próprias do gênero musical. Deve incluir adequação da letra produzida ao ritmo da música original.

- Como os grupos escolheram na oficina 7 as músicas que seriam base das paródias, espera-se que tenham preparado algum recurso sonoro para acompanhar a apresentação oral das paródias produzidas (Playback, karaokê, entre outros).

### CONCLUSÃO DA OFICINA

- A partir deste ponto, com as produções dos alunos prontas, peça que eles apresentem as paródias para o restante da turma. Você, professor, também pode promover uma apresentação para o restante da escola, em um evento de música, como um festival, ou um sarau musical. Fica ao critério do docente a culminância dessa proposta de intervenção.

31

## Sugestões complementares

### Sessão de leitura

As sugestões abaixo podem subsidiar a discussão sobre gênero em sala de aula, a partir de questionamentos sobre as formas de organização social que instituíram o lugar da mulher na sociedade.

- >> Conto “A Moça Tecelã” (Marina Colasanti). In: Doze reis e a moça do labirinto de vento.
- >> Conto “Entre a espada e a rosa” (Marina Colasanti). In: Um espelho de Marfim e outras histórias.
- >> Coleção “Antiprincesas” (Nadia Fink) – São 8 histórias de mulheres inspiradoras como Frida Khalo, Violeta Parra, entre outras.
- >> Obra “A hora da estrela” (Clarice Lispector), 1998.
- >> Obra “Cidade do Sol” (Khaled Hosseini), 2007.
- >> Artigos: “Igualdade de gênero”; “Amélia, nunca mais”; (Site Nova Escola).



### Sessão de cinema

#### Filmes:

- >> Que horas ela volta? (2015);
- >> As sufragistas (2015);
- >> Alice através do espelho (2016);
- >> Valente (2012);
- >> Legalmente Loira (2001);
- >> Joy: o nome do sucesso.
- >> Mulan (1998)

#### Documentários:

- >> O corpo das mulheres. Disponível em:  
[www.youtube.com/watch?v=6RSc\\_XYezig](http://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig)
- >> Chega de fui fui! Cantada não é elogio. Disponível em:  
[www.youtube.com/watch?v=BpRvQ\\_yFiv8](http://www.youtube.com/watch?v=BpRvQ_yFiv8)
- >> Acredite: você é perfeita. Disponível em:  
[www.youtube.com/watch?v=B99G5\\_T9xX4](http://www.youtube.com/watch?v=B99G5_T9xX4)



## Referências



- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: gêneros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Orientação Sexual)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygange, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escolar**. 3 ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.



## ANEXO D - LISTA DE MÚSICAS TRABALHADAS NAS OFICINAS E CITADAS NA DISSERTAÇÃO

- As novinha tão sensacional – Mc Romântico. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=oqjEA9KOW6A>
- Boladona – Tati Quebra-Barraco. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=USO\\_Dfu-6Yg](https://www.youtube.com/watch?v=USO_Dfu-6Yg)
- Eu só quero é ser feliz – Mc Cidinho e Doca. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=W5FO0buG\\_eo](https://www.youtube.com/watch?v=W5FO0buG_eo)
- Na ponta ela fica – Mc Delano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hx-oNS6LHdg>
- O crime não presta – Mc Dodo. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=QbCJAOZbK\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=QbCJAOZbK_c)
- Quero te encontrar – Claudinho e Buchecha. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tBDOxoCY0bk>
- Som de preto – Amilcka e Chocolate. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Z4aai7Bj2NY>
- Só as cachorras – Bonde do Tigrão. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=hrGSmH2VQ0I>
- Sai de cima do muro – Mc Garden. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=g6jQKXV0bww>
- Tchutchuca – Bonde do Tigrão. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=jFHRrnrCAvs>
- Um tapinha não dói – Bonde do Tigrão. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=-TlwL2hDndk>

## ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS CAMPUS CAJAZEIRAS</b></p>	
---	--	--

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

## INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A identidade feminina no gênero musical funk: análise do discurso e retextualização na sala de aula.

Pesquisador Responsável: **Profª Iskaime da Silva Sousa**

Telefone para contato: **(83) 99802 4133**

Orientadora: **Profª Nelson Eliezer Ferreira Júnior**

Local de coleta dos dados: **Escola de Ensino Fundamental Maria Marques de Assis**

## Objetivo do Projeto de pesquisa

- ◆ Analisar as práticas docentes em torno do trabalho com a Identidade Feminina, enquanto orientação de estudo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na seção dos Temas Transversais, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção para o trabalho com a análise do gênero musical funk, a fim de contribuir para as reflexões e produção de novos discursos acerca do feminino, utilizando-se para tanto a Análise do Discurso e a Retextualização como norteadores para as práticas de leitura e de escrita vivenciadas no âmbito escolar, planejadas e aplicadas por professores de língua portuguesa, buscando uma ponte entre a teoria e a prática docente.

## IMPORTANTE:

- ◆ A pesquisa terá duração de 10 meses, com o término previsto parasetembro de 2016.
- ◆ Suas respostas contempladas nas atividades propostas e os textos produzidos serão tratados de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ◆ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ◆ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.
- ◆ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em participar de atividades de leitura e de produção de textos, relacionadas ao estudo do gênero crônica, que serão guardadas por cinco (05) anos e incineradas após esse período.
- ◆ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação.
- ◆ O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ◆ Desde já, muito obrigada!

Profª Iskaime da Silva Sousa  
Mat. 000574

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Mª das Neves dos S. Nascimento RG ou CPF 2835604 concordo que meu filho (a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

São Domingos, 20/11/2015

Assinatura do responsável direto: \_\_\_\_\_

## ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA

## TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins de direito que estamos de acordo com a pesquisa intitulada "A Identidade Feminina no gênero musical funk: análise do discurso e retextualização na sala de aula", que será realizada pela mestrandia Iskaime da Silva Sousa, sob a orientação da Prof.º Dr.º Nelson Eliezer Ferreira Júnior, estudo que terá apoio desta instituição.

Esta instituição está consciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

São Domingos, 20 de Setembro de 2015.

*Fabiana Leandro de Sá*

\_\_\_\_\_  
CNPJ: 03.211.81\_\_\_\_\_  
E.M.E.F. Maria Marques de Assis  
Fabiana Leandro de Sá  
Diretora Escolar / Mat. 054  
Diretora Escolar

Mat. 54