



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

HUGO ROMANO MARIANO

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL:
UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS PUBLICAÇÕES
NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES**

CAMPINAS

2019

HUGO ROMANO MARIANO

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA
ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS PUBLICAÇÕES NO PORTAL
DE PERIÓDICOS DA CAPES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: HELENA ALTMANN

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO HUGO ROMANO MARIANO, E ORIENTADA
PELA PROF(A). DR(A). HELENA ALTMANN

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M337g Mariano, Hugo Romano, 1983-
Gênero e sexualidade na educação musical : uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da CAPES / Hugo Romano Mariano. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Helena Altmann.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação musical. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Altmann, Helena, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Gender and sexuality in musical education : an analysis of the contents of publications in the portal of CAPES newspapers

Palavras-chave em inglês:

Musical education

Gender

Sexuality

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Helena Altmann [Orientador]

Jorge Luiz Schroeder

Helena Lopes da Silva

Data de defesa: 04-04-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-2642-6507>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7271733369810786>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL:
UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS PUBLICAÇÕES
NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES**

Autor: HUGO ROMANO MARIANO

COMISSÃO JULGADORA:

Helena Altmann
Jorge Luiz Schroeder
Helena Lopes da Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, com todo meu afeto, aos meus pais Abraão e Conceição, à minha irmã Sara, ao meu irmão Tiago e à minha sobrinha Ana Lua, pessoas que sempre me inspiram tão positivamente.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio - o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus pais, Abraão e Conceição, à minha irmã, Sara, e ao meu irmão, Tiago, pelo apoio incondicional.

Ao amigo Diego, por fazer surgir em mim o desejo pela pós-graduação.

Aos amigos Elias, André e Henrique, pela vivência, afeto e acolhimento.

Às amigas Mariana, Manoela, Juliana e Giovanna, por sugestões textuais indispensáveis.

À minha amada e admirada orientadora, Helena, uma fonte de aprendizado.

Ao Rafael, querido, por estar comigo no processo seletivo e pelas dicas acalentadoras e preciosas em diversos momentos desta trajetória.

Ao Murilo e à Luana, pelas contribuições técnicas.

Às professoras Carmem, Adriana e Silvia, aos professores Jorge, Alexandre e Anderson, por serem inspirações acadêmicas tão adocicadas e pujantes.

*Minha mãe que falou
Minha voz vem da mulher
Minha voz veio de lá,
de quem me gerou
Quem explica o cantor
Quem entende essa voz
Sem as vozes que ele traz do interior?*

*Sem as vozes que ele ouviu
Quando era aprendiz
Como pode sua voz ser uma Elis
Ser o anjo que escutou
A Maria Sapoti
Quando é que seu cantar iria se abrir?*

*Feminino é o dom
Que o leva a entoar
A canção que sua alma sente no ar
Feminina é a paixão
O seu amor musical
Feminino é o som do seu coração*

*Sua voz de trovador
Com seu povo se casou
E as ruas do país são seu altar*

*Feminina é a paixão
No seu amor musical
Feminino é o som do seu coração
Sua voz de trovador
Com seu povo se casou
E as ruas do país são seu altar
A cidade é feliz
Com a voz do seu cantor
A cidade quer cantar com seu cantor*

*Ele vai sempre lembrar
Da lenha de um fogão
Das melodias vindo lá do quintal
As vozes que ele guardou
As vozes que ele amou
As vozes que ensinaram: bom é cantar.*

Letra da música “A feminina voz do cantor”, de Milton Nascimento

RESUMO

Esta é uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de analisar os conteúdos das publicações da educação musical que versam sobre Gênero e Sexualidade, produções científicas indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – CAPES/MEC, disponíveis entre os anos de 2017 e 2018, abrangendo periódicos do Brasil e demais países. A pesquisa tem por objetivos: (1) compreender quais conteúdos relacionados à educação musical, ao gênero e à sexualidade trazem as publicações selecionadas e, a partir disso, (2) mostrar qual a relevância do gênero e da sexualidade, enquanto categorias de análise, dentro do campo da educação musical, em especial na escola. Para a análise bibliográfica foram selecionadas publicações a partir de combinações de palavras-chave concernentes ao tema supracitado; seguiu-se, então, a leitura dos resumos dos trabalhos acadêmicos encontrados. Posterior a isso, houve uma nova discriminação do material a partir de seus níveis de importância, definidos dentro dos limites desta pesquisa. 13 publicações apresentaram conteúdos específicos a esta pesquisa. Todas as publicações foram lidas e fichadas e aqui será apresentada a análise pormenorizada e entrecruzada dos dados levantados. Esta análise está subdividida e apresentada a partir de três temáticas: 1º) Conteúdos musicais; 2º) Territorialidades; e 3º) Estratégias feministas. Foi observado que quase a totalidade das publicações ocorreram a partir de 2010, com exceção de uma única publicação de 1997; cabendo explicitar que, embora haja poucas publicações, os conteúdos encontrados evidenciam uma grande interdisciplinaridade na abordagem do tema proposto, o que por sua vez, nos faz assumir que tal dado apresenta um amalgamento entre a temática desta pesquisa e outras áreas de conhecimento, e que o gênero e a sexualidade aparecem na educação musical formal e não formal com sentidos diversos que vão desde uma certa transversalidade, passando por constituidores de subjetividades musicais e delimitadores dos entendimentos e da escolha de instrumentos e gêneros musicais, até constituintes de áreas que se sobrepõem e disputam entre si pela emancipação de sujeitos discriminados. Em específico na escola, nossa análise aponta que as categorias de gênero e sexualidade constituem junto à educação musical, modos de reiterar, subverter e ressignificar os padrões vigentes, e assim, diferenças e desigualdades se constituem na relação destas três áreas de conhecimento.

Palavras-chave: educação musical; gênero; sexualidade.

ABSTRACT

This is a bibliographical research with the purpose of analyzing the contents of publications in Music Education that deal with Gender and Sexuality, scientific productions indexed in the Portal of Periodicals of the Coordination of Personnel Improvement for Higher Education, Ministry of Education - CAPES / MEC, available between 2017 and 2018, covering periodicals from Brazil and other countries. The research aims to (1) understand which contents related to music education, gender and sexuality the selected publications encompass and from this, (2) show the relevance of gender and sexuality, as categories of analysis within the field of Musical Education, especially in school. For the bibliographic analysis, publications were selected from combinations of keywords related to the aforementioned topic; followed by a summary of the academic papers found. Subsequent to this, there was a new discrimination of the material from its levels of importance, defined within the limits of this research. 13 publications presented specific contents to this research. All the publications have been read and indexed. The detailed and cross-examined analysis of the data collected will be presented here. This analysis is subdivided and presented from three themes - 1st Musical Contents, 2nd Territorialities and 3rd Feminist Strategies. It was observed that almost all the publications occurred as of 2010, with the exception of a single publication in 1997; It should be pointed out that, although there are few publications, the content found evidences a great interdisciplinarity in the approach of the proposed theme, which in turn makes us assume that this data presents an amalgamation between the theme of this research and other areas of knowledge. Also that gender and sexuality appear in formal and non-formal music education with different meanings ranging from a certain transversality going through constitutions of musical subjectivities and delimiters of the understandings, the choice of musical instruments and genres to constituents of areas that overlap and compete for the emancipation of discriminated individuals. Specifically, at school, our analysis points out that the categories of gender and sexuality establish, alongside musical education, ways of reiterating, subverting and re-defining current standards, and thus, differences and inequalities are constituted in the relation of these three areas of knowledge.

Keywords: music education; gender; sexuality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Delimitação e especificação da pesquisa.....	11
1.2 Educação musical e hierarquizações.....	16
1.3 Gênero e sexualidade: conceituações.....	23
1.4 Música e materialização da heteronormatividade.....	30
1.5 Base de Dados: publicações no Brasil, na América Latina e nos demais países.....	31
2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	33
2.1 Como esta temática surgiu em minha trajetória de estudos.....	33
2.2 O porquê de se trabalhar com as publicações da Base de Dados da CAPES.....	35
2.3 Seleção das publicações antes das leituras dos resumos.....	37
2.4 Discriminação das teses e escolha das publicações depois da leitura dos resumos.....	38
2.5 Publicações com conteúdos específicos.....	42
2.6 Assuntos mais recorrentes nas publicações: subdivisão temática	46
3 CONTEÚDOS MUSICAIS.....	48
3.1 Música <i>pop</i> e <i>funk</i> como conteúdos musicais midiáticos na Escola.....	49
3.2 Pedagogias musicais nas diferenças e desigualdades.....	75
3.3 Educação musical não formal: pluralidades e resistências.....	87
4 TERRITORIALIDADES.....	107
4.1 Regionalismo na Colômbia e “ternarismos” de gênero na educação musical.....	107
4.2 América Latina, composições e epistemologias musicais.....	111
5 ESTRATÉGIAS FEMINISTAS.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação e especificação da pesquisa

Esta é uma pesquisa bibliográfica qualitativa dos conteúdos das publicações que versam sobre educação musical, Gênero e Sexualidade no Brasil, demais países da América Latina e outros países – precisamente, as disponíveis nos periódicos da CAPES/MEC.

A escolha do Portal da CAPES se deu uma vez que:

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional (BRASIL, s/da).

Desta Base de Dados, nesta pesquisa, os conteúdos das publicações são tomados em suas articulações científicas e artísticas, na concomitância das possibilidades de diálogos que favoreçam a reflexão no campo da educação musical, em especial, na escola.

“Diálogos” aparecem aqui enquanto sinônimo de estratégias (MORIN, 1977) que aqui são colocadas para atingir os seguintes objetivos: (1) compreender quais conteúdos relacionados à educação musical, ao gênero e à sexualidade trazem as publicações selecionadas e, a partir disso, (2) mostrar qual a relevância do gênero e da sexualidade, enquanto categorias de análise, dentro do campo da educação musical, em especial na escola.

Em primeira instância, buscando elucidar os objetivos aqui propostos, ao apresentar como epígrafe a letra da música *A feminina voz do cantor*, de Milton Nascimento, tal canção é tomada para mostrar, alegoricamente, em que medida o fazer musical está composto por elementos que podem ser analisados sob a égide das categorias de gênero e sexualidade.

Nessa canção há a afirmativa de um eu-lírico feminino, isto fruto de uma construção musical em que Milton explicita que é da “mulher” que se transfere a ele, cantor e compositor, o seu “dom”. Especificamente, há uma herança geracional que constitui o timbre de sua voz. Na lógica que atravessa as consciências e inconsciências deste artista reiteram-se valores comuns às mulheres de sua época, em especial de sua mãe. São elas, as mulheres, que têm filhos, que se movem pelas paixões, que são femininas, que têm vozes agudas, etc. Observa-se que Milton traz ainda como referências as cantoras que constituem seu imagético musical: Elis Regina, Ângela Maria – chamada pelo seu apelido “Maria Sapoti”. Estas são brasileiras, fizeram

sucesso antes e juntamente com ele, são referências espaciais e temporais da infância, da juventude e da vida adulta de Milton. É nesta perspectiva que tanto a mãe de Milton quanto as demais “vozes que ele ouviu quando era aprendiz” são igualmente as referências musicais que o tornam, de algum modo, feminino. Concomitantemente, a feminina voz do cantor também o constitui enquanto homem negro e latino, produz sua individualidade e o faz cantar seu país. Deste modo, uma voz um tanto quanto bem aclamada em se tratando de um cantor de música popular brasileira. O feminino na voz de Milton o faz romper e reiterar atributos comuns às mulheres e aos homens de seu contexto social. De acordo com Naomi Scheman (1993), citada por Ian Hacking (2013, p. 9), “tudo que é socialmente construído existe. Isso parece certo. Se algo foi de fato construído, então existe, e é real”. Assim, por ser em seus princípios e organizações culturalmente construída, a música é um fenômeno histórico social (PENNA, 2015) Aquilo que diz também respeito à feminilidade e masculinidade de Milton, é uma construção social. Assim, se tomamos que “o gênero construído é tudo que existe, parece não haver nada ‘fora’ dele, nenhuma âncora epistemológica plantada em um ‘antes’ pré-cultural, podendo servir como ponto de partida epistemológico alternativo para uma avaliação crítica das relações de gênero existentes” (BUTLER, 2003, p. 67). Recorrendo a Michel Foucault (1998), teremos que a feminilidade de Milton é percebida também na transgressão de seu papel sexual. Há, portanto, neste viés, na feminina voz do cantor, o que ao mesmo tempo o faz ter algo recriminável e transgressor a um homem. Cabendo, desta maneira, reconhecer que, paradoxalmente, tal característica feminina o faz comum naquilo que é atributo das mulheres e em oposição às figuras masculinas, de homens, de seu tempo e lugar. Essa música é tomada aqui alegoricamente para explicitar como que em seus diversos espectros de constituição, sejam os que dizem respeito ao teor da letra, os que “definem” quem é o cantor, seja por sua circunscrição sócio-histórica, seja por ela ser tomada como uma peça musical em uma performance no palco ou ainda, por ela ser trabalhada como um conteúdo musical em uma sala de aula, tal música evidencia concomitantemente entendimentos que estão socialmente valorados e se constituem culturalmente a partir de fazeres regulatórios padronizados, assumidos nesta análise a partir dos padrões de gênero e sexualidade.

Estes pressupostos se colocam em uma convergência com o olhar da pesquisadora inglesa Lucy Green (1997) que, por meio de uma visão sociológica, mostra que a música é o compromisso de apreciar a organização social da prática musical e a construção social do significado musical.

Como exemplo disso, Green (2012) mostra que se tomando o gênero como categoria de análise através da história da música clássica ocidental, sabe-se que a vasta maioria

dos compositores é de homens, há muito poucas mulheres. A autora evidencia ainda que em muitas sociedades as mulheres tocam determinados instrumentos, como piano, e raramente são bateristas. E ainda, que alguns tipos de música popular são mais apreciados por meninas e outros tipos por meninos.

A exemplo, Hernandez Romero (2011), autor de um dos artigos aqui analisados, afirma que no contexto espanhol houve momentos nos quais as mulheres tiveram maior ou menor liberdade e prestígio no exercício de determinadas atividades musicais. Isto, segundo o autor, limitando-se ao contexto contemporâneo e à ascensão do modelo familiar burguês, do qual somos herdeiros. Romero (2011, p. 3) explica que:

No século XIX a formação musical faz parte da bagagem necessária a uma senhorita bem-educada. Porém, geralmente só se permitia o piano e o canto, disciplinas consideradas apropriadas ao sexo feminino. Não parece bem que pratiquem outros instrumentos e o acesso à composição é limitado. A composição está associada à razão, e o modelo de mulher é associado ao sentimento. Quando surgem composições femininas, muitas vezes são consideradas “ingênuas” e, como consequência, de qualidade baixa. Ou então demasiado “masculinas” e por isso inapropriadas a elas.

Nesta observação, Romero (2011) coloca que ainda no melhor dos casos, “permite-se” a dedicação das mulheres a gêneros composicionais considerados menores. Tal resultante é pautada a partir das conceituações sobre papéis de gênero que são repetidos e valorados a partir de um binarismo diferenciador e hierárquico.

Nesta perspectiva, resgatando algumas experiências das mulheres no século XVIII, ainda no contexto europeu, Loesser (1990, p. 65) mostra que:

When a woman plays the flute, she must purse her lips; and she must do so likewise she blows a horn, besides also giving evidences of visceral support for her tone. What encouragement might that not give the lewd-minded among her beholders? When she plays a cello, she must spread her legs: perish the thought! "In thousands of pleople it calls up pictures that it ought not to call up", primly said the anonymous Musikalischer Aamanach für 1784. When she plays the violin, she must twist her upper torso and strain her neck in an unnatural way; and if she practices much, she may develop an unsightly scar under her jaw. For centuries the violin was generally regarded as a quite unwomanly instrument. Moreover, eighteenth-century clothes fashions could seem especially inappropriate to certain instruments in contemporary eyes. "It strikes us a ridiculous when we look at a female... in a hoop skirt at a double bass; ridiculous when we see her playing the violin with great flying to and fro; ridiculous when we observe her in a high fontange blowing a horn," affirms our Almanach guide¹.

¹ Tradução nossa: Quando uma mulher toca flauta, ela deve franzir os lábios; deve fazê-lo da mesma forma como sopra uma trompa, além de dar evidências de apoio visceral para seu tom. Que encorajamento poderia não dar aos que se mostravam indecentes entre seus espectadores? Quando ela toca violoncelo, ela deve abrir as pernas: pereça o pensamento! "Em milhares de pessoas, cria-se imagens que não deveriam ser criadas", disse primordialmente a anônima Musikalischer Aamanach für

Cabe observar que diante das experiências explicitadas de ensino musical, em especial no que diz respeito à música erudita europeia, os instrumentos e formas de compor estiveram marcados por modos de execução e criações tipificados a partir de recortes masculinos e femininos, assim sendo, genereficados naquilo que eram comuns às mulheres e aos homens do passado, e que reverbera ainda na contemporaneidade.

Em terreno tupiniquim, Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (2005, p. 1), pesquisadora brasileira, observa que, em se tratando de música popular brasileira, “para pensarmos essa diferença (entre homens e mulheres), é só imaginar, rapidamente, quantas compositoras brasileiras conhecemos ou de quem ouvimos falar? E quantos compositores nos vêm à cabeça em apenas um segundo?”. Cabendo aqui observar que se tal questão for voltada para iniciadas e iniciados neste pensamento feminista, certamente os resultados variariam positivamente e favoravelmente às mulheres. Contudo, em termos de senso comum ou em uma perspectiva não feminista, pode se afirmar que a visibilidade e reconhecimento das mulheres compositoras brasileiras está muito aquém das perspectivas que garantem concomitâncias e equidades entre os gêneros.

Então, em se abordando as categorias de gênero na música clássica ocidental, na perspectiva de Green (2012), há um baixo número de mulheres compositoras. Já na perspectiva de Murgel (2005), em se tratando de música popular brasileira, há um baixo grau de visibilidade das mulheres compositoras.

Recorrendo à reflexão sobre a organização social da prática musical e a construção social do significado musical na Sociologia da Música na Educação, Green (1997, p. 32) diz que:

Uma das questões de meu interesse na Sociologia da Música está relacionada às maneiras pelas quais a organização social da prática musical e a construção social do significado musical são reproduzidas dentro da história. Uma das áreas que me fascinam no estudo sociológico da música – educação – suscita questões acerca do papel desempenhado pela escola naquela reprodução... Primeiro, se olharmos a organização social da prática musical em escolas inglesas, encontraremos um certo número de padrões. Enquanto estive no Brasil, muitos educadores musicais disseram-me que muitos desses padrões

1784. Quando toca violino, ela deve torcer seu torso e enfiar o pescoço de uma maneira não natural; e se ela pratica muito, ela pode desenvolver uma cicatriz inestética em sua mandíbula. Durante séculos, o violino era geralmente considerado um instrumento pouco feminino. Além disso, modas de roupas do século XVIII podem parecer especialmente inapropriadas para certos instrumentos aos olhos contemporâneos. "Nos parece ridículo quando olhamos para uma mulher ... com uma saia de aro em um contrabaixo; ridículo quando a vemos tocando violino com um grande vôo para lá e para cá; ridículo quando a observamos em um grande sopro na trompa", afirma o nosso guia Almanach (LOESSER, 1990, p. 65).

poderiam ser identificados aqui também, entretanto acredito, devem haver diferenças valiosas a serem exploradas.

As especificidades desta análise sociológica se colocam para a explicitação de elementos que constituem mutuamente a organização social da prática musical e a construção social do significado musical, então, tomados não de forma disruptiva, mas que coadunam na Escola, seus processos de construção e reprodução (GREEN, 1997).

Romero (2011, p. 8) sustenta que na Espanha, “as mulheres professoras de música são muito numerosas, mas o seu acesso a posições de autoridade é mais limitado. A situação mudou, mas ainda é difícil encontrá-las em cargos de direção de conservatórios, de departamentos ou, até há pouco tempo, em docência universitária”.

O autor mostra que a presença das mulheres tem sido escassa, quer seja enquanto intérpretes de instrumentos pouco habituais no cenário feminino, quer seja enquanto compositoras, diretoras musicais, diretoras de centros ou departamentos (ROMERO, 2011). Diante disto, o pesquisador conclui que, queiramos ou não, as atividades delas ainda são analisadas à exaustão, questionadas e observadas sempre com um maior sentido crítico e mostra que, mesmo o cerne da aprendizagem musical se modificando ou se alternando de música erudita para música popular, há ainda a reiteração dos papéis hierarquizantes de gênero, e que:

Mesmo quando se deseja ressaltar que os papéis mudaram e que já não existem, ou pelo menos se abrandaram, as barreiras que mantêm mulheres e homens em planos diferentes e que determinam que devem mostrar atitudes diferentes nas suas manifestações musicais, ainda se reforçam as ideias tradicionais (ROMERO, 2011, p. 9).

Havendo a separação entre mulheres e homens por meio de ideias ainda tradicionais presentes nos espaços de educação musical, há a reprodução de padrões que não se circunscrevem somente nos limites das duas categorias (gênero e sexualidade) focalizadas aqui.

Green (1997), tecendo sobre estes processos de reprodução nos espaços escolares, afirma que:

Os padrões surgem em termos de agrupamentos de estudantes incluindo classe social, etnia e gênero, assim como, nacionalidade, idade, religião, subculturas, etc. Crianças desses diferentes grupos tendem a se envolver em práticas musicais distintas. Por exemplo, no caso de classe social: crianças de classe média estão mais inclinadas que as crianças da classe operária a tocar um instrumento de orquestra na escola; crianças da classe operária estão menos inclinadas a optarem por música na escola e continuarem seus estudos até a universidade ou conservatório... Em relação ao gênero, meninas são mais receptivas à ideia de cantar em coro e tocar música clássica em teclados, violão e instrumentos de orquestra que meninos; meninos são mais interessados nos domínios da tecnologia e música popular; garotas demonstram menos confiança em composição, enquanto garotos destacam-se. Religião, idade,

subcultura, e outros fatores sociais exercem influências discerníveis nas relações entre estudantes dentro da escola (GREEN, 1997, p. 32).

Este emaranhado de categorias é evidenciado a partir de recortes epistemológicos que em sua totalidade são impossíveis de serem retratados nesta pesquisa. Assim, mesmo focando nas categorias gênero e sexualidade, as demais categorias (raça, idade, religião, etc.) serão tomadas de modo complementar quando forem indispensáveis à análise.

Em específico, aponta Helena Altmann (2001), em diálogo com Foucault (1998; 1999):

O tema da sexualidade está na “ordem do dia” da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas (ALTMANN, 2001, p. 575).

Em diálogo com a autora, a partir deste excerto, evidencia-se que a música, mesmo quando entendida como um fazer lúdico na escola, apresenta características que estão emaranhadas por elementos constituintes da sexualidade e possibilita neles novas reorganizações, uma vez que ela traz possibilidade de ultrapassar fronteiras que apresentam elementos das categorias de gênero e sexualidade reiteradores de padrões hierárquicos e desiguais. No entanto, “o saber que a escola transmite sobre sexualidade é primordialmente oriundo das ciências biológicas e, na medida em que se apresenta como um conhecimento científico, propõe-se verdadeiro” (ALTMANN, 2005, p. 85). Esta consideração traz, por aglutinação à área da música – em seus lampejos lúdicos ou disciplinares –, desafios constantemente protelados, mas que também evidenciam especificidades emancipadoras e constituintes de “fugas” das normatizações por conta de seu viés criativo. Ao mesmo tempo, não podendo ser a música uma instância somente idiossincrática naquilo que tem da sexualidade, uma vez que “no caso dos saberes relativos à sexualidade, o enfoque que lhes é dado pela escola está também ligado à como esses saberes foram produzidos em nossa sociedade” (ALTMANN, 2005, p. 89).

1.2 Educação musical e hierarquizações

O livro da pesquisadora Maura Penna (2015), *Música(s) e Seu Ensino*, importante publicação no segmento da educação musical, mostra que é necessária uma profícua reflexão sobre como se estruturam os saberes musicais para se perceber também que o lugar em que os

ensinos de músicas se estruturam e se disseminam estão atravessados por processos socioculturais. A autora defende que:

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretizando-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo (PENNA, 2015, p. 22).

Ainda que, numa leitura apressada, Penna (2015) pareça universalizar o fazer musical, sendo ele entendido por ela como uma instância, que de certo modo, se “repete” em todas as culturas, a autora cuidadosamente enfatiza que a caracterização própria de uma linguagem musical ou das diversas linguagens musicais se dão aos moldes daquilo que só se define por suas localizações e historicidades, deste modo, plausíveis de entendimentos somente a partir de produções analíticas que tomam como estruturantes as demandas sociológicas. A autora pondera que:

Quando nos referimos à “música”, estamos tratando da linguagem musical com um grande nível de abstração. Mesmo quando tratamos de “música erudita”, “música popular”, “música de mídia”, etc., estamos trabalhando com categorias que envolvem abstração e certo grau de homogeneização. Na verdade, a nossa experiência com a música acontece através da interação com “músicas” diferenciadas, ou seja, com diversificadas manifestações musicais concretas, de enorme multiplicidade (PENNA, 2015, p. 50).

Cabe ressaltar que Penna (2015) toma as diversas subdivisões musicais como expressões nas quais diferenças e diversidades resultam em categorizações com certo índice de homogeneidade, ou seja, há dentro dos diversos gêneros musicais nuances que as fazem, em si, comuns naquilo que as especificam. A autora aponta ainda que a forma como aprendemos música hoje se estrutura em uma aprendizagem um tanto quanto fragmentada, uma certa miríade de gêneros musicais que povoam formas de obter conhecimentos nesta área.

Penna (2015) faz tal descrição uma vez que se atenta para as hierarquizações que entremeiam este emaranhado, ao mesmo tempo diversificador e homogeneizante, que por congruência, tem no campo da educação musical oposições que precisam ser constantemente problematizadas.

Com essa ressalva inicial, apontamos a pertinência, para o campo da educação musical, de colocar em discussão a oposição entre música erudita e música popular, que tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, essas práticas musicais e culturais, assim como seus processos educativos, interpenetram-se e entrecruzam-se dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis. No entanto, referimo-nos às visões de mundo e às representações de música dominantes, com seus respectivos padrões de ensino (PENNA, 2015, p. 50-51).

Compreendendo as diversas vertentes musicais (gênero musicais) que disputam entre si, Penna (2015) oferece uma reflexão que se coloca a pormenorizar tais hierarquizações e identificar que elas se constituem em legitimação. Tais fluxos de conhecimentos estão instituídos em padrões que são replicados e produzem, em simultaneidade, propostas tanto de conteúdos musicais, quanto de pedagogias musicais, em suas consubstancialidades e especificidades.

Buscando situar o que tomamos por educação musical, Penna (2015), assim como nós, inicia sua reflexão naquilo que é tomado como “música dominante”, com seu grafismo pautado na escrita musical de origem europeia, suas alturas definidas a partir de influência pitagórica, com notação, nomes e durações definidos a partir deste domínio. Assim, por educação musical tomamos o ensino-aprendizagem partindo destes pressupostos e atrelados à extensão de modos de aprender música que abarcam em si fazeres escolarizados e conservatoriais, estendendo nossa análise para as pedagogias e didáticas que não necessariamente estão inclusas nestas pormenoridades, mas que, de certo modo, trazem saberes musicais que se produzem também em ambientes não necessariamente escolares, mas muitas das vezes permeados por processos de escolarização, mesmo que não se atentando para a escrita musical aos moldes já mencionados, ou às organizações metodológicas estritamente tradicionais (europeias). Cabe evidenciar que por educação musical tomamos as diversas formas de propagar os diferentes ensinamentos de música: projetos sociais, escolas, conservatórios, universidades, aulas particulares, escolas de samba, autodidatismo, interações com conteúdos audiovisuais, etc.; partindo, é claro, de uma visão estruturada na “música dominante”, nosso lugar de imersão e domínio epistemológico. Assim como Penna (2005), situamo-nos:

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão (PENNA, 2005, p. 12).

Mais do que simplesmente buscar uma inclusão desmedida, tais pressupostos trazem à tona os diálogos intermitentes – e alguns constantes – que são reflexos das demandas insurgentes, as quais, por vezes, focam-se em reflexões sobre conteúdos musicais e os entendimentos que se tem deles, seja por parte das professoras e professores, seja por parte das alunas e dos alunos nos contextos de ensino-aprendizagem da educação musical.

Para Rudolph-Dieter Kraemer (2000), a sistematização da área de educação musical está relacionada com uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente,

fundamentada em dois princípios básicos: 1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. Esta perspectiva se mostra atraente à análise que aqui propomos uma vez que ela permite uma compreensão das demandas específicas da educação e pedagogia musical relacionadas às reflexões sobre as identidades, diversidade, cultura, etc.

Neste sentido, Silvia Cordeiro Nassif Schroeder (2006) tem trazido, com suas pesquisas, reflexões para que educadores e educadoras:

Tomando consciência de suas próprias crenças, possam trabalhar no sentido de tentar superá-las. Considera-se que, de outra forma, correremos o risco de não conseguir avançar significativamente no pensamento educacional da música, criando propostas que, embora superficialmente inovadoras, muitas vezes permanecem assentadas sobre os mesmos pressupostos epistemológicos que embasam os modelos educacionais que combatemos (SCHROEDER, S., 2006, p. 60).

Por este viés, a educação musical, mais precisamente no que diz respeito aos educadores e educadoras, abarca em si uma autocrítica, uma vez que a pesquisadora sugere uma constante atenção para as crenças que estão arraigadas neles e nelas, e nisto, ela sugere que aquilo que se veste de “novo”, se não percebido atentamente, pouco inova na maneira de agir da professora e do professor em seu exercício de ensino de música. Muitas vezes, estas perspectivas superficiais tidas como inovadoras são frutos de uma:

Concepção naturalista do fenômeno musical [que] tem como pressuposto uma ideia evolucionista da música. Não somente acredita-se no seu condicionamento acústico, na sua fidelidade às leis físico-matemáticas, mas numa suposta trajetória em que a música teria se tornado (inevitavelmente) ao longo dos tempos cada vez mais complexa e, portanto, mais “sofisticada”. No topo dessa evolução, de acordo com esse raciocínio, estaria então a música erudita ocidental que, por suas características peculiares (englobar os principais procedimentos criativos de diversas culturas, segundo os educadores analisados que endossam a teoria de ordenamento dos elementos musicais em categorias evolutivas), conteria alguns elementos “essenciais”, universais (já que trabalha sistematicamente com ritmos, melodias e harmonias), capazes de atingir todos os seres humanos sensíveis, os quais poderiam, de algum modo, reconhecer nesse tipo de música elementos familiares à sua própria cultura (SCHROEDER, S., 2006, p. 69).

A frase “a música é uma linguagem universal” mostra bem esta abordagem. Ainda que soe a princípio como inclusiva e unificadora, ela evidencia de modo escolástico o sobrepujar de um “certo” tipo de música (normalmente a erudita) em relação aos demais.

S. Schroeder (2006, p. 65) traz que “a música erudita é vista como superior, sobretudo por ser considerada mais complexa do que outros tipos de música. Às vezes aparece também a oposição entre música feita para a inteligência (erudita) e música feita para o prazer, a emoção, o entretenimento (popular)”. A pesquisadora atesta que nos

Métodos e textos sobre educação musical, essa questão da superioridade da música erudita sobre outras linguagens musicais pode ser observada de diversas maneiras. Às vezes é dito de modo explícito que o objetivo final do ensino musical é a música erudita, sendo permitido o uso de outros materiais apenas como estratégia metodológica (SCHROEDER, S., 2006, p. 66).

Desta maneira, ainda que imbuídos em discursos que aparentemente assimilam o que o “outro” traz, proposições como estas estão envoltas por uma falsa inclusão: o que se vê acontecendo é, na verdade, que há uma “tolerância”, em que os valores sobrepostos mostram uma defesa velada ou explícita da música erudita, enquanto as outras linguagens são tomadas de modo assimilacionista, ou seja, são “sublocadas” para que o objetivo maior seja a absorção da linguagem dominante, como também apontou Penna (2005).

S. Schroeder (2006), partindo de discursos de críticos, músicos e educadores, mostra ainda que:

O que vemos, nesses exemplos, é que, enquanto a música erudita aparece sempre associada à inteligência e à elevação espiritual, a música popular aparece ligada à vulgaridade (“romances baratos”), ao baixo nível de elaboração (“pobreza de recursos musicais”), ao puro prazer (“lado hedonista da vida”). É interessante observar que, mesmo entre os partidários de outras músicas (...) o tom é de sarcasmo em relação à “música culta” – os preconceitos são os mesmos (SCHROEDER, S., 2006, p. 66).

A pesquisadora mostra, como causa disto, que “o meio educacional da música ainda é constituído, em sua maioria, por pessoas fortemente ligadas ao meio artístico (músicos ou professores formados em bacharelados)” (SCHROEDER, S., 2006, p. 73).

Assim sendo, as “justificativas” de uma suposta superioridade que acabam por fomentar o preconceito entre os gêneros musicais se fundamentam a partir de diversos discursos do campo educacional, do âmbito da crítica musical e dos próprios músicos. A hierarquia dos gêneros musicais é composta por meio de argumentos que distinguem os fazeres musicais como oposições entre aquilo que promove a inteligência e o que é entretenimento, entre o que é vulgar e o que é culto, isto produz entendimentos que acabam por forjar e reiterar aquilo que é tomado como “música boa” em detrimento daquilo que se define como “música ruim”.

Diante desta problemática, Penna (2015) apresenta ainda a necessidade de se estar atento para como os temas transversais – presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – constituem o ensino de música,

sobretudo na escola, e explicita como tais temas se tornam elementos importantes na formação do educador e da educadora musical, bem como na propagação do conhecimento musical. Deste modo, evidencia-se como os temas transversais compõem as demandas comuns à área da educação musical.

Cabe observar que, em decorrência das discussões mais recentes acerca da Base Nacional Comum Curricular, tais demandas levantadas por Penna (2015) estão passíveis de mudanças e/ou supressão. Demandas que estão sendo problematizadas por movimentos sociais organizados e por uma movimentação social formada por sujeitos mais autonomistas, ora em consonância, ora em desacordo com as representações políticas vigentes.

Ainda neste viés, Penna (2015) traz em suas reflexões duas atitudes renovadoras e imprescindíveis no trato para com a educação musical:

- 1) Em lugar de acomodação, que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessário a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente.
- 2) Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois, sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento (PENNA, 2015, p. 28).

As alternativas de ensino-aprendizagem que problematizam os moldes tradicionais e se voltam para o reconhecimento e apropriação da diferença nos ensinamentos de música, trazem às professoras e professores, ou licenciandos e licenciandas, desafios instáveis e ininterruptos que se constituem em meio à resistência ou enfrentamento dos saberes musicais atrelados à percepção de que tais diferenças muitas das vezes são tomadas de formas sociopolíticas nem sempre democráticas. Por valor, Penna (2015, p. 28) defende que “sendo assim, na medida que formos capazes de ampliar a nossa concepção de música, estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, contribuindo para sua efetiva construção”.

Deste modo, entendemos que a música e, de igual maneira, a educação musical – área adjacente à primeira – traz em si elementos desta construção social em simultaneidade, tanto na prática social musical, quanto no significado musical (GREEN, 1997). Portanto, fazendo dialogar Penna (2015) e Green (1997), percebemos a música em suas minúcias e diversificações, que é, ao mesmo tempo, um reconhecimento e uma construção.

Jorge Luiz Schroeder (2006, p. 35), ao debruçar-se sobre performance musical e construção de sua significação, suscita a noção de “corporalidade musical”, sendo ela “o

resultado de uma tentativa de integrar outras noções e conceitos, elaborados em outras áreas do pensamento reflexivo, e transferi-las para a área da Música”.

Sem entrar precisamente em uma pormenorização desta noção, aqui ela é tomada para explicitar, assim como o fez J. Schroeder (2006), que o fazer interdisciplinar que se apresenta nesta pesquisa tem tripla função: primeiro, a de integrar noções de outras áreas à educação musical; segundo, a de não cair numa distinção excludente entre música popular e/ou pop *versus* clássica e/ou erudita; e terceiro, em não trabalhar sob juízos de valores discriminatórios que se apresentam nas expressões “música boa” e “música ruim”. Nisto, defende o autor:

Observando fenômenos musicais com maior acuidade, tentando vinculá-los às suas fronteiras culturais, tentando comparar seus ideários artísticos aos ideários existenciais e políticos vigentes no mesmo tempo e espaço, enfim, levando em conta a diversidade de tipos e concepções musicais e suas possibilidades de atrelamento ou não a propostas políticas benéficas ou destrutivas, é possível identificar e até mesmo escapar da dicotomia simplista da boa ou má música, que tanto vemos implicada nas críticas, reflexões e propostas educacionais musicais (SCHROEDER, J., 2006, p. 174).

Os limites de “certas” maneiras de ensinar e aprender fundamentadas em modos opositivos, trazem estratégias políticas atreladas às veiculações de fluxos de conhecimentos que tomam as diferenças como benéficas ou destrutivas, assim, como formas de saber impassíveis à superação da redução dicotômica. Em contraposição a esta visão, as produções de conhecimentos musicais reconhecidas em suas instâncias culturais são colocadas para superar a simplória adjetivação que muitas vezes se pautam na exclusão de e no preconceito a determinados gêneros musicais.

Isto se mostra evidente nos “valores” defendidos pelas professoras e professores em detrimentos das “posições” defendidas por alunos e alunas. Os entendimentos atribuídos às músicas que permeiam o meio educacional musical, em seus fluxos midiáticos e suas constantes propriedades homogeneizantes ou singularizantes, propiciam diferentes percepções que trazem ao ambiente escolar e à educação musical processos conflituosos, nem sempre assimiláveis a partir daquilo que deveria se pautar pela inclusão. Estratégias oferecidas na superação disto mostram que:

O diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística (PENNA, 2005, p. 14).

Esta relação estabelecida a partir da valorização das vivências musicais das alunas e alunos traz em si mais do que o reconhecimento de que tais conteúdos são produzidos culturalmente; tem que se atentar para o fato de que as próprias formas de aprender música são também culturais. Nesta medida, os choques interculturais se explicitam não somente naquilo que é resultante dos atritos das diferentes formas de produções musicais, mas sim, até mesmo nas formas pelas quais se estabelecem as relações de ensino-aprendizagem.

Luis Ricardo Silva Queiroz (2004), dialogando com a etnomusicologia de Merriam (1964), traz que “por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura” (QUEIROZ, 2004, p. 100), contudo, o autor ressalva:

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical (QUEIROZ, 2004, p. 103).

Os limites entre professoras e professores, e alunas e alunos, na propagação dos conhecimentos musicais, estabelecem-se nas trocas, nas relações, respeitando as aptidões e não adotando estas medidas como novos fazeres de domínios universalizantes, mas como estratégias em que as diferenças não são decodificadas *a priori* em entendimentos opositivos.

É desta busca por críticas, reflexões e propostas educacionais que, neste trabalho, também o gênero e a sexualidade são tomados em concomitância à educação musical, ou seja, no intuito de explicitar que há patamares aceitos nos moldes de adjetivação que hierarquiza as diferenças nas concepções musicais a partir destas categorias.

1.3 Gênero e sexualidade: conceituações

Tais pressupostos, que balizam esta análise, são tomados para compreender como os conteúdos científicos e críticos, presentes nas publicações selecionadas por esta pesquisa, evidenciam as adjetivações que culminam, sim, na produção de entendimentos que produzem diversidade, diferença, igualdade, hierarquias e desigualdades entre as diversas vertentes de produção musical circunscritas às categorias de gênero e sexualidade.

Então, em meio a este cuidado, o gênero e a sexualidade são utilizados aqui ora a partir de suas contiguidades, ora enquanto categoria de análise, ora enquanto áreas de conhecimento, ora por seus distanciamentos e particularidades, ora misturados à educação musical, ora dentro de seus próprios limites, e isto na função de trazer à análise reflexões sobre demandas de produções epistemológicas das três áreas de conhecimento em congruência. Assim, para dialogar com os conteúdos das publicações, trazemos diálogos com outras autoras e autores que consideramos substanciais para o alargamento e criticidade dos dados encontrados.

Dessa maneira, há um fazer intelectual que busca certas congruências, disparidades, particularidades, simetrias e assimetrias, e não meramente sentidos fixos aos termos ou conceitos, mas sim mostrar qual a relevância do gênero e da sexualidade, focando neles principalmente enquanto categorias de análise, dentro do campo da educação musical, em especial na escola, para evidenciar a partir dos conteúdos presentes nas publicações selecionadas quais entendimentos dos três termos aparecem ao longo das publicações.

Imbuído neste cuidado, “entendimento” será tomado como termo central, isto em detrimento de “sentido” e “significado”, que não serão negados, mas que serão movidos e problematizados, uma vez que estes últimos decorrem de uma compreensão que não cabe na abordagem metodológica aplicada aqui. Eles trazem em si inclusões mais apropriadas às áreas da semântica e da etimologia respectivamente, enquanto “entendimento” permite maior volatilidade de abordagens e compreensões, isso, é claro, sem cair numa máxima que sobrevaloriza a criatividade interpretativa em detrimento do rigor acadêmico, mas que busca trazer como, a partir dos diferentes gêneros musicais e diferentes modos de ensino-aprendizagens musicais, as pesquisadoras e pesquisadores entendem as visões de alunos e alunas, professores e professoras que observaram, reconhecendo que os sujeitos destas pesquisas também entendem, aos seus modos, os diversos conteúdos musicais e as diversas maneiras de assimilá-los.

Para analisar estas publicações, de Joan Scott (1990), o gênero foi tomado como uma categoria útil de análise histórica, onde, a despeito da construção do sujeito feminino/mulher, a pesquisadora mostra que tal categoria é útil para se compreender e distinguir a prática sexual atribuída às mulheres. A autora salienta ainda que a mulher não pode ser decodificada desagregada da categoria homem.

Nesta abordagem, o conceito de gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma

descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados (SCOTT, 1990, p. 3).

Por meio desta perspectiva, Scott (1990) nos faz perceber que a partir de tais distinções ou agrupamentos concernentes ao gênero, é possível questionar a própria ideia de evidenciação de elementos inerentes. Ou seja, a autora coloca que o gênero não existe em decorrência de uma problemática que o torna reconhecível, mas que se faz legítimo por meio de atributos que são dados *a priori*.

Guacira Lopes Louro (2001), por sua vez, salienta que mais do que se reconhecer enquanto mulher ou homem em suas especificidades, então, fruto de uma política identitária e que cria também outras categorias – como heterossexual, homossexual, etc. –, há que se perceber que tais processos acabam por ter um caráter unificador e assimilacionista, mesmo que em princípio tenham intenções libertadoras.

Por exemplo, a autora critica tal caráter unificador e assimilacionista por trazer a reduzida ideia de que há só um sujeito mulher, um jeito de ser mulher, e isto não pode ser tomado para o apagamento das infinitas maneiras dos sujeitos serem mulheres, pois não é promissor só reconhecer como legítimos os sujeitos que estão enquadrados às normas do que é ser mulher, do que é ser homem, do que é ser heterossexual.

Scott (1990) e Louro (2001) defendem que não basta reconhecer o que é próprio de um gênero ou outro, e sim colocar em problemática quais insurgências são acionadas a partir das relações que os sujeitos categorizados estabelecem.

Cabe observar como as normas, sobretudo a heteronormatividade, mostram que os ideais de gênero e sexualidade fazem parte de um fazer histórico que define o que é ser inteligível enquanto mulher e o que é ser inteligível ou ininteligível enquanto homem, isto em determinados lugares e em certas extensões temporais, como apontou Judith Butler (2003).

É diante disto, por concomitância, que as ideologias/ideais/ideias se fazem em normas, e, portanto, tomam os sujeitos por meio de padrões que podem ser opositivos, hierarquizantes e marcadores de desigualdades no gênero e na sexualidade.

Embora seja inegável a emergência de se reconhecer as diferentes ideologias que constituem as disputas de significação e sentidos atribuídos aos gêneros, tais vieses se tornam quase imperceptíveis, ou mesmo fogem do *status* de ideologia quando atingem o caráter de “verdade”. De modo geral, Foucault (1998; 1999) demonstra que tais instâncias, mecanismos ou dispositivos (saberes, modos de ser, leis, instituições legitimadoras) constituem as “verdades” como instâncias que ganham *status* de imparcialidade, por simultaneidade, como poderes constituídos que vigoram sob a égide da inteligibilidade. Cabe aqui observar que,

paradoxalmente, tais verdades não são, nas mãos do próprio autor, instâncias perenes, estando elas passíveis de reconhecimento em uma constituição “acidentalmente” coesa, que em sua genealogia reflete instâncias em disputa, e que em suas reiteraões ou negações explicitam disputas entre demandas “ainda” ideológicas ou de regimes (ou economias de verdades) que são ao mesmo tempo desprendidas “artificialmente” de seus caracteres ideológicos, e disputam por meio de relações de saber-poder por *status* que não atingiram, isto, em decorrência das hierarquias das próprias formas de saber-poder mais legitimados em comparação com as que ainda não se constituíram como uma forma de saber-poder “desprendida” de ideologia. Compete aqui colocar, assim, que são verdades “alteradas” ou produzidas pelas disputas ideológicas. Entretanto, elas atingem instância de aparente imparcialidade.

Louro (2001) explicita que ao se entregar à ideologia o sujeito realiza, de forma aparentemente livre, seu próprio processo de sujeição. Ela aponta que os sujeitos estão pautados numa aparente liberdade, sobretudo de escolha, que acabam por, em se falando de gênero e sexualidade, assujeitar os indivíduos à heteronormatividade.

Pautando-se em Jacques Derrida, Louro (2001) propõe uma resolução para esta problemática, tomando a desconstrução como mecanismo que possibilita novos rearranjos da realidade, ainda tão fundamentada numa visão sexista, em que, masculinidades e feminilidades são reduzidas em um binarismo “oposicional” (homem/mulher) hierárquico, e as diversas sexualidades e afetividades (homossexual, bissexual, heterossexual não-hegemônica, assexual...) são diminuídas a outro binarismo: heterossexual *versus* homossexual, uma sexualidade tida como normal e “outras”, como abjetas (BUTLER, 2003).

Louro (2001) salienta que é importante perceber que “desconstruir não é destruir”, ou seja, tal fazer desconstrutivo se constitui como um processo de explicitação das instâncias que integram o que se denomina verdade. Desvelar tais dispositivos culmina, por vezes, em uma ação que desloca a importância que outrora tal verdade parecia axiologicamente reiterar.

Para Louro (2001) parece ser a escola um dos locais onde este jogo de reiteração ou de desconstrução das ideologias de exclusão é constantemente ativo, e nisto, o conhecimento exercido dentro dos limites da escola não pode ser visto como um processo que está isento das relações de poderes.

Assim sendo, o que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmo-nos menos para uma "teoria" do que para uma "analítica" do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-la, como aponta Foucault (1999).

Em Foucault (1999), as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução. Mas possuem lá, onde são exercitados, uma função diretamente produtora em que o poder não é algo que se adquire, arrebatado ou compartilha, algo que se guarda ou se deixa escapar. O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio às relações desiguais e móveis que os sujeitos estabelecem entre si. Não podendo ser generalizado, por conseguinte, o saber, em específico, sobre a sexualidade, como uma instância meramente repressiva.

Foucault (1999) traz crítica e desconstrói a suposta “hipótese repressiva da sexualidade” e afirma que mesmo sendo a sexualidade um processo de repressão, de controle e de produção de corpos e comportamentos, de ações e entendimentos, objeto de controle dos corpos e dos indivíduos, da população, da educação e dos governos; ainda assim, contendo seu caráter reprodutivo, seu caráter sistêmico e, por vezes, epidêmico, os temas relacionados à sexualidade tornam os entendimentos suscitados dela frutos de disputas, de propagação de saberes e exercícios simultâneos de poder que estão à revelia de um todo coeso e meramente definível pela máxima “opressores *versus* oprimidos”.

Acrescentando a isto a perspectiva de Butler (2003), evidencia-se que nas relações de poder que se estabelecem em meio às populações, os indivíduos, por meio da sexualidade, constituem-se naquilo que os permeia em suas instâncias mais íntimas de desejo e de performatividade (forma de agir), sendo o gênero (ou os gêneros) tomado a partir da identificação, inteligibilidade, abjeção e heteronormatividade. O gênero, segundo esta autora, constitui simultaneamente normalidade e exclusão. Há, assim sendo, explicita a filósofa, um discurso que produz a sexualidade e depois oculta essa produção mediante a configuração de uma sexualidade (supostamente) normal e outra corajosa e rebelde, supostamente ‘fora’ do próprio (con)texto.

Sexualidade, sexo, desejo, performatividade e, ao mesmo tempo, o corpo, tornam-se inteligíveis a partir de discursos que produzem noções que tomam como normais a correlação entre sexo masculino e gênero masculino (homem) que constituem um sujeito com desejo opositivo voltado heterossexualmente ao sexo feminino e gênero feminino (mulher). Butler (2003) mostra que, ao produzir tal sincronidade, um todo coerente, tais discursos e performatividades heteronormativas são inteligíveis à medida que produzem conjuntamente aquilo que exatamente não se mostra linearmente masculino, homem e heterossexual; feminino mulher e heterossexual. É no mesmo sistema sexo-gênero-heterossexualidade (ou matriz heterossexual, como utiliza a autora) que se constituem sujeitos “lineares” e supostamente, em concomitância, sujeitos “disjuntos”, os abjetos. A exemplo, mostra Butler (2003, p. 108) que:

Os(as) transexuais afirmam amiúde uma descontinuidade radical entre prazeres sexuais e partes corporais. Muito frequentemente, o que se quer em termos de prazer exige uma participação imaginária de partes do corpo, tanto apêndices como orifícios, que a pessoa pode de fato não possuir, ou, dito de outro modo, o prazer pode requerer que se imagine um conjunto exagerado ou diminuído de partes. É claro, o status imaginário do desejo não se restringe à identidade transexual; a natureza fantasística do desejo não revela o corpo como sua base ou sua causa, mas como sua ocasião e seu objeto. A estratégia do desejo é em parte a transfiguração do próprio corpo desejante. Aliás, para desejar, talvez seja necessário acreditar em um ego corporal alterado, o qual, no interior das regras de gênero do imaginário, corresponda às exigências de um corpo capaz de desejo. Essa condição imaginária do desejo sempre excede o corpo físico pelo qual ou no qual ele atua.

Cabe observar que Butler (2003) não defende a existência de um corpo físico que antecede o corpo discursivo, ao contrário, em sua perspectiva, acessar tal instância corporal real é sempre uma resultante de um processo que abarca em si a compreensão por meio de valores que são atribuídos culturalmente e socialmente. O corpo não é uma instância dada *a priori*.

Aponta Carmem Lucia Soares (2000) que mulheres e homens são sujeitos políticos, não são frutos de uma determinação biológica, fazem parte de um processo de organização ou dinâmica sócio-histórica que evidencia elementos permeados de valores cambiantes – em disputa. Ainda, nas palavras da autora:

Não é possível negar que os conhecimentos gerados no interior das ciências médicas, e sobretudo no campo da Biologia, tiveram um significado de libertação (...) Todavia, estes mesmos conhecimentos retardaram largamente a compreensão do homem como um ser de natureza social, cuja humanidade provém de sua vida em sociedade (SOARES, 2000, p. 53).

Corpo, gênero e sexualidade são entendidos em meio às produções sociológicas que nos constituem enquanto humanos. Aquilo que deles é natural é simultaneamente social. Nisto, em específico, o corpo não é nem um destino, nem uma possibilidade, ele é uma constituição razoável em um contexto sociológico politicamente delimitado; não escapa, não é além, nem aquém, e sua assimilação enquanto biológico ou natural é intrínseca à cultura.

É nesta conformidade, que ainda nas palavras de Butler (2003), o gênero, de igual modo, é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Assim, os gêneros “inteligíveis”, aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre corpo, sexo, gênero, prática sexual e desejo, são produzidos em similitude à transexualidade, como no exemplo mostrado pouco acima, embora esta seja assumida como uma ruptura de um gênero coerente e pré-linguístico, ou ainda como uma possibilidade libertadora para além dos meandros da matriz heterossexual. Contudo, é em uma mesma égide que em nossa sociedade

se produzem homossexualidades, bissexualidades, heterossexualidades e assexualidades, assim como transexualidades, travestilidades e intersexualidades – homens e mulheres.

É em concomitância com isso que as hierarquizações decorrentes das inteligibilidades dos gêneros e sexualidades são pautados na heteronormatividade, e tais definições, identificações e/ou subcategorias são tomadas como normais e naturais ou abjetas. É mesmo diante destas desigualdades que Butler (2003) defende que há outros centros de poder/discurso que constroem e estruturam tanto a sexualidade *gay* como a *hetero*: a heterossexualidade não é a única manifestação compulsória de poder a instrumentar a sexualidade. Assim, as possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas por meio de reiterações e repetições, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação. A repetição não é absoluta em si mesma, mas às e aos que fogem às normas, cabem-lhes punições, contudo, compete observar que é em concomitância que se produzem normalidade e desvios, desejos e a reprimenda destes (BUTLER, 2018).

Como aponta Butler (2003), vale observar que, nesse recorte, o gênero não é tomado como um substantivo, nem tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois não há identidades de gênero por trás das expressões de gênero; essas identidades são performativamente construídas pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. Entretanto, em concomitância com isso, pode-se afirmar que um gênero é construído, mas isto não é o mesmo que afirmar que ele é uma ilusão ou artificialidade. A matriz heterossexual é um todo regulador cujo cerne se instaura em uma materialidade produzida socialmente e discursivamente através das relações de saber-poder reiteradas e desviantes, isto em simultaneidade.

Logo, aqui o gênero e a sexualidade são tomados não para delimitar ou definir homens e mulheres a partir do que está sendo analisado, e sim, para que se perceba como se dão, nas relações de poder, a substancialidade e materialidade das normas. Desta maneira, esta demanda analítica não foca especificamente em categorias de gênero masculinas e femininas em suas potenciais oposições, mas compreende que aquilo que constitui homens e mulheres, o faz diante de uma miríade de possibilidades que, por sua vez, traz em voga relações de poder que se estabelecem e se materializam em fazeres constituintes de sujeitos que se articulam em subcategorias evidenciadas e identificadas enquanto homens e mulheres, mulheres e mulheres e homens e homens, e toda uma gama de reivindicações identitárias e pós-identitárias que já não se concentram em performatizar aquilo que é inteligível ou “próprio” de somente um dos gêneros em um suposto absoluto, um todo coerente.

1.4 Música e materialização da heteronormatividade

Talitha Couto Moreira (2012) citando Tomlinson (2007), mostra em sua dissertação intitulada “Música, Materialidade e Relações de Gênero: Categorias Transbordantes”, que ao se propor esta observação atrelada ao processo de materialidade das normas, estamos sustentados em uma noção de contiguidade entre música e materialidade, numa relação não de causalidade, mas sim de participação, numa interação metonímica entre partes adjacentes de um mesmo todo.

A autora diz que música e gênero se materializam à medida de sua existência. São sujeitos genereficados que produzem música e vice-versa. Não há um sem outro. Desta maneira, todo o entendimento musical perpassa instâncias em que o gênero não é mero especificador de masculinidades e feminilidades, mas sim, abarca para além disso o “todo” musical, compreendido sempre sob a égide das masculinidades e feminilidades concernentes à sociedade e à cultura observada (MOREIRA, 2012).

Para exemplificar isso, a autora recorre a três estudos sobre gênero e música no Brasil, sendo eles: 1) a pesquisa etnográfica de Maria Ignez Cruz Mello, de 1999, que em seu trabalho sobre música e ritual entre o povo Wauja do Alto Xingu, dos povos indígenas do Xingu, mostra que certas “flautas mágicas” não podem ser tocadas pelas mulheres e se elas assim o fizerem, terão como punição o estupro coletivo. Contudo, esta pesquisa evidencia que essas mulheres são compreendidas como detentoras de hiperpoderes (são hiper-mulheres) advindos da menstruação, de forma que, se os homens tiverem contato com elas no período menstrual, serão amaldiçoados. A pesquisa traz ainda que, miticamente, foram as mulheres que guardaram o conhecimento sobre as melodias e as transferiram aos homens e, em comum, no dia a dia da etnia, estas mulheres secretamente ensinam ao líder um ou outro canto que fora esquecido por ele e que será executado nas proibidas flautas; 2) a tese de Laila Rosa, intitulada “As Juremeiras da nação Xambá (Olinda, PE): músicas, performances, representações do feminino e relações de gênero na jurema sagrada”, de 2009, que desvela os rituais afro-brasileiros do Recife em que as mulheres tocam tambores sagrados, negociando com as entidades e dando prosseguimento às práticas religiosas, instrumentos pouco comuns de serem executados por elas na maioria dos terreiros, além de mostrar que homens incorporam entidades femininas, e mulheres incorporam entidades masculinas, isto durante os rituais “musicais-religiosos”; 3) a dissertação de Helena Silva, de 2002, que relata como se aproximou da temática de gênero e educação musical ao falar de sua experiência de mais de dez anos como educadora musical, e ainda fez pesquisa sobre identidades de gênero e juventude no ambiente escolar em

uma trabalho desenvolvido com jovens de uma escola no Sul do país, cujo foco foi observar como os materiais midiáticos-musicais apresentam conteúdos que reiteram padrões de gênero heteronormativos e constituem identidades (MOREIRA, 2012).

1.5 Base de Dados: publicações no Brasil, na América Latina e nos demais países

É deste panorama brasileiro e internacional que debatemos como o gênero e a sexualidade se amalgamam à música. Partimos, pois, do contexto brasileiro e dele buscamos explicitar as vozes possíveis dos demais países da América Latina e do mundo, reconhecendo que, dentro do que encontramos na Base de Dados da CAPES, o Brasil é fonte importante de produção acadêmica.

É por meio de um fazer estratégico que nós nos reconhecemos diante das demandas políticas específicas do território latinoamericano, uma vez que, como aponta Margareth Rago, “nem sempre temos uma visão muito clara sobre o que acontece nos nossos países vizinhos” (CRP-SP, 2012 s/p). Ainda neste mote, Rago salienta que há:

Especialmente a violência contra a mulher. Há muitos estupros, violência doméstica, assédio. É um problema grande. Na América Latina há o que muitos chamam de um feminicídio, a morte por estupro, violência sexual e outras formas de agressão que, naturalmente, não se restringem às populações indígenas. Em países como México e Guatemala isso acontece em quantidades absurdas (CRP-SP, 2012 s/p).

Reconhecendo estas especificidades desse território sociopolítico, como respostas a esta demanda latina, Laila Rosa e Isabel Nogueira (2015), em artigo por nós analisado, propõem notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música por meio de fazeres artísticos e teóricos em que o potencial criativo é tomado como uma tentativa de projeto solidário situado feminista e localizado no Brasil (Nordeste-Sul), América do Sul, América Latina – em busca de trazer sobre este território um olhar crítico e de empoderamento feminino.

Nesta pesquisa, afinamo-nos também a esta estratégia de olhar para a América Latina em articulações científicas e artísticas, em especial às da educação musical com o intuito de compreender as reflexões que estão sendo produzidas e sobre quais limites elas estão circunscritas. Cabe ressaltar que traremos dados para além deste limite territorial.

Deste modo, na busca por responder aos dois objetivos aqui levantados, foram analisados 439 resumos e, deles, somente treze publicações apresentaram conteúdos específicos a esta temática, sendo onze artigos, uma resenha de livro e um capítulo de livro.

Dos onze artigos levantados nesta pesquisa, sete deles foram originalmente publicados em revistas no Brasil, dois foram publicados na Colômbia e dois na Espanha. Havendo ainda uma resenha de livro, que é uma tradução para o português de um livro norte-americano, e o um capítulo de livro que é uma tradução para o português (de Portugal) de uma publicação britânica.

A partir destas circunscrições e para melhor aprofundamento no que já foi apresentado, desenvolveremos: o capítulo 2 desta investigação, intitulado “MATERIAIS E MÉTODOS”, para mostrar como delimitamos o objeto desta pesquisa, assim como, os caminhos trilhados para atingir os objetivos propostos; o capítulo 3, “CONTEÚDO MUSICAL”, para mostrar como o conteúdo musical das mídias (internet, vídeos, CDs, etc.) aparece dentro das escolas, mostrar a disputa entre professoras e professores com as alunas e alunos sobre qual deve ser o conteúdo musical trabalhado na sala de aula da escola, o porquê das diferenças e desigualdades observadas a partir dos estereótipos de gênero e sexualidade precisarem estar sob a égide de uma pedagogia musical diversificada, e as especificidades que tais abrangências trazem quando observados os espaços de educação musical não formal.

O capítulo 4, “TERRITORIALIDADES”, tem por objetivo expor as demandas da educação musical de *Quibdó y Tadó*, região do estado de Chocó, na Colômbia; e trazer criticidade à educação musical sob a égide das epistemologias feministas latino-americanas. Já o capítulo 5, “ESTRATÉGIAS FEMINISTAS”, apresenta um panorama de estratégias musicais de modo mais geral e culmina nas estratégias próprias dos feminismos musicais jovens.

Esta dissertação se coloca diante de aparatos acadêmicos mais centrados em autoras e autores pós-estruturalistas, contudo, não há aqui necessariamente uma negação de contribuições acadêmicas de pensadoras e pensadores que não estão nesta chave epistemológica, cabendo por vezes, referenciá-los para uma melhor elucidação da análise que se segue.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Como esta temática surgiu em minha trajetória de estudos

Pesquisar gênero, sexualidade e educação musical é resultado de fatores que se imbricaram nas minhas vivências cotidianas e experiências de ensino-aprendizagem. O primeiro feito está relacionado à minha iniciação musical, que se deu dentro de uma igreja protestante em que o ensino de música é muito valorizado. Na igreja na qual comecei a estudar, as aulas são ministradas aos meninos e às meninas separadamente. Os meninos, em sua maioria, têm aulas gratuitas na igreja, as meninas têm aulas particulares e pagas, ministradas nas casas de outras “irmãs”. Isto cria, ao menos na realidade que vivi, um duplo sentido: de separação entre meninas e meninos (algo, de certa forma, segregador) e ao mesmo tempo, é algo que traz uma subsistência para as “irmãs” professoras. Ao longo desta minha formação na igreja, ficou evidente que as meninas e mulheres têm uma formação teórica mais profunda, são melhores cantoras, contudo, dentro da igreja, elas tocam somente o órgão. Já os meninos e homens tocam na orquestra, que tem diversos instrumentos e, à medida que são promovidos, regem tais orquestras. Há um grande paradoxo: comumente somente homens regem nas orquestras, isto no contexto brasileiro, mas a regente superiora de todas as orquestras é uma mulher muito bem formada, filha de uma família tradicional nesta igreja. Em outros países, mulheres tocam os instrumentos das orquestras, isso se justifica uma vez que nos demais países a quantidade de fiéis é menor e às mulheres cabem tais possibilidades.

Estudei por 4 anos trompete, depois, estudei violino. A este último instrumento, me dediquei por quase 16 anos, quando entrei na universidade. Antes de entrar na universidade, por um tempo cursei o conservatório, participei de projetos sociais, fui professor do projeto Guri por 6 anos, no quais, trabalhei como professor de violino e viola e também como regente, também trabalhei como professor por um ano dentro de um abrigo para crianças e jovens.

Passei por outras formações musicais: aulas particulares, projetos sociais e algum tempo no conservatório e em orquestras. Em especial, participei de orquestras e cameratas. Nas cameratas foram poucas as vezes que pude perceber uma paridade entre homens e mulheres.

Na minha experiência enquanto educador, tanto como educador sem curso superior, quando nos estágios que fiz ao longo de quase toda graduação, as questões do gênero e de sexualidade emergiu a partir de minha relação com minhas alunas e alunos, assim como, em decorrência das vivências com as licenciandas e licenciandos, que estagiaram comigo. Questões

como crianças que se beijam na sala de aula, invisibilidade para mulheres compositoras, aluno que apresentava indício de abuso sexual, aluno que foi abusado pela mãe, aluna que saía da aula de música para namorar e era punida por perder o ônibus, estagiária que defendiam a separação entre meninas e meninos nas salas de aula de música, alunas e alunos tendo suas primeiras experiências afetivas em termos de sexualidade na adolescência, por vezes, censuradas pela direção de projetos de música, caso de abuso sexual de um aluno, etc. Não vou me alongar, nem detalhar estes casos, pois deles falo sem podê-los esmiuçá-los, em decorrência de princípios éticos, contudo, direta ou indiretamente, naquilo que se discutia nas salas de professores, ou demandas que os próprios alunos traziam ou dividiam comigo, o gênero e a sexualidade sempre estiveram presentes no que se refere à minha formação e atuação musical, isto, nas aulas que ministrei, nos problemas que emergiram na ordem do dia das vivências musicais.

Em específico, na universidade, fiz licenciatura e me dediquei ao canto lírico, com um único semestre em canto popular, e me dediquei bastante à área da musicalização. Estagiei praticamente minha graduação toda com crianças e adolescentes.

Ao entrar na universidade, logo no primeiro semestre de licenciatura em música, constatei que uma significativa parte das alunas e alunos que ocupavam juntamente comigo tais espaços tiveram suas formações musicais em diversas igrejas protestantes ou católicas, algumas pessoas, inclusive, da mesma igreja da qual fui membro. Pude com isto compreender, direcionado por minhas professoras e professores, que as igrejas são no Brasil grandes formadoras de músicos.

No meu segundo ano de graduação tive grande aproximação com a professora Adriana do Nascimento Araújo Mendes que, em 2010, apresentou a sua tese de doutorado intitulada “Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador”, focando na integração de mídias, na busca por promover a disseminação e o compartilhamento de conteúdo, desvendando o desenvolvimento de conteúdos didáticos multimídia tomados na produção de textos, vídeos, áudio, imagens, e animações, com base em orientações pedagógicas adequadas e usando ferramentas apropriadas à produção de cada tipo de mídia nas atividades dos professores nas escolas. Essa pesquisadora mostrou, na conclusão deste trabalho, que a variável de gênero, apesar de esta não ter sido considerada relevante inicialmente, teve um significativo impacto na assimilação dos conteúdos musicais apresentados às 50 alunas e alunos do 4º ano de escolas de Pedreira, interior de São Paulo (MENDES, 2010).

Mendes (2010, p. 94) aponta que “inicialmente, pensou-se que tal variável seria apenas complementar, de menor importância. No entanto, acabou sendo constatado que era de extrema relevância para o estudo”. A pesquisadora coloca que:

A questão de gênero foi um fator surpreendente e revelador, que deve ser levado em consideração tanto dentro de trabalhos a serem propostos no [projeto pesquisado], quanto em trabalhos desenvolvidos na área de educação musical. Este estudo apontou para uma nítida diferença nos resultados para meninas e meninos, demonstrando que há necessidade de se refletir sobre as relações de gênero na escola. Esta questão não foi o foco inicial da pesquisa e, portanto, não foi abordada na revisão da literatura. Mas através da observação durante a consecução do experimento e, principalmente, através dos resultados refletidos nos dados, não se pode ignorar que meninos e meninas nesta faixa etária apresentam perfis, interesses e formas de aprender diferentes. Ao se investigar a questão, constata-se que a preocupação com a maior dificuldade de meninos do que de meninas com relação ao desempenho escolar é objeto de estudo crescente no Brasil, apesar de não haver respostas definitivas no assunto (MENDES, 2010, p. 163).

Em sua pesquisa, Mendes (2010) evidencia a necessidade de desenvolver futuros estudos que tragam a discussão de gênero para propostas em educação musical em geral.

No meu terceiro ano de faculdade, cursei a disciplina eletiva EF 969 – Corpo, Gênero e Educação, ministrada na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, pela professora Helena Altmann.

Diante destas prerrogativas, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso, assim como três artigos, publicados em anos diferentes no Encontro de Educação Musical da UNICAMP, e surgiu então esta problemática, que constitui a presente dissertação de mestrado.

2.2 O porquê de se trabalhar com as publicações da Base de Dados da CAPES

Tal escolha da Base de Dados da CAPES se deu devido à importância nacional e internacional que a CAPES² tem, em específico o Portal de Periódicos, sobretudo no âmbito da

² O portal (da CAPES) “conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. O Portal de Periódicos foi criado tendo em vista o déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. O Portal de Periódicos atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental às atribuições da CAPES de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil” (BRASIL, s/da).

pós-graduação, e também pela facilidade de encontrar nele as publicações com dados mais precisos, que facilitam sua localização.

A base da CAPES trouxe poucos problemas, mostrando-se organizada, acessível e com materiais gratuitos, o que reforça a democratização dos conhecimentos ali publicadas. Ao acessar a base nos espaços, universitário ou doméstico, as publicações mais importantes selecionadas pelas palavras-chave concernentes à pesquisa estavam igualmente disponíveis para acesso nos dois espaços. Cabe observar, ainda, que a Base de Dados fornece o endereço para se acessar as publicações, comumente em revistas ou periódicos *on-line*. Nenhuma referência trazia obrigatoriamente a necessidade de se buscar uma versão impressa da publicação sugerida.

A seleção por palavras-chave trouxe ainda um problema. Quando a busca é feita por um conjunto de palavras, a exemplo, EDUCAÇÃO MUSICAL (*and*) GÊNERO SEXUALIDADE, os materiais que aparecem (dissertações, artigos, teses) mostram todas as publicações acadêmicas que contêm ao menos uma dessas palavras, não necessariamente as que têm somente a combinação delas. Então a quantidade de material disponível parece, a princípio, maior do que realmente é. Por exemplo, apareceram publicações sobre educação física e gênero, uma vez que as palavras EDUCAÇÃO e GÊNERO fazem parte das palavras-chave. Para solucionar este problema, todos os resumos dos materiais sugeridos pela base de dados foram lidos e, a partir disto, foram discriminados aqueles que estavam diretamente ligados à temática desta pesquisa.

Focamo-nos nos artigos, pois eles, de certa maneira, são elaborações das pesquisas, circulam no âmbito científico, estão referendados pela avaliação de pares e pela publicação. Em certa medida, são versões mais elaboradas e reconhecidas das teses e dissertações. As resenhas de livros e partes de livros atendem a mesma demanda, são publicações derivadas de processos de pesquisa, portanto, passíveis de maior concisão, aprovação pelos pares e acessibilidade.

Desta maneira, cabe observar que as teses e dissertações foram tomadas de modo não centrado, e as demais publicações (onze artigos, um capítulo de livro e uma resenha de livro) foram tomados para a análise.

Há diversas formas de fazer as buscas, diversos caminhos dentro da própria base; nos diversos caminhos que trilhamos, as publicações mais relevantes sempre foram as mesmas.

2.3 Seleção das publicações antes das leituras dos resumos

A seleção das publicações aconteceu a partir de três combinações de palavras-chave concernentes à temática desta pesquisa, sendo elas: EDUCAÇÃO MUSICAL (*and*) GÊNERO; EDUCAÇÃO MUSICAL (*and*) SEXUALIDADE; EDUCAÇÃO MUSICAL (*and*) GÊNERO SEXUALIDADE. Das três combinações das palavras-chave, foram encontrados, em números virtuais³, 439 trabalhos acadêmicos (artigos e teses). Observe-se que na Base de Dados da CAPES, dissertações e teses são igualmente nominadas “teses”. Em síntese, a partir das três combinações das palavras-chave, o levantamento quantitativo virtual mostra que:

Quadro 1 – Levantamento quantitativo virtual na Base de Dados da CAPES

Combinação das palavras-chave	Trabalhos científicos encontrados (artigos e teses)
“EDUCAÇÃO MUSICAL GÊNERO”	346 (artigos e teses)
“EDUCAÇÃO MUSICAL SEXUALIDADE”	51 (artigos)
“EDUCAÇÃO MUSICAL GÊNERO SEXUALIDADE”	42 (artigos)

Fonte: elaboração própria, com base em BRASIL (s/db).

Três peculiaridades foram observadas antes da leitura dos resumos dos trabalhos acadêmicos (teses e artigos): 1º) a palavra-chave “GÊNERO”, poderia ser muito abrangente por ser compreendida dentro do campo musical como “gênero musical”, uma tipificação a partir da estética e do estilo musical, e não necessariamente a partir das áreas de estudos de Gênero e Sexualidade; 2º) Entre o total virtual preliminar de trabalhos acadêmicos (teses e artigos), observou-se que, talvez, somente os selecionados respectivamente pelas combinações das palavras-chave “EDUCAÇÃO MUSICAL (*and*) SEXUALIDADE” e “EDUCAÇÃO MUSICAL GÊNERO (*and*) SEXUALIDADE” de fato se mostrariam mais afeitos a esta pesquisa, uma vez que os demais poderiam apresentar o “gênero” em um sentido que não competiria à presente investigação, como apresentado no item anterior. Procedeu-se, então, a leitura das publicações selecionadas.

³ Estes são números “virtuais” pois os trabalhos levantados aparecem repetidamente nas três combinações de palavras-chave. Então, em números “reais”, o total é menor.

2.4 Discriminação das teses e escolha das publicações depois da leitura dos resumos

Posterior à leitura dos resumos dos trabalhos acadêmicos (teses e artigos), houve uma nova discriminação do material a partir de seus níveis de especificidade para com a pesquisa: primeiro verificou-se que há na Base de Dados da CAPES cinco teses (dissertações e teses), em números reais, que versam sobre educação musical, gênero e sexualidade.

Segundo: foram encontrados, em números reais, onze artigos que apresentaram conteúdos dentro do escopo aqui pretendido, ou seja, eles versam sobre educação musical, gênero e sexualidade. Em síntese: depois das leituras dos resumos, os números reais de trabalhos acadêmicos (artigos e teses) são os seguintes:

Quadro 2 – Levantamento quantitativo real com a combinação “EDUCAÇÃO MUSICAL GÊNERO (and) SEXUALIDADE”

Teses	Artigos	Resumos de livro	Capítulo de livro
5 (teses e dissertações)	11 (7 publicados no Brasil, 2 na Colômbia e 2 na Espanha)	1 (EUA/Brasil)	1 (Reino Unido/Portugal)

Fonte: elaboração própria, com base em BRASIL (s/db).

Em resumo: em números reais há onze artigos que, de algum modo, versam sobre educação musical, gênero e sexualidade. Há também, em números reais, outras duas publicações (resumo e capítulo de livro) que versam sobre esses temas. Cabe observar que um dos artigos não versa especificamente sobre educação musical, mas sim sobre conteúdo musical midiático, gênero e sexualidade, assim, seu conteúdo foi incorporado.

Os onze artigos encontrados, sendo ou não propriamente sobre educação musical, trazem alguma das combinações das palavras-chave e estão publicados no Brasil e nos demais países. São artigos que trazem contribuições para a reflexão no que diz respeito às relações de ensino-aprendizagem e uma melhor compreensão dos conteúdos concernentes aos campos da educação musical, do Gênero e da Sexualidade. Neles aparecem dados sobre as relações dos sujeitos, sobre os conteúdos e construção de sentidos musicais, e dados relativos à territorialidade (lugar de publicação e *locus* das pesquisas às quais os artigos fazem referência). As informações principais sobre as publicações selecionadas estão no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Publicações selecionadas

N°	Ano	Título	Autora/ autor	País	Periódico/ Revista/editora	Palavras-chave		
						E M G	S E M	E M G S
1°	1997	<i>Music, Gender and Education (***)</i>	Lucy Green	Reino Unido/ Portugal	Livro: editora <i>Cambridge University Press</i>	X		
2°	2011	A influência da educação musical na transmissão dos papéis sociais associados ao gênero (*)	Nieves Hernández Romero	Espanha/ Brasil	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	X		
3°	2012	Educação musical e diversidade: aproximações (*)	Cristiane Almeida	Brasil	Revista Educação (UFSM)	X		
4°	2012	Um jeito diferente e "novo" de ser feminista: em cena, o <i>Riot Grrrl</i> (*)	Jéssyka K. A. Ribeiro; Jussara C. Costa; Idalina M. F. L. Santiago	Brasil	Revista Ártemis		X	X
5°	2012	<i>Construcción de lo femenino y lo masculino en los espacios de educación musical de Quibdó y Tadó (Chocó, Colombia)(*)</i>	Marcela Velásques Cuartas	Colômbia	<i>Sociedad y Economía</i>	X		
6°	2013	O feminismo não morreu – as <i>Riot Grrrls</i> em SP (*)	Érica Isabel de Melo	Brasil	Revista Ártemis		X	X
7°	2014	Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento <i>Hip Hop</i> (*)	Maria N. Matias-Rodrigues; Jaileila de Araújo-Menezes	Colômbia	<i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i>	X	X	X
8°	2014	Individualismo e identidade: estabilizações e fluxos na construção da pessoa entre ritmistas de escola de samba (*)	Lucas Ferreira Bilate	Brasil	Revista Ártemis	X	X	X
9°	2014	<i>Mujer y educación musical (escuela, conservatorio y universidad): dos</i>	Desirée García Gil; Consuelo	Espanha	Dedica. Revista de Educação e Humanidades	X		

		<i>historias de vida en la encrucijada del siglo XX español (*)</i>	Pérez Colodrero					
10°	2015	Novas imagens da pombagira na cultura pop: símbolos, mitos e estereótipos em circulação (*)	Florence Marie Dravet; Leandro Bessa Oliveira	Brasil	Comunicação Mídia e Consumo		X	X
11°	2015	O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música (*)	Laila Rosa; Isabel Nogueira	Brasil	Revista Vórtex	X		
12°	2016	Na captiva, na vera cruz ou no baile de favela: a sexualidade em destaque nas mídias musicais (*)	Juliana Ribeiro Vargas	Brasil	Revista Espaço Acadêmico	X	X	X
13°	2016	Os percursos da etnomusicologia feminista nas últimas quatro décadas: uma visão de dentro por Ellen Koskoff (**)	Rodrigo Cantos Saveli Gomes	EUA/ Brasil	Revista Estudos Feministas	X		

Fonte: elaboração própria

Legenda:

EMG: educação musical gênero

(*) Artigo

EMS: educação musical sexualidade

(**) Resenha de livro

EMGS: educação musical gênero sexualidade

(***) Capítulo de livro

O Quadro 4, a seguir, indica a qualificação dos periódicos e revistas dentro do índice Qualis e traz também as instituições nas quais as revistas e periódicos têm origem.

Quadro 4 – Índice Qualis e instituição dos periódicos pesquisados

N°	Ano	Revista/Periódico	Qualificação	Universidade	País
1°	1997	Editora <i>Cambridge University Press</i>	Não encontrada	<i>Cambridge University</i>	Reino Unido/ Portugal
2°	2011	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Qualis A2	(PROPe) da UNESP ⁴	Espanha/ Brasil

⁴ “A RIAEE [Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação] surgiu da relação acadêmica estabelecida entre a Universidade de Alcalá de Henares (UAH), Espanha, e a Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP, Araraquara, São Paulo, Brasil. É o Laboratório Editorial da FCL a entidade

3°	2012	Revista Educação (UFSM)	Qualis A1	UFSM	Brasil
4°	2012	Revista Ártemis	Qualis B3	UFPB	Brasil
5°	2012	<i>Sociedad y Economía</i>	SciELO B	<i>Universidad del Valle</i>	Colômbia
6°	2013	Revista Ártemis	Qualis B2	UFPB	Brasil
7°	2014	<i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud</i> ⁵	Qualis B1	<i>Universidad de Manizales</i>	Colômbia
8°	2014	Ártemis	Qualis B2	UFPB	Brasil
9°	2014	Dedica. Revista de Educação e Humanidades	Não encontrada	<i>Universidad de Granada</i>	Espanha
10°	2015	Comunicação Mídia e Consumo	Qualis A2	ESPM-SP	Brasil
11°	2015	Revista Vórtex	Qualis A2	UNESPAR	Brasil
12°	2016	Espaço Acadêmico - Dossiê: Feminismo, Machismo e a Cultura do Estupro	Qualis B5	DOAJ ⁶	Brasil
13°	2016	Estudos Feministas	Não encontrada	UFSC	Brasil/ EUA

Fonte: elaboração própria, com base em BRASIL (s/dc) e SCIELO (s/d).

Três artigos foram publicados pela Revista Ártemis: “esse periódico tem como missão a divulgação da produção científica no campo dos estudos de gênero, feminismos e sexualidades, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, aborda fenômenos socioculturais a partir de análises históricas, literárias, culturais, psicológicas, etc” (UFPB, 2018, s/p).

Observações importantes: o conceito de “gênero musical” diferente de “gênero enquanto categoria masculinizante e feminilizante” não apareceu em números significativos como havia sido previsto. Assim sendo, o baixo número de publicações encontradas não diz respeito exatamente a este fator.

Por conta das combinações de palavras, sobretudo a palavra “educação”, nas buscas apareceram diversas publicações que não versavam explicitamente sobre educação musical, nem sobre gênero ou sexualidade, mas sim, sobre Educação em sentido lato. Por conta disto apareceram teses e artigos de diversas áreas, tais como: Educação Física, Dança, Cinema; etc. Tal fato mostra uma certa ineficácia da própria plataforma da base de dados nas buscas, o que por sua vez, dificultou a circunscrição do conteúdo pesquisado.

publicadora responsável por todas as fases editoriais da revista, com suporte financeiro da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPe) da UNESP” (RIAEE, s/d).

⁵ Publicado em português.

⁶ “A Revista Espaço Acadêmico foi indexada no Diretório de Revistas de Acesso Aberto –DOAJ. O Diretório foi criado em 2002, durante a Primeira Conferência Nórdica sobre Comunicação Acadêmica em Lund/Copenhague (<http://www.lub.lu.se/ncsc2002>) e apenas indexa revistas que não cobram dos seus leitores ou de suas instituições pelo acesso aos textos publicados” (UEM, 2016, s/p).

2.5 Publicações com conteúdos específicos

Aqui serão apresentadas, de forma sucinta, as treze publicações encontrados na Base de Dados da CAPES, sendo delas tomados trechos que apresentam importantes contribuições à execução desta pesquisa. Cabe observar que nem todas estas publicações versam diretamente sobre educação musical, uma vez que elas se apresentaram bastante interdisciplinares. As publicações serão apresentadas na ordem que já aparecem no Quadro 3 (p. 39-40).

A primeira publicação é um capítulo do livro *Music, Gender and Education*, publicado originalmente no Reino Unido e depois em Portugal, tendo sido escrito pela pesquisadora inglesa Lucy Green. Tal obra fundamenta teoricamente o campo da sociologia da música e da educação musical, umas das bases desta pesquisa, e é um texto em que se pensa a constituição da identidade de gênero, a experiência musical e a escolaridade, portanto, tomado como indispensável para a delimitação desta pesquisa.

A segunda publicação é o artigo intitulado *A influência da educação musical na transmissão dos papéis sociais associados ao gênero*, de Nieves Hernández Romero, autor espanhol cuja publicação versa sobre a influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero, isso nas relações estabelecidas entre as alunas e os alunos nas assimilações dos conteúdos musicais, sobretudo no contexto escolar, nos quais professoras e professores, por meio de seus fazeres, precisam estar atentos para a superação das desigualdades de gênero no contexto espanhol. A publicação é do ano de 2011.

A terceira publicação é o artigo *Educação musical e diversidade: aproximações*, de Cristiane Almeida, professora doutora da Universidade Federal de Pernambuco, publicado em 2012. O trabalho apresenta um panorama da literatura produzida sobre diversidade e educação musical e sua relação com a legislação educacional brasileira referente à educação básica.

Embora o artigo não tenha se mostrado específico sobre gênero e sexualidade, mas sim sobre diversidade, ele dá ênfase à formação do professor de música numa perspectiva multicultural. Ele explicita, em termos legais, justificativas para se trabalhar a diversidade no ensino de música na escola, incluindo gênero e orientação sexual.

A quarta publicação é o artigo intitulado *Um jeito diferente de ser feminista: em cena, o Riot Grrrl*, escrito por três pesquisadoras: Jéssyka K. A. Ribeiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, então mestranda em serviço social; Jussara C. Costa, da Universidade Federal da Bahia, professora do departamento de Serviço Social; e Idalina M. F. L. Santiago, da Universidade Estadual da Paraíba, professora da pós-graduação em

Desenvolvimento Regional e do departamento de Serviço Social. O artigo versa sobre música, feminismo, arte, literatura, cinema e política, e foi publicado em 2012.

As autoras trazem reflexões sobre como a música, mais precisamente, o movimento *punk rock*, trouxe, com a presença das mulheres, novos questionamentos sobre feminismo, juventude, movimentos sociais tradicionais. Mostra as constituições das subjetividades das mulheres no punk.

A quinta publicação é o artigo *Construcción de lo femenino y lo masculino en los espacios de educación musical de Quibdó y Tadó (Chocó, Colombia)*, escrito pela pesquisadora Marcela Velásques Cuartas, da *Universidad del Valle*, Cali (Colômbia) e apresentado na VI *Jornada de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires*, em 2011, e publicado em 2012. Diz respeito a educação musical em um dos municípios da Colômbia.

Este foi um dos artigos encontrado na base de dados da CAPES que está fora o Brasil – na América Latina – e versa sobre educação musical, regionalidade e gênero.

A sexta publicação é o artigo intitulado *O feminismo não morreu – as riot grrrls em São Paulo*, escrito pela então doutoranda Érica Isabel de Melo, da Universidade Federal de Goiás, que versa sobre feminismo, cultura juvenil e juventude. Foi publicado no ano de 2013. Debatendo música, feminismo e juventude, primeiro esse artigo mostra as conflituosas relações entre feministas jovens e adultas no que diz respeito à “vitimização” e às denúncias de abusos sexuais. Em seguida, apresenta como o movimento latino e norte-americano das *riot grrrls*⁷ – movimento feminista *punk rock* – assume demandas muito próprias para as mulheres que fazem música na América Latina.

A sétima publicação é o artigo sob título *Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento Hip Hop*, escrito por Maria Natália Matias-Rodrigues, professora da Universidade Federal de Alagoas, e por Jaileila de Araújo-Menezes, professora da Universidade Federal de Pernambuco. O texto versa sobre a vivência de jovens mulheres *rappers* do movimento *hip hop* de Recife. Foi publicado em 2014, em uma revista colombiana. Esse artigo é da área da psicologia e retrata as dificuldades que as mulheres sofrem em um contexto musical tão masculino quando o do *hip hop*, incluindo “favores sexuais” para

⁷ “O termo *riot grrrl* aparece pela primeira vez em um zine de Tobi Vail, *Jigsaw*, publicado em 1993. *Riot* significa revolta, motim, e *grrrl* é a um só tempo, um trocadilho com a palavra *girl* (garota) e uma onomatopeia semelhante ao barulho de ranger de dentes, uma expressão de raiva” (MELO, 2013, p. 164).

que elas tenham certos espaços. Mostra ainda como as letras das músicas acabam por criar um fazer musical específico das mulheres.

A oitava publicação é o artigo *Individualismo e identidade: estabilizações e fluxos na construção da pessoa entre ritmistas de escolas de samba*, escrito pelo então doutorando Lucas Ferreira Bilate, da Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que versa sobre homossexualidade, identidade, construção da pessoa e escola de samba. Foi publicado em 2014. Primeiramente é apresentado que há uma subdivisão de instrumentos “masculinos e femininos” entre os e as ritmistas da escola de samba. O autor mostra como estes sujeitos reiteram tais estereótipos e também os colocam em constante resignificação. Segundo, neste artigo se discute se há ou não a “subjetividade” e como ela se compõe a partir da relação com os instrumentos musicais. Para compor tal reflexão, o autor recorre mutuamente a pensamentos estruturalistas e pós-estruturalistas, que são tomados para explicitar a coexistência entre o relacional e o essencialista nas relações e na constituição dos sujeitos em meio a um espaço tão específico quanto uma escola de samba. Trata-se, portanto, de um artigo que versa sobre educação musical não-formal.

A nona publicação é o artigo intitulado *Mujer y educación musical (escuela, conservatorio y universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español*, escrito por Desirée Garcia Gil e Consuelo Pérez Colodrero, sobre a trajetória de duas pianistas importantes para e a educação musical no contexto espanhol. O texto traz uma reflexão sobre o espaço escolar, conservatorial e universitário, com recorte no século XX, na Espanha.

A décima publicação também é um artigo, *Novas imagens da pombagira na cultura pop: símbolos, mitos e estereótipos em circulação*, escrito pela pesquisadora Florence Marie Dravet, coordenadora do mestrado da Universidade Católica de Brasília, e pelo pesquisador Leandro Bessa Oliveira, professor da mesma universidade. Versa sobre os conteúdos “músico-midiáticos” e a reiteração e resignificação dos estereótipos de gênero; assim, traz uma defesa teórica de que, por meio dos arquétipos *junguianos* e do inconsciente coletivo, as incorporações performáticas acabam por tornar iconográficos os arquétipos, e isto se evidencia nos estereótipos presentes nas representações de masculinidades e feminilidades; ainda segundo os autores, tais representações coadunam, simultaneamente, na figura afrorreligiosa da pombagira, nos ícones da música pop Lady Gaga e Azis e, no caso brasileiro, na referência do funk Valesca Popozuda. O artigo foi publicado em 2015.

O artigo também apresenta um olhar crítico sobre como o conteúdo musical midiático está atravessado pela reiteração e resignificação dos padrões de gênero e sexualidade. Há neste trabalho a evidência da correlação entre música e religiosidade.

A décima primeira publicação é o artigo intitulado *O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação musical e possibilidades transgressoras em música*, que versa sobre feminismo, criação musical, pesquisa artística e pós-colonialismo, tendo sido escrito por duas pesquisadoras: Laila Rosa, da Universidade Federal da Bahia, professora do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Música e em Gênero, Mulheres e Feminismo da UFBA; e Isabel Nogueira, professora e orientadora dos PPG de Mestrado e Doutorado em Música da Universidade Federal Rio Grande do Sul e do PPG Memória e Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. Nesse artigo, publicado em 2015, há a defesa da estratégia de empoderamento da mulher latino-americana por meio da música. Para isso, as autoras trazem vozes importantes deste território político e mostram como tais falas propõem ativismos a partir do fazer musical. O artigo versa também sobre reestruturação epistemológica que diz respeito à constituição do ensino-aprendizagem dos conteúdos e dos sujeitos em meio aos fazeres musicais.

A décima segunda publicação é o artigo *Na captiva, vera cruz ou no baile de favela: a sexualidade em destaque nas mídias musicais*, escrito por Juliana Ribeiro Vargas, doutora em educação e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Versa sobre a construção da subjetividade feminina de estudantes de uma escola da rede pública de ensino e, também, sobre o *funk* enquanto uma pedagogia cultural. O artigo explicita ainda os conflitos entre professoras/professores e alunas e alunos nas escolhas das músicas que são preferidas pelas alunas.

A décima terceira publicação é uma resenha do livro *A Feminist Ethnomusicology: Writings on Music and Gender*, de Ellen Koskoff, originalmente publicado nos Estados Unidos. A resenha de Gomes (2016) mostra os percursos da etnomusicologia feminista, relevante a reflexão para a compreensão da temática desta pesquisa, uma vez que, no Brasil, há uma influência de reflexões epistemológicas na educação musical, sobretudo nos estudos de música e gênero.

Cabe observar que os artigos estão aqui subapresentados, não consistem em resumos dos textos publicados, mas sim uma breve explicação de seus temas, para explicitar suas ligações com o assunto aqui trabalhado, e isso se explicita na busca por evidenciar os objetivos desta pesquisa, ou seja, para mostrar de qual forma tais conteúdos contribuem para a realização desta pesquisa, apresentados, deste modo, em seu caráter reflexivo.

Compete aqui salientar as diferenças e especificidades dessas produções que, por sua vez, resultam em conteúdos distintos, apresentados discriminadamente, e que serão, no decorrer desta pesquisa intercruzados, na busca por evidenciar quais as temáticas mais

recorrentes que eles apresentam. Foi acrescentada aos conteúdos mais importantes das publicações uma bibliografia dialógica, no sentido de estreitar as afirmações, problematizar as evidências e expandir o horizonte crítico das possibilidades bibliográficas e críticas publicadas.

2.6 Assuntos mais recorrentes nas publicações: subdivisão temática ⁸

De modo geral emergiram diversos assuntos nas publicações, o que por sua vez dificulta o entrelaçamento dos conteúdos. Os assuntos mais recorrentes nas publicações são: 1) Gênero e sexualidade, mídia e conteúdo musical na escola; 2) América Latina, gênero e música; 3) Construção da subjetividade nos contextos musicais não-formais⁹; 4) Identidades de gênero na aula de música na escola; 5) Estratégias de emancipação feminista por meio da música; 6) Reiteração e superação do patriarcado no contexto musical; 7) Juventude, música e feminismo; 8) Multiculturalismo e diversidade na aula de música; 9) Epistemologias feministas e composição musical; 10) Regionalidade, gênero e música na escola; 11) Gêneros musicais e papéis de gênero; 12) Violência sexual e gêneros musicais; 13) Etnomusicologia e gênero.

O número de assuntos é quase similar ao número de publicações, contudo, cabe observar que tais assuntos permeiam uma ou mais de uma publicação, então, muitos assuntos aparecem de modo mais estendido entre as publicações e outros mais sucintos.

Esses treze assuntos foram organizados em três temáticas definidas a partir de suas interconexões, conforme o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Temáticas e assuntos dos treze textos analisados

Temática	Assuntos
1º Conteúdos musicais	Gênero e sexualidade, mídia e conteúdos musical na escola
	Construção da subjetividade nos contextos musicais não-formais
	Identidades de gênero na aula de música na escola
	Gênero musicais e papéis de gênero
2º Territorialidades	Regionalidade, gênero e música na escola
	Etnomusicologia e gênero

⁸ Estas subdivisões temáticas, em especial, constituem os Capítulos 3, 4 e 5 desta dissertação.

⁹ Por ensino de música “não-formal” definimos aquele que não acontece especificamente no ambiente escolar propriamente dito, ou conservatorial ou de escola de música especificamente, contudo, tal definição não nega a possibilidade deste ensino de música estar ainda pautado na “forma escolar”, ou seja, ser desenvolvido na perspectiva de que o ensino-aprendizagem musical, mesmo distante da escola, apresenta pedagogias, didáticas, metodologias e sistematizações que são comuns aos ambientes escolares. Tal definição é fruto do diálogo proposto por nós entre Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e Maura Penna (2005).

	América Latina, gênero e música
3º Estratégias feministas	Estratégias de emancipação feminista por meio da música
	Juventude, música e feminismo
	Reiteração e superação do patriarcado no contexto musical
	Epistemologias feminista e composição musical
	Violência sexual e gêneros musicais
	Multiculturalismo e diversidade na aula de música

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados coletados para esta pesquisa.

Cabe observar que as três temáticas estão relacionados entre si e, em comum, todos os assuntos tratam de educação musical, gênero e sexualidade, foco desta pesquisa. Esta divisão tem por intuito explicitar e focalizar os conteúdos das publicações que, para além de suas consubstancialidades, apresentam especificidades que podem ser agrupadas. A temática (1º) *Conteúdos musicais* se circunscreve nas demandas relacionadas à educação musical, especificamente escolar, em seu viés formal, não-formal e informal, isso a partir de diálogos com Penna (2015) A temática (2º) *Territorialidades* focaliza naquilo que diz respeito às especificidades locais, ou seja, de reflexão sobre regionalidade, etnicidade e territorialidade políticas, nos sentidos geopolíticos de organização do conteúdo científico. A temática (3º) *Estratégias feministas*, foca na organização de reflexões a partir de sua explicitação e reconhecimento enquanto estratégia de empoderamento e superação das desigualdades e hierarquias decorrentes do gênero e sexualidade.

Para explicitar tais convergências, consubstancialidade e especificidades destes conteúdos, a reflexão sobre estas três temáticas serão pormenorizadas nos três capítulos seguintes.

3 CONTEÚDOS MUSICAIS

A partir das leituras e análises dos resumos e das publicações, algumas temáticas emergiram, uma vez que elas aparecem, ora de modo mais próprio em uma das publicações, em específico, ora se repetindo em diversas publicações.

Neste capítulo, haverá um enfoque temático no que diz respeito ao “conteúdo musical”, porém, de certo modo, algumas das demais temáticas, próprias dos outros capítulos, já aparecerão por aqui.

Por conteúdo musical não fazemos aqui uma divisão específica entre o conteúdo supostamente formal (notas, duração, altura, notação musical...) e conteúdos sociológico ou histórico, uma vez que compreendemos tal divisão obscurece as ações culturais que produzem os diversos gêneros musicais em suas especificidades e certas consubstancialidades. Tal demanda de propagação dos conhecimentos musical emerge dos reconhecimentos das diversas fontes de produção de saberes musicais, algumas mais próprias dos espaços escolares, outras advindas de modos de aprender e de fazer música que se reduzidas à forma canônica ou tradicional (à música erudita) culminam num silenciamento da pluralidade musical.

Dialogando com Kraemer (2000), interessa-nos, portanto, os problemas da apropriação e transmissão da música, tomando dela o sentido de elementos que a constitui em um fazer pedagógico musical, assim como dos efeitos educacionais da música do desenvolvimento da personalidade das relações por meio da música, da participação e produção cultural nas experiências sensitivas.

A isto acrescentamos que, a “música”, na perspectiva defendida aqui, não é uma unidade cuja transmissão pode ser mensurada a um modelo escolar, ou a uma égide formal, mas reconhecemos que, ao assumir as pluralidades dos gêneros musicais, por concomitância, assumimos as diversas formas de se produzir música e nisto, os princípios mais ou menos escolarizados de transmiti-los.

Então, não tomamos por *stricto sensu* o conteúdo musical, como algo que diz respeito meramente a acessar uma forma musical já eruditizada, mas sim, compreendemos que por “música” e “conteúdo musical” emergem disputas, relações de poder, buscas por sentidos, resignificação e certa estabilidade, que por vezes emana dos fazeres musicais dos quais se aprendem diante da ação, ou seja, da execução musical, da escuta, do sentimento que tal audição produz, das vestimentas próprias de um gênero musical, da sacralidade que algumas trazem em si, etc.

O conteúdo musical aqui é entendido nas relações de produção e transmissão de conhecimentos musicais. Não cabendo discriminar ou hierarquizar que um conteúdo é mais ou menos musical, em termos hegemônicos, em função de ser mais ou menos feminino, mais ou menos descritivo, mais ou menos desprendido de uma identidade política, mais ou menos escrito, mais ou menos oral, culto ou popular, mais ou menos generalista ou específico.

O conteúdo musical é cultura, ou seja, é ação que se valora por meio produtivo. Não é uma instância que emerge de um aparato puro. Ao contrário, a legitimidade, a pureza, a depreciação, aquilo que é tomado como importante e aquilo que é tomado como abjeto dentro dos fazeres musicais, são eles mesmos instâncias sociais, por vezes, aceitas. É dos emaranhados das relações sociais, históricas e políticas que as ações musicais constituem e que é conteúdo musical.

3.1 Música *pop* e *funk* como conteúdos musicais midiáticos na escola

Tomamos de Jusamara Souza (2004, p. 7) que:

Como fato social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural. Por isso a necessidade de colocar no centro da aula de música a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero [musical].

Os conteúdos musicais suscitados aqui estão entendidos nas relações que estabelecem os sujeitos, deste modo, professoras e professores, alunas e alunos se correlacionam nas práticas de ensinamentos musicais que se produzem e se disseminam socialmente. Mais do que compreender tais conteúdos como algo que deve ser posto às e aos estudantes, partimos do pressuposto de que o ensino-aprendizagem musical se estabelece no reconhecimento e na apropriação daquilo que os estudantes já concebem como música.

Partimos neste desígnio resgatando Green (1997), que mostra que o estudo sociológico da música deve debruçar-se não apenas sobre a organização social das práticas musicais, mas também, imprescindivelmente, sobre a construção social do significado musical. A autora salienta que:

Será proveitoso chegar-se a entender as diferentes práticas musicais dos diferentes grupos de estudantes da escola, abordando também os conceitos do significado da música de alunos e professores. Isto deverá ajudar a revelar algumas razões pelas quais estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, porque evitam outras, e como respondem à música na sala de aula. [Isto] contribuirá também na elevação da autoconfiança dos

professores – nossos valores, metas, nossos pressupostos velados e expectativas, não apenas em relação às habilidades musicais e interesses dos nossos alunos, mas também em relação às nossas próprias habilidades musicais e interesses (...) Talvez [isto] nos possa fazer entender porque professores têm dificuldades em alterar os gostos e práticas musicais de muitos de seus alunos (GREEN, 1997, p. 33).

Ao centralizar a análise neste viés, as relações estabelecidas entre sujeitos do ambiente da educação musical se instauram de modo propício ao diálogo e ao reconhecimento. Desta forma, em crítica aos domínios de conhecimento desta área, que estão imersos em correlações nem sempre tangíveis, ou seja, nem sempre pautadas em uma assimilação direta das expectativas das partes envolvidas no processo de troca e transmissão de conhecimentos musicais.

Neste viés, Silva (2002), referindo-se ao preparo e à atualização das professoras e professores de música para lidar com o repertório consumido pelos adolescentes, mostra que se faz necessária uma mudança de paradigma no que diz respeito ao conhecimento considerado "importante" de ser incluído no currículo de música da escola.

Luis Ricardo Silva Queiroz (2004, p. 106) defende que “cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem [a mulher] e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural”. O autor suscita que, diante do fato:

De que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Aprender música, mais do que saber agir diante de uma estrutura hegemônica de modos de saber, faz-se em um processo cujos conteúdos a serem apreendidos e as formas de transmissão deles estejam revelando as múltiplas demandas contextuais que precisam dialogar em suas multiplicidades.

A exemplo, poderíamos provocar: “Mas a música erudita possibilita acessos aos ensinamentos formais, os mais reconhecidos, inclusive à universidade!”. Referindo-se à “abertura” e ao estabelecimento de produções musicais midiáticas, Queiroz (2004) traz o seguinte entendimento:

Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção. Nessa óptica, a educação musical se torna fundamental, não como sendo a responsável por salvar a sociedade das manipulações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa, lutando contra a mídia, mas sim como sendo uma alternativa de ampliação da visão musical dos indivíduos (QUEIROZ, 2004, p. 102).

As demandas desta perspectiva povoam uma “virada ao avesso” e ao mesmo tempo dessacralizam o entendimento que antes se tinha de “bom saber musical”, tomado como universal, mas muito pouco acessível, ou seja, excludente em seu âmago. A mídia, as diferenças, os embates entre os gêneros musicais, passam a ser o foco do que se aprende e como tais meios são assumidos por diversos sujeitos. Não é o meio em si, ele não é absoluto. Nisto, a universalização de um único modo de fazer música deixou de ser compreendido como inclusiva, passou a ser vista como reiterante daquilo que tolhe a pluralidade, a multiplicidade.

Um dos artigos por nós selecionado traz a pergunta “o que aconteceria se colocássemos esse valor de excelência de um verdadeiro partilhamento de experiências musicais? Que traduzisse os desejos das crianças e adolescentes?” (SOUZA, 2004, p. 9). Certamente que os limites seriam outros, e inevitavelmente essas demandas não estão fora da escola esperando uma porta ser aberta por uma das “autoridades” escolares, mas ao contrário disso, professoras, professores, alunas, alunos e coordenação, e pesquisadoras e pesquisadores, os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos com as escolas, trazem em si vivências musicais díspares, complementares, conflitantes, similares, críticas.

“A consequência mais óbvia e necessária dessa direção é que a formação de professores e pesquisadores precisa usufruir de forma mais intensa dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social” (SOUZA, 2004, p. 9). A formação de educadoras e educadores está envolta em problematizações que não são mais a busca de domínios restritos de conteúdos; contudo, precisa estar envolta por reconhecimento de produção que garanta a assimilação do “outro”, da diferença, da troca, e isto pautado no reconhecimento de que a escola é um lugar de normatizações (LOURO, 2001) e ao mesmo tempo de propagação e exercício da diferença em seu estado mais fluido.

Em meio a esta circunscrição, considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (SOUZA, 2004).

Inspirados em Sérgio Leite (2012), acrescentamos que as relações educacionais estabelecidas sempre se constituem por meio das afetividades, uma vez que educadoras e educadores, em suas relações com os e as estudantes, nas trocas e transmissões de conhecimentos, afetam e são afetados de modo positivo ou negativo quando exercem sua profissão, quando, nas relações de ensino-aprendizagem, possibilitam vivências que superam o dualismo em que há por uma das partes, em geral, dos professores, uma suposta detenção do conhecimento em detrimento da outra parte que deve ser “iluminada” (aluno, como sinônimo de “sem luz”).

É possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012, p. 365).

Dualismos de outras naturezas, como racional/sentimental, físico/psicológico, material/espiritual, ou erudito/popular, teórico/prático, arte/entretenimento, biológico/social, etc., também emergem, a partir de diálogo para Leite (2012), como instâncias que precisam ser constantemente problematizadas e superadas. Não distante disso, torna-se inevitável e plausível, então, perguntar:

Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como os jovens/crianças aprendem música? E por último: como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar? (SOUZA, 2004, p. 9).

Os caminhos a serem trilhados passam sempre por um fazer instigante do desvendar e descobrir aquilo que não é o “pronto” ou o “já dado”, mas sim, desvelar aquilo que “está” mas que não “emerge”. Está na ordem do dia da aula de música, mas não aparece por conta das circunstâncias que tolhem as demonstrações ou não criam possibilidades de uma miríade de expressões. A aprendizagem tem de ser tomada para fazer florescer as questões urgentes, para não negar os pontos de vista, muitas vezes conflituosos. Neste sentido, a troca não é meramente positiva, no viés restrito da expressão. Ela é um fazer que também prepara para incluir aquilo que choca, que provoca, que dá medo, que escandaliza, que é tomado pela vazão das instâncias que podem emergir na arte, na música que se dança, na evidenciação da sexualização do corpo, que dentro do ambiente escolar pode ser pressupostamente como não próprio, em especial para

as crianças. Amiúde, reflexões sobre sexualidade e liberdade, nestes limites, assustam diante das formas adultizadas nas quais estas vivências são comumente entendidas nos ambientes escolares, e as crianças e jovens são passíveis de uma gama de outros entendimentos, que precisam ser acessados, produzidos, e que lhes garantem especificidades nem sempre explícitas.

A exemplo deste emaranhado que muitas das vezes se traduz como “polêmica” no ambiente escolar, Altmann (2005, p. 171) aponta que:

Cabe destacar o papel democratizador que a escola cumpre na difusão dessas informações. Enquanto conversas ou falas sobre sexo não ocorrem em todas as famílias, na escola, de uma forma ou de outra, essa educação pode atingir a todos. Nesse sentido, ela garante um amplo impacto populacional na transmissão de um determinado conjunto de saberes e técnicas ligados à sexualidade.

Os tabus, na aprendizagem, são tomados como possibilidades e como instâncias também alteráveis e reguláveis, e não mera coisificação da vulgaridade.

A despeito disso, Silva (2002), ao pesquisar sobre a identidade de gênero nas aulas de música na escola, observou que tal identidade é apenas um dos aspectos embutidos no conhecimento musical trazido pelos alunos. Em suas observações, a autora evidenciou que as mídias (TVs, internet, vídeos, CDs, *posters* de grupos musicais, revistas de música, fotos de *pop stars*), em termos de conteúdo, trazem importantes questões à escola. A pesquisadora evidencia ainda que há uma mudança de paradigma a qual implica que os professores de música aceitem a mídia como mais um espaço pedagógico, além da escola e dentro dela também. De acordo com Anne-Marie Green (1987), citada por Silva (2002):

A escola cada vez menos tem em vista dar acesso a uma 'cultura industrializada' pelo fato de que ela somente legitima a ideologia dominante e seus valores culturais (mesmo que para a música propondo-se apenas um ensino superficial). Além disso, ela suspeita uma prática cultural que poderia ser de prazer e de liberdade, pois para a escola a transmissão do saber permanece como esforço, dificuldade, dominação de si (GREEN, A. M., 1987, *apud* SILVA, 2002, p. 101).

Silva (2002) mostra que ao se atentar para este fato, talvez se diminua a lacuna existente entre a "música da mídia" e a música ensinada na escola e, conseqüentemente, a educação musical se fortaleceria como área de conhecimento dentro do currículo obrigatório escolar. Queiroz (2004, p. 105) salienta:

Assim, não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social. Da mesma forma, espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. Partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela.

Então, há possibilidades de reconhecimento e movimentação, e se preza para que não haja uma simples imposição, uma “conversão” de certos valores a um único, tomado como substancial, “melhor”. “É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical (QUEIROZ, 2004).

Cabe observar que também não pode haver a simplória conformação de se submeter ao que a aluna ou aluno traz:

É bastante evidente, na literatura da área de educação musical, que uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica à mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Mas o que se defende é que a crítica aos conteúdos esteja pautada em reconhecimento e não em mera submissão a valores tradicionais que trazem potências à medida que configuram os outros e:

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Nesta compreensão, tomamos os conteúdos do artigo de Dravet e Oliveira (2015), que versa sobre os conteúdos musicais na mídia – videoclipes ou audiovisual – e a reiteração e ressignificação dos estereótipos de gêneros, e nos colocamos no desafio de transpor tais reflexões da área da comunicação/mídia para a da educação musical, aos moldes da escola.

Contudo, como já mostrado, nós o tomamos para explicitar que enquanto reflexão que mostra as constituições dos estereótipos de gênero, este artigo interessa à medida que contribui para uma reflexão daquilo que é consumido musicalmente que, por vezes, é tomado ou negado enquanto conteúdo musical escolar.

O artigo de Dravet e Oliveira (2015) traz, em síntese, uma reflexão de como o arquétipo da mulher selvagem sobrevive e ressurgue dentro de construções estereotipadas do feminino na cultura pop contemporânea, especialmente na música e nos videoclipes.

Para explicitar como este arquétipo se faz estereótipo, os autores partem da figura mítico-brasileira da pombagira, símbolo de uma força feminina livre, selvagem, sensual e sexual, e a mescla a figuras populares como Lady Gaga, cantora pop norte-americana; Azis, cantor búlgaro com muitas visualizações no youtube; e Valesca Popozuda, cantora e dançarina,

conhecida como rainha do *funk* carioca. Em comum, estas três figuras midiáticas são conhecidas por suas expressões de gênero extravagantes (DRAVET; OLIVEIRA, 2015).

Compreendendo que tal recorte poderia evidenciar um essencialismo, uma generalidade e universalismo do que se compreende como feminino, uma vez que mistura produtos da cultura pop – própria dos videocliques e produções audiovisuais – a elementos das religiões de matrizes africana, os autores apresentam que os arquétipos e a mitologia:

Na simbologia afro-brasileira, as Senhoras dos Pássaros, ou Grandes Mães, são a entidade máxima de representação da força feminina. Elas são representadas por uma grande cabeça formada por duas partes unidas, chamada Igbadu ou “a cabaça do universo” (OXALÁ, 1998; SANTOS, 2001). A metade inferior – o receptáculo – representa o feminino, enquanto a metade superior representa o masculino. O que há dentro não deve ser revelado. Separar as metades seria romper com a ordem do mistério (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 53).

Dravet e Oliveira (2015) começam por explicitar que a representação de masculinidades e feminilidades nem sempre está estrita àquilo que supostamente pertence a uma mulher ou a um homem em específico.

O artigo, mesmo não falando explicitamente sobre educação musical, tange sobre o conteúdo que comumente jovens apreciam, consomem, cantam, dançam etc. Por isto, tal conteúdo, a nosso ver, resvala naquilo que constrói, de certo modo, o imagético de certos jovens e crianças e que traz desafios para professoras e professores que precisam se acostumar com tais linguagens e padrões, que supostamente não são mutuamente comuns às professoras e professores e às alunas e aos alunos por uma questão, possivelmente, geracional.

Cabe observar que aqui não colocamos em debate a divisão entre etário e geracional, uma vez que nós nos apropriamos do entendimento de que o geracional abarca em si não somente a ideia de uma circunscrita faixa etária (biológica), mas compreende também as discussões que atravessam os fazeres sócio-históricos que compõem a própria ideia de juventude, de constituição de dados biológicos, de hormônios etc., como apresentado no livro “Diferença, Igualdade”, de Heloisa Buarque de Almeida e José Szwako (2009).

Ao ser transposto à educação musical, uma vez que tal artigo diz respeito às instâncias da religiosidade afro-brasileira e da cultura pop, sua importância se dá sobretudo por ele evidenciar, ainda que indiretamente, que os fazeres educacionais musicais estão envolvidos ou “dissolvidos”, misturados às áreas que não são mais estritamente (“puramente”) musicais. A exemplo, só neste artigo, pode-se observar a interconexão entre música e religiosidade, entre música e mídia, música e comunicação, etc.

Uma vez que tomamos como fundacional nesta pesquisa um fazer teórico da sociologia da música, acabamos por explicitar que o sentido musical é inerente ao contexto no qual ele é produzido, dialogando com Green (1997; 2012) e com Schroeder e Schroeder (2011).

Em se falando de música *pop*, isso se evidencia sobretudo no papel que a música assumiu depois do surgimento do videoclipe, e hoje, mais contemporaneamente, nos produtos artísticos e/ou de entretenimento que ocupam grande parte dos conteúdos divulgados nos ambientes *online*, em especial os produtos audiovisuais, por exemplo, os das plataformas *Youtube, Vine, Facebook, Twitter, etc.*

De certo modo, tal disposição da música ocupando não necessariamente um caráter absoluto, não é algo novo. Cabe observar que na ópera e nos rituais religiosos, a música sempre esteve colocada em um fazer que não é “puro”, ao contrário, ela sempre está em função ou é significada em relação a uma encenação, a um rito representativo.

Tal questão se complexifica quando pensamos em música exclusivamente instrumental. Neste fazer, há a explicitação de um significado musical mais abstrato, o que, de certo modo, evidenciaria um conteúdo musical mais hermético.

Antes de voltar precisamente ao artigo que está a ser analisado, faremos uma estratégica digressão para melhor explicitar a construção do significado musical.

Recorremos, portanto, a Green (2012), que defende que há um conteúdo musical com significado “delineado” e um conteúdo musical com significado “inerente”. Segundo a autora:

Um aspecto é o que denomino significado “inerente”: as formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo “fora” da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou “incorporada” dentro dos materiais musicais (Meyer, 1956). Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais (GREEN, 2012, p. 63).

Green (2012) mostra que o significado “delineado” se refere aos conceitos e conotações “extramusicais” que a música carrega, isto é, suas associações culturais, religiosas, políticas ou outras. E a autora ainda ressalta:

Em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado musical estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso. Não podemos notar os significados musicais inerentes sem conceber simultaneamente uma delimitação fundamental: que aquilo que estamos ouvindo é um objeto cultural que reconhecemos – uma peça musical, uma encenação ou algum tipo de apresentação (GREEN, 2012, p. 63).

Aparentemente, em nossas palavras, ao se observar a educação musical sob a égide da sociologia da música, aos olhos de Green (2012), há a produção de significados, que se mostram, em termos teóricos, ora puramente musicais (com significado mais inerente), ora não tão puramente musicais (com significado mais delineado), e seria a cultura (ou as diversas culturas musicais) que produziria um e outro significado (inerente e delineado) mutuamente dentro dos fazeres sociais.

Tal divisão se justifica, em certa medida, por conta das especificidades e alto grau de abstração que determinados conteúdos musicais ganham, como citado no reconhecimento da especificidade das músicas instrumentais. Então, são tomados aparentemente como “mais ou menos” desprendidos de um significado delineado e/ou inerente.

Porém, Green (2012) salienta que não podemos notar os significados musicais inerentes sem conceber simultaneamente uma delimitação fundamental, ou seja, que aquilo que estamos ouvindo é um objeto social.

Nos estudos de gênero de Green (2012), tal delimitação tem sido útil, uma vez que nos espaços escolares em que ela fez observações em suas pesquisas evidenciou-se que meninas tendem a ter maior domínio sobre os significados “delineados”, enquanto meninos tendem a ter maior domínio sobre os significados “inerentes”.

A exemplo, cabe explicitar que Green (2012) defende a ideia de que as meninas mostraram maior afinidade com músicos que tocam músicas românticas e que gostam de músicas cuja ênfase é mais dançante. Já os meninos apresentaram maior domínio no reconhecimento dos músicos por sua maior habilidade instrumental ou vocal.

Dialogando com Green (1997) cabe ressaltar dois elementos: primeiro, seu método de pesquisa – que difere mas não separa “organização social das práticas musicais” e “construção social do significado musical” – é bastante útil para analisar a categorização de gênero e sexualidade dentro da educação musical, uma vez que, como apresenta a autora, no espaço escolar, as meninas tendem a ter uma experiência mais conectada ao “sentido delineado” da construção do significado musical, por se identificarem mais com os cantores (ídolos), com as danças; enquanto os meninos tendem a se identificar mais com aquilo que seria mais técnico, “puramente” musical, então, com o “sentido inerente”.

Reiterando, por meio desta divisão se explicita que há uma tendência dos meninos se interessarem pelo conteúdo musical “puro” e as meninas se interessarem por um conteúdo “extramusical”. Isto foi evidenciado tanto por Green (1997; 2012) nas escolas britânicas, enquanto, aqui no Brasil, pela pesquisadora Helena Lopes da Silva (2002), dialogando com

Green, em pesquisa nas aulas de música de uma turma de 8ª série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1999.

O segundo elemento a ser dialogado com Green (1997) se fundamenta na percepção que a diferença entre “organização social das práticas musicais” e “construção social do significado musical” parece fundamentar-se, como já dito, nas diferenças entre “social” e “cultural”. Sendo o social um fazer mais abrangente que o cultural, e o cultural mais próprio das organizações dos significados musicais. Então, em função da cultura, se produzem socialmente os significados inerentes e delineados “separadamente”, em simultaneidade ao gênero.

Schroeder e Schroeder (2011), ao pesquisarem os processos de apropriação da música por crianças em idade pré-escolar, focando: (1) na diversidade de formas de resposta a enunciados musicais; (2) em como a música se “incorpora” nas crianças e (3) nas possibilidades de interpretação dessas respostas; evidenciam que:

Essas discussões nos levam a refletir também sobre o papel crucial das relações instituídas no processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de que o professor se coloque na posição de interlocutor nesse processo, prestando atenção não apenas ao conhecimento musical a ser ensinado, mas sobretudo olhando para a criança, tentando fazer um esforço de interpretar suas ações de uma maneira mais global... Uma desatenção do professor em relação às relações que a criança está construindo com e através da música pode levar a um desânimo e conseqüente desinteresse dela pela aula ou até pela própria música.

Um ponto a ser destacado considera a importância da integração da música com outras linguagens no contexto da educação infantil. Nossas análises vêm apontando a necessidade de se considerarem diversos contextos, os quais incluem diversas formas de linguagem, no processo de apropriação da linguagem musical. As crianças não aprendem música apenas em aulas de música, mas brincando, desenhando, dançando, etc. Nesse sentido, incluir essas outras formas de expressão não é apenas um recurso de tornar mais prazerosa a aula, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades da música quanto do desenvolvimento infantil (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 116).

Certamente que cabem ressalvas a respeito da localização das pesquisadoras e pesquisador e dos espaços analisados, assim também como cabem ressalvas em relação à faixa etária dos pesquisados, uma vez que Green (1997; 2012) e Silva (2002) falam de espaços mais escolarizados que Schroeder e Schroeder (2011), que, por sua vez, falam espaços de inserção dos sujeitos na escola.

Contudo, cabe salientar que ao reconhecer que os sujeitos não aprendem música apenas em aulas de música na escola, mas brincando, desenhando, dançando, etc., como apontam Schroeder e Schroeder (2011), evidencia-se que o cultural e o social precisam ser

observados em suas relações de concomitância para a propagação de um conhecimento musical mais inclusivo, isto buscando superar as desigualdades decorrentes de um fazer musical supostamente mais puro ou erroneamente definido como social, coisas que denunciaram Green (1997; 2012) e Silva (2002), mostrando que tal separação produz hierarquias entre meninas e meninos nos espaços musical escolares.

A separação entre cultural e social, ainda que não óbvia, acaba por evidenciar uma compreensão técnica do fazer musical, sobretudo aquele tomado como “puro”. Como se fosse possível um conhecimento musical, tomado como cultural, que estivesse fundamentado em si mesmo, como uma área segregada de todas as outras.

Apontando possíveis causas desta segregação, ainda falando sobre como a música se “incorpora” nos sujeitos, em sua tese de doutorado intitulada *Corporalidade musical: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento*, J. L. Schroeder (2006) aponta que apesar de se assumir como positiva a tentativa de integrar outras noções e conceitos, elaborados em outras áreas do pensamento reflexivo, e transferi-las para a área da música, cabe resguardar que quando outras áreas de conhecimento partem do pressuposto que o “que é musical apresenta-se exclusivamente no seu aspecto empírico (no sentido da concretude do fenômeno), ou seja, como um evento fixo, um fato imutável, e torna-se exatamente por causa disso, indiscutível” (SCHROEDER, J., 2006, p. 8), tais afirmações precisam ser observadas como reiteradoras de um discurso que desprende a música das relações sócio históricas.

Voltando a Green (1997; 2012), percebe-se que tal divisão reiteradora entre significados inerentes e delineados explicita que há, sim, esta subdivisão e que ela se fundamenta em um fazer que toma a música como conhecimento puro em si mesmo, e que tal fazer culmina na constituição de segregação que reforça as diferenças e desigualdades entre meninas e meninos nas aulas de música.

Superar tal separação implica, desta maneira, em tomar a música por um viés em que a “organização social das práticas musicais” e a “construção social do significado musical” não sejam tomadas como pressupostos de desigualdade, mas sim, para incluir outras formas de expressão e não sejam apenas mais um recurso de tornar a aula mais prazerosa, mas uma necessidade real quando se leva em conta tanto as especificidades das músicas trabalhadas, quanto do desenvolvimento dos sujeitos, como apontam Schroeder e Schroeder (2011).

Tal evidência traz perguntas subsequentes, como: por que são mais desvalorizados os conteúdos que apresentam características mais românticas e/ou dançantes? Por que a apreciação de algo “mais técnico” é colocado como mais elevado intelectualmente?

Seria, então, plausível perguntar, retomando do artigo de Dravet e Oliveira (2015), objeto de nossa análise: a música de Gaga, de Azis e de Valesca Popozuda, por serem dançantes ou “bastante” performáticas, seriam conteúdos musicais “menores” e, pejorativamente, mais femininos? Ou a polêmica se dá pela hiper-sexualização dos corpos?

Então, o artigo escrito por Dravet e Oliveira (2015) acaba por demonstrar algo elementar à educação musical, que para os autores, parece se centrar nas figuras dos arquétipos junguianos e do pathosformel – símbolos que se propagam através das culturas - que em relação com os estudos de Gênero e Sexualidade, vão se resvalar nos estereótipos femininos e masculinos que, por sua vez, estes cantores “pop”, em seus clipes, constituem e concomitantemente, compõem também as subjetividades, os valores, os paradigmas daquelas e daqueles sujeitos que os consomem midiaticamente. Para os autores:

O arquétipo (JUNG, 2011) – imagem primordial amorfa existente no imaginário – é força e potência para a ação criativa do homem, uma imagem do nebuloso inconsciente coletivo que toma forma na arte e na religião. Já a noção de Pathosformel (WARBURG, 2012) permite entender como os símbolos presentes nas imagens se perpetuam através das culturas, tomando formas diferentes, originárias das mesmas paixões. Sendo assim, não basta identificar o arquétipo, é necessário encontrar o lugar do pathos¹⁰ que atualiza o arquétipo na arte e o faz se perpetuar, tomando formas diversas em culturas as mais diferentes. Seguiremos o percurso do arquétipo ao símbolo na umbanda brasileira pela forma como a força feminina primordial é simbolizada pelo Igbadu e, passando pelas deusas Iemanjá e Oxum, acaba por se manifestar na pombagira. Esse percurso norteará nossa leitura interpretativa da presença de um feminino mediático estereotipado pela cultura pop, cujo discurso circulante nos parece chamar de volta o arquétipo africano do feminino selvagem: livre, sensual e sexual. Como Warburg, em seu Atlas Mnémosyne (2012), aproximamos imagens aparentemente dispersas em culturas diversas (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 51).

É dos arquétipos, das representações simbólicas e das paixões que dizem respeito aos padrões de gênero e sexualidade que a música abarca em si a forma de se vestir, de se caracterizar, de agir, de pensar, de ser, portanto, de performatizar, como mostrou Silva (2002, p. 82):

A identificação com determinados gêneros musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero. Além disso, as escolhas musicais puderam também ser comparadas com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam.

As atitudes, os modos de vestir, as linguagens, de certo modo, em Dravet e Oliveira (2015), resultam da escolha das três personalidades midiáticas. Parece-nos que são

¹⁰ Pathos é sinônimo de paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento e doenças, isto na perspectiva descartiana.

personalidades possíveis de generalizações que, deste modo, comprometeria uma análise precisa. Porém, segundo os autores:

Lady Gaga, a brasileira Valesca Popozuda e o búlgaro Azis. Três estrelas pop. Três símbolos da força da pombagira na cultura contemporânea. Uma retomada do discurso do feminino na sociedade contemporânea localizada em espaços culturais e geográficos distintos. Em busca, portanto, do percurso do arquétipo feminino da mulher selvagem e do Pathosformel que o expressa, acompanharemos primeiramente o trajeto do feminino na cosmologia umbandista e na formação do mito da pombagira. Veremos como a cultura falocêntrica transformou esse mito arquetípico naquele da puta e como a cultura mediática produziu imagens desses símbolos femininos reduzidos a estereótipos de mulheres-objeto. Por fim, analisaremos como Lady Gaga, Valesca Popozuda e Azis fazem ressurgir a potência criadora da mulher selvagem. Identificaremos neles o retorno da pombagira como figura arquetípica e do regime noturno das imagens (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 53).

A escolha de Lady Gaga, Valesca Popozuda e Azis, justificam-se, nestes moldes, à medida que a primeira, no contexto e período da pesquisa proposta, estava em alta e era veiculada nas mídias tradicionais e nas “novas” mídias, em caráter “global”. A segunda personalidade escolhida, Valesca Popozuda, diz respeito à figura mais circunscrita ao território nacional. Ela representa, em si, um certo deslocamento da valoração feminina, uma vez que, enquanto funkeira, é tomada, pejorativamente, como vulgar, e passa a ser vista como central na realocação da discussão da liberdade feminina de ocupar o lugar de destaque, de poder, e a partir deste lugar, antes vulgar, agora parece apresentar maior liberdade, inclusive maior liberdade sexual. Já o cantor Azis é tomado por sua representação no contexto *gay*, uma vez que ele traz uma performatividade bastante afeminada e glamourizada. Ele é, assim, um realojamento da feminilidade, também nos homens, como fundamental para ressignificar o que seria liberdade, o que seria hegemônico. Substancialmente, com a “afetação”, Azis ganha neste “novo” feminino, não mais um caráter meramente estereotipado nos *gays*, mas sim, um elemento empoderador. Tomar-se feminino é positivado. Aqui há um viés que apresenta a música como uma possibilidade feminilizante, tomando, é claro, o feminino como uma estratégia de superação da sobreposição masculino/feminino.

No caso de Valesca Popozuda, é por meio de suas letras, de sua vestimenta, da coreografia, de seu comportamento que não se nega sexual e sensual, que tal deslocamento toma nova valoração, ressignificação ou busca de ressignificação e amplitude. Tal personalidade se torna central na discussão das novas demandas e novas representações do gênero e da sexualidade das mulheres, e também dos homens, tanto no *funk*, quanto, concomitantemente, na sociedade que não aceita mais que só caiba ao homem o papel de ativo

sexualmente. É neste ponto que, segundo Dravet e Oliveira (2015), há a conexão com a figura mítica da pombagira, uma vez que esta tem em si masculinidade e feminilidade, que transitam e fazem empoderar. Há representação periférica e ao mesmo tempo centralidade. Há valorização do que é lascivo. Há realocação de significados por meio do fazer musical midiático em decorrência da visibilidade que esses produtos artísticos musicais trazem.

O contraditório nisto é que talvez, por escreverem sobre algo tão do presente, Dravet e Oliveira (2015) acabem por dar às três personalidades significados que parecem se esfacelar rapidamente, uma vez que estas figuras midiáticas, tomadas como significativas nas ressignificações das performatividades de gênero e sexualidade, acabam por mudar suas imagens e suas “essências” em decorrências de contratos e demandas do público que muito oscilam. Nisto, há ainda o inegável fato que, em se tratando de figuras de sucesso na grande mídia, muitas delas são fugazes em suas representações, já que são comumente substituíveis por figuras mais novas ou mais próprias às demandas mais urgente do mercado. Tornando-se, assim, figuras “descartáveis” e talvez, pouco representativas em termos de paradigmas substanciais que possibilitam uma reflexão coerente em relação às performatividades de gênero e de sexualidade.

Talvez caiba dizer aqui que esperar que somente se fale destes personagens, a estes modos, somente muito posteriormente, seria estar desatento ao fato de que os processos de legitimação de cânones são instâncias/frutos de constantes disputas.

A música, neste emaranhado abissal, além de ser uma ferramenta de transmissão de saberes, de ser um meio de propagação de valores e performatividades, é um elemento constituinte de uma linguagem que faz as performatividades dos sujeitos terem as características que têm, sendo assim, a música passa a ter modelos de reiterações que são seus em concomitância com o fazer social, mas que seus entendimentos precisam estar potencializados no que é específico da música. Isto não restringe necessariamente a compreensão de determinados conteúdos musicais, mas faz com que seus diversos entendimentos se propaguem de modos a se distanciarem das particularidades musicais de sua origem.

Cabe ressaltar que, nesses moldes performáticos, a Música não é, portanto, só o meio pelo qual os novos sentidos de ser mulher e feminina se propagam, mas, mais do que isso, a Música é em si significada e constituída pelo sentido que emerge dos contextos nos quais ela transita.

Nesta perspectiva, retomando Green (1997; 1997b; 2012), não há estritamente um significado musical que se coloca *a priori* fora do fazer sociológico, assim como não há uma instância “pura” na qual as demandas das mulheres, em termos de significação, se instauram.

Em outras palavras, a exemplo, ocorrem a estruturação do *funk* enquanto gênero musical e se constitui, em concomitância, maneiras de ser mulher e homem dentro deste fazer musical. Sendo homens e mulheres que compõem o *funk*, tal gênero musical se constitui de elementos que estão presentes nos sujeitos que produzem tal gênero musical. Deste modo, não é o *funk* um gênero musical inferior em decorrência do machismo que tem em si. Nisto se evidencia que é o machismo que precisa ser combatido e não o *funk*, embora este, aos moldes que conhecemos, é ele mesmo conjuntamente coexistente no machismo.

Há, com isto, em termos metafísicos (da inteligência, do pensamento), substâncias que se materializam tanto nos sujeitos quanto nas músicas. Os machismos, as objetificações, constituem-se e constituem sujeitos e objetos, compositores e música. Aqui, em afinidade com Butler (2003), reconhecemos o processo de reiteração das normas, dos padrões, das subjetividades que estão emaranhadas em uma matriz heterossexual, que culmina na sobreposição dos sujeitos, no binarismo hierárquico e excludente, que dicotomiza em decorrência da segregação por masculinidades e feminilidades.

Cabe observar que tais significados não apresentam sentido único, nem nunca estão acabados, podendo mostrar multiplicidades, oscilações e até mesmo um certo esvaziamento de sentidos, dependendo das relações que tal música (tomada como objeto) tem em relação aos sujeitos.

Nesta medida, Dravet e Oliveira (2015), no que diz respeito à construção do sentido musical, ao colocarem as três personagens da música pop em congruência com a figura sagrada da Iemanjá (releitura afro-brasileira de Maria – que no rito acaba por se expressar na figura da pombagira), estão explicitando que o que produz o apagamento de certas feminilidades e masculinidades por meio de invisibilidades e discursos discriminatórios, aparata-se naquilo que é significado como tendo caráter sexual e lascivo de modos pejorativos. É a partir deste caráter bastante lascivo, que os três artistas também “incorporam”, explicitam, aproximam-se, assemelham-se da figura sagrada afro-brasileira.

É necessário salientar que a vivência da pombagira pelos adeptos da umbanda se dá pela incorporação e diz respeito aos aspectos emocionais da vida dos homens e das mulheres do terreiro: seus sentimentos, suas relações amorosas, sua sexualidade, sua expressividade corporal e verbal. Alguns homens não gostam da incorporação da pombagira porque ela os remete a seu lado feminino, que tendem a negar. Já outros relatam amar a oportunidade de exteriorizar seu lado feminino, sorrir, falar, gargalhar e gesticular como mulher. De fato, a pombagira gargalha, canta, xinga, usa vocabulário chulo, às vezes vulgar, quebra todas as barreiras, os tabus, expressa aquilo que não se ousa expressar, dança e gira para tirar o corpo da imobilidade, incita ao movimento e à ação. Nesse sentido, ela pode ser considerada como um tipo dionisíaco do feminino. Gosta de zombar, debochar, rir de tudo aquilo que as

civilidades impõem como limitação aos homens e às mulheres. Seu campo preferido de atuação é o dos relacionamentos amorosos e, mais especialmente, o da sexualidade dos homens e das mulheres (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 55).

Dravet e Oliveira (2015) observam que nesses processos de reiteração das subjetividades das mulheres enquanto putas ou puras, há nas três figuras midiáticas a ressignificação e realocação dos sentidos comumente atribuídos ao feminino, e isto se evidencia nas performatividades, nas letras, nos videoclipes, nas vestimentas, nas posturas políticas dessas três personalidades.

Dravet e Oliveira (2015) afirmam que o arquétipo é nele mesmo amorfo, e toma forma através das narrativas míticas, tornando-se, então, imagem simbólica. Sendo determinadas pela cultura, tais imagens são objetos de inúmeras variações, que podem ser religiosas, musicais, midiáticas, etc. É por este entendimento bastante maleável que a conexão entre a figura sagrada afro-brasileira é interrelacionada às três figuras midiáticas, e é na evidenciação dos elementos míticos e iconográficos da mídia que tais arquétipos se substancializam conjuntamente em estereótipos masculinos e femininos.

Em termos textuais, isso se explicita quando os autores afirmam que:

Sustentamos aqui que a representação mediática (midiática), com o excesso e a velocidade das imagens geradas pelo sistema “iconofágico” (BAITELLO JR., 2005), acaba produzindo estereótipos, formas de degradação dos símbolos e de esvaziamento do sentido das imagens. Todavia, a circularidade do processo de significação na cultura se completa quando a força arquetípica que originou os estereótipos é reencontrada e reformulada (BAITELLO JR., 2005, *apud* DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 51).

O arquétipo não é uma essência intrínseca às mulheres, é, dentro da replicação, midiática, um fazer que constitui normatizações e padrões, dada sua facilíssima possibilidade de divulgação e reprodução. É utilizando as figuras do *pop-funk* e a representação sagrada da pombagira que os autores trazem sua análise sobre os processos de reiteração dos estereótipos de gênero e sexualidade; é também nestas bases que eles explicitam os processos de fuga, de resistência e discriminação que se propagam quando as performatividades põem em voga novos modos de se performar, sobretudo quando estes dizem respeito às tomadas da feminilidade como estratégia de ressignificação. Não é possível afirmar que é a feminilidade que muda, mas o que muda são os entendimentos a respeito dela. Nisso, a “sexualização feminilizada”, até então vista para vulgarizar e subjugar, é rearranjada sob a égide que dá às mulheres e aos homens um pertencimento feminino como/por estratégia. Há evidentemente ainda uma oposição, mas estas não se dão aos moldes de femininos *versus* masculinos, mas femininos e masculinos feminilizados/afeminados *versus* machismos.

As mobilidades performáticas, a integração e dissolução dos limites entre masculino e feminino colocam tais paradigmas, presentes nos arquétipos e estereótipos, agora midiáticos, como fluxos, que são estranhos, e vistos como reiteradores, mas que movem as identidades e que se colocam em fazeres *queers*.

Podemos afirmar que, por estarem regidas pelo fluxo da feminilidade e por sua alma, as manifestações artísticas da cultura *pop* são também *queer*. Elas falam de um ser estranho, mas um estranho que “questiona, problematiza, contesta todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (Silva *apud* LOURO, 2008, p. 48). Ao mesmo tempo, é um território que fala de um feminino que habita toda a natureza e que está presente em todos, qualquer que seja sua configuração – andrógina ou predominantemente mulher ou homem. Quando se manifesta com todas as estratégias visuais do espetáculo pop mediático, o feminino também assume uma fisionomia gay, subverte e contesta os valores estabelecidos, mas, sobretudo, abraça o discurso da alteridade. Basta verificar os fãs masculinos de Lady Gaga e de Valesca Popozuda, em sua maioria, gays. Com Azis, não é diferente. Ele assume formas femininas para falar de e para um universo gay, em resposta a tudo que nomeia, categoriza, oprime e exclui. A puta gay – abjeção da abjeção – brilha no centro da tela (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Deste modo, o artigo analisado traz respostas tanto no que diz respeito ao conteúdo musical, enquanto elemento constituinte de estereótipos de gênero e sexualidade em contexto midiático, quanto versa sobre a música ser tomada em seu caráter feminino para modificar valores que ainda causam desigualdade entre os sujeitos. Ao afirmar que por meio do fazer performático musical, que a puta gay, abjeção da abjeção, brilha, Dravet e Oliveira (2015) evidenciam uma “abjeção positiva”, um deslocamento, ressignificação do que antes só inferiorizava.

Cabe uma problematização, uma vez que tal estratégia, interpretada por Dravet e Oliveira (2015) como positiva e politizadora, se observada enquanto assimilada pelo mercado e capitalizada, coloca-se a serviço da máxima lucratividade. Não por isso ela se despolitiza, mas, em decorrência disso, ela reitera não somente valores progressistas.

Em termos positivos, aquilo que era tomado como abjeto não é mais um lugar à margem, mas se integra num processo generificador que, mais do que afrontar o que antes era o padrão, agora recria em si as mesmas formas de performatizar que reiteram valores tomados como não legítimos diante do domínio que então vigorava - masculino e heteronormativo.

Se tomamos como parâmetro os ambientes escolares, perceberemos que tais conteúdos musicais, vistos sob esta estratégia “feminilizante”, se trabalhados criticamente e contextualizadamente, possibilitam compreensões mais tolerantes e talvez inclusivas das vivências musicais entre meninas e meninos. Tomamos “tolerância” como estratégia primeira de assimilação das diferenças, e por “inclusão” entendemos um estágio em que as demandas

das diferenças, ainda que conflitantes, se dão de modo explícito e não mais simplesmente negados, feitos como não existentes ou impróprios do espaço escolar.

A exemplo disso, Altmann (2005) suscita que, na escola, um certo desvio no padrão hegemônico de masculinidade é transformado em acusação de homossexualidade, sem se cogitar, por exemplo, a possibilidade de um homem ter comportamentos considerados mais femininos e não ser homossexual. Então, a partir disto, pode-se colocar que mesmo o conteúdo musical sendo tomado como “feminino”, produz um efeito que também pode ser excludente para homens, uma vez que “feminino” ainda reverbera o que é próprio da mulher e do homem homossexual.

Assim, pormenorizar os elementos constituintes dos conteúdos musicais escolar e extraescolar possibilita uma reordenação dos entendimentos e uma realocação dos significados musicais, até então tomados como pejorativos, por seu caráter sexual e lascivo, ou negativamente, como feminilizantes para os meninos, ou masculinizantes para as meninas. Ao passo que, os mesmos conteúdos, se simplesmente apresentados sem uma colocação aprimorada de entendimentos relacionados ao gênero e à sexualidade, mesmo que bem-intencionados, acabam reforçando as disparidades entre os e as estudantes, e reforçam os estereótipos e os preconceitos.

Assim sendo, mais do que entender porque professoras e professores não deveriam focar em mudar o gosto musical de seus alunos (GREEN, 1997), para educadoras e educadores, alunas e alunos, tem de haver uma mudança de paradigma no que diz respeito ao conhecimento considerado "importante" para ser incluído no currículo de música da escola (SILVA, 2002).

Green (1997) mostra a necessidade de professoras e professores se atentarem para sua relação com os conteúdos: na propagação destes, na necessidade de se manter constantemente atento às demandas relacionadas ao ensino-aprendizagem como um fazer mútuo, que requer da relação professor-aluno uma constante atenção para aquilo que diz respeito às expectativas de ambos. Cabe frisar que sobre as professoras e professores recai uma incumbência de se observar ininterruptamente, apresentando uma demanda complexa e difícil que é colocar sobre estas e estes profissionais exigências para as quais, muitas vezes, elas e eles não estão preparados para executar, dadas as formações não estruturadas em perspectivas tão interdisciplinares, tão politizadas.

Cabe perceber que, em meio a tais demandas, os conteúdos musicais midiáticos, ao serem trabalhados nos limites da escola, trazem em si significados que não são meramente estáticos, mas que estão constituídos e se constituem simultaneamente de disputas de entendimentos que evidenciam fugas e reiteraões, masculinidades e feminilidades, ora

constituídas e binariamente hierarquizadas, ora, em oxímoro, estratégia que pode ser colocada de modo empoderador para a desconstrução das desigualdades. Deste modo, nas relações de ensino-aprendizagem musical surgem possibilidades de se estabelecer um maior reconhecimento daquilo que as e os estudantes já se apropriaram musicalmente. Conscientes disto ou não, a música *pop* ou o “*funk* mais popularizado”, inevitavelmente, mais do que incidir nas concepções de feminilidades e masculinidades, constituem padrões de ser no espaço escolar.

Em sintonia com isso, Vargas (2016), autora de outro dos artigos aqui analisados, focando-se no *funk*, pesquisou os discursos sobre sexualidade visibilizados por músicas filiadas a este gênero musical e sua operacionalização na constituição de subjetividades em um grupo de jovens alunas, estudantes da rede pública de ensino. A autora coloca tal gênero musical como uma “pedagogia cultural” que tem operado na produção das subjetividades juvenis, uma vez que indica modos de ser de mulher/jovem e homem na contemporaneidade, demonstrando, por conseguinte, de que modo professores e professoras têm lidado com músicas cantadas nos recreios e nas salas de aula, as quais enfatizam, por exemplo, letras cujas práticas de relações sexuais, não autorizadas entre homens e mulheres jovens, são cantadas/executadas cotidianamente.

Esta pesquisadora cita um caso de 2016 em que uma professora da Rede Estadual de Ensino de Curitiba (PR) foi afastada de seu trabalho pela Coordenadoria de Ensino em razão de uma paródia que seus alunos realizaram, em aula, da música *Baile de Favela – funk ostentação* –, e mostra que tal fato ocorreu justamente enquanto ela (a pesquisadora) finalizava o levantamento empírico de sua pesquisa sobre as preferências musicais de estudantes de duas escolas de Ensino Fundamental, das cidades de Porto Alegre (RS) e Canoas (RS). Sua análise, a partir de 60 questionários nos quais os estudantes apontavam suas músicas preferidas, evidencia que uma das músicas mais citadas é, justamente, *Baile de Favela*. A música considerada “inapropriada” pela Coordenadoria de Ensino do Paraná, figurava nas preferências musicais de mais de 60% dos estudantes gaúchos pesquisados, entre os meses de abril e julho de 2016 (VARGAS, 2016). Segundo a pesquisadora, a polêmica em torno desta temática do *funk* se dá pois:

Algumas dessas músicas acabam por chocar, constranger a geração adulta frente ao seu conteúdo lascivo e/ou relacionado às atividades ilícitas. Um repertório de expressões tais como “mama”, “chupa”, “enfia”, “senta”, “bota” e “quica”, além de um sem número de alcunhas para os órgãos sexuais masculinos e femininos têm sido cantados por estudantes muito jovens (crianças ainda) em nossas escolas (VARGAS, 2016, p. 60).

Há atritos de ordem aparentemente geracional dada a utilização de palavras de baixo calão, o que mostra que tais conteúdos são inapropriados para a faixa etária em que a música é executada no contexto escolar. Cabendo ressaltar que, no exemplo da professora de Curitiba, nem mesmo a criação de outra letra foi suficiente para evitar a polêmica. Este caso também mostra que mesmo havendo comumente uma relação de atritos entre alunas e professoras, em alguns casos, a professora e professor se conectam às demandas dos alunos.

Dialogando com as jovens de treze a quinze anos, de uma escola de periferia, a pesquisadora salienta que “as referidas alunas escutavam e compartilhavam suas músicas preferidas através de seus aparelhos celulares, e isto, em meio às atividades de sala de aula, não acatando, assim, a legislação vigente, que proíbe o uso desses aparatos nas escolas da rede de ensino da qual faziam parte” (VARGAS, 2016).

A partir de suas observações, Vargas (2016) coloca que nestes espaços a sexualidade é colocada sempre em destaque, mesmo diante de um fazer com um aparente silêncio e silenciamento.

Dialogando com Foucault, a autora mostra que “os discursos sobre sexo e sexualidade são por vezes sussurrados e suspirados, envoltos por mistérios” (VARGAS, 2016, p. 62). Assim, em dueto com o pensador francês, ela coloca que o “dispositivo da sexualidade” – (tomado como grande rede de estimulação dos corpos, intensificação dos prazeres, discursos, formação de conhecimento e reforço dos controles e resistências, em meio às estratégias de saber e de poder) aciona mutuamente controle e estímulos das formas de ser/agir sexualmente no ambiente escolar. O silêncio, neste paradigma foucaultiano, ganha um duplo entendimento, por vezes proíbe o fluxo de certos saberes e, em concomitância ou enquanto consequência, adquire um certo grau de tolerância sobre aquilo na qual não se diz, mas se tolera sem trazer à evidência. Neste recorte, há, portanto, no silêncio, mutuamente um viés de contenção e de certa permissividade.

A mídia – sobretudo o audiovisual, meio de veiculação destes conteúdos musicais – tomada com uma matriz pedagógica, toma para si modos de fazer e de ensinar a sexualidade, cabendo observar que a crítica de muitas feministas sobre os conteúdos do *funk* – especialmente em relação às letras machistas e danças altamente sexualizadas – constituem sentido à medida que o aprendizado que muitas músicas trazem acabam por colocar as mulheres na posição de subalternidade. Esta mesma mídia tem outra leitura de outras feministas, que se veem empoderadas por considerar essas mesmas letras como vantajosa às mulheres, uma vez que tais produções tratam da centralidade da mulher, como objeto de poder que se valora por seus dotes

de sedução, de liberdade sexual e de seu corpo, como pôde ser observado nas referências a Dravet e Oliveira (2015). Sustenta Vargas (2016, p. 63) que

Nos tempos atuais, pode-se depreender que também a mídia incite uma produção discursiva sobre a sexualidade que, por vezes, reverbera os saberes filiados às instituições e por outras, fomenta a produção de discursos distintos. Desta forma, permito-me pensar que análise de músicas (...) sejam profícuas para entender melhor a construção discursiva da sexualidade em nosso tempo.

Música, mídia e instituição escolar coadunam conteúdos que produzem formas de sexualidades e performances de gêneros que são fluxos discursivos materializados em letras, vídeos, danças e nas performatividades dos sujeitos. Apesar das confluências e substâncias comuns, as formas como os conteúdos se disseminam e são entendidos se distinguem nos diversos “ambientes” de veiculação. Valores e entendimentos relacionados encontram atritos à medida que as vivências se dão no ambiente escolar. Neste espaço, em muitos casos, as mídias e as músicas têm funções delimitadas e abarcar nele temáticas ainda sensíveis a muitos, como demandas “diferentes” decorrentes das reflexões sobre gênero e sexualidade, é ainda uma condição que precisa ser constantemente negociada e sobretudo, fundamentada em uma estratégia focada na aprendizagem, ou seja, no exercício ininterrupto do ouvir, posicionar-se, dialogar, e não somente reduzir tais expectativas aos fazeres meramente tomados pelo viés do enfrentamento, uma vez que este, em certos casos, passar por demandas, por vezes, aguerridas, que por serem vozes ainda discordantes, são tomadas erroneamente como somente impositivas e portanto, de difícil assimilação, sobretudo para as pessoas jovens. Vargas (2016) parece defender que olhar para essas letras atentamente pode ser uma forma de trazer a tais conteúdos musicais a criticidade necessária para sua assimilação.

Muitos dos tabus que se seguem nisto são fruto de um entendimento em que a sexualidade é tomada como uma força incontrolável, uma verve que traz uma aparente impossibilidade de controle, de estabilização e, quando posta na ordem do dia no ambiente escolar, ela altera os prognósticos que até então eram permitidos e delimitados. Vargas (2016), dialogando com outros autores, parece sugerir que quando o *funk* traz à escola essa sexualidade como uma força “incontrolável”, à medida que explicita mobilidades até então não aparentes das configurações sexuais das alunas e alunos, tematiza sobre a prática do sexo, ou seja, evidencia em suas letras expressões que remetem ao ato sexual propriamente dito, algo que até então, não era possibilitado.

Algumas das referidas músicas apresentavam expressões que relacionavam o exercício da sexualidade a uma prática para a qual não eram impostos limites ou empecilhos. Destes relacionamentos entre pessoas comprometidas até mesmo o ato sexual consumado, eram ações destacadas nas músicas como incontroláveis, que deveriam ser realizadas imediatamente, sem preocupações

maiores sobre, por exemplo, a adequação do espaço ou das circunstâncias estabelecidas para tal prática (VARGAS, 2016, p. 63).

Ao observar tais conteúdos musicais, temas cotidianamente abordados na escola não parecem ser comuns nas letras do *funk* comumente consumido pelas e pelos jovens. Ao contrário disso, as temáticas retratadas giram mais em torno de uma perspectiva em que “as hipóteses de violência sexual ou de uma gravidez indesejada não eram abordadas nas músicas analisadas, inferindo-se que quando ‘pintava à vontade’, tudo poderia acontecer, mesmo que fosse no interior de um veículo ou em meio a um baile *funk*” (VARGAS, 2016, p. 63).

Altmann (2005) traz que comumente as e os jovens são tomados como ignorantes e que precisam constantemente ser alertados sobre os perigos que a sexualidade traz, uma vez que estes sujeitos acabaram de “sair” da infância e estão “despreparados” para se conterem sozinhos, e precisam de constantes orientações sobre esta temática. As maneiras pelas quais os jovens aprendem sobre isso se diferencia dos professores e professoras, ou ainda não são reconhecidas como legítimas por eles e elas. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, pude atestar que ao menos as licenciandas e licenciandos pesquisados não dominam tais conhecimentos frutos do amalgamento entre educação musical, gênero e sexualidade (MARIANO, 2014). Além disto, se constantemente há disputas para que temas relacionados aos estudos de gênero e sexualidade sejam trabalhados dentro das escolas, trabalhá-los de modo que não corresponde às questões mais toleradas se torna uma complexidade ainda mais desafiante.

Ainda assim, como comumente as letras tendem a estar forjadas dentro de uma perspectiva heteronormativa, onde o papel masculino é supervalorizado e a mulher é tomada para satisfazer o homem, traz-se a urgência de constante problematização e conscientização dessas desigualdades que não podem ser simplesmente reiteradas no ambiente das aulas de música. Quanto a esta problemática, Vargas (2016, p. 64) sugere que “frente ao entendimento do gênero como uma construção social torna-se possível a problematização desta construção e, por conseguinte, dos discursos que a instituem”.

Embora não apareça amplamente pelas mãos de Vargas, (2016), as questões relacionadas a classe e racialidade também fazem com que este cenário de produção do *funk* tenha desafios ainda mais próprios de assimilação, uma vez que em decorrências dessas demandas, os valores atribuídos ao gênero e à sexualidade tendem a sofrer uma incompreensão ainda mais específica. Diante de instituições que se pautam em valores das classes médias, o difícil trabalho de entender especificidades emergentes de categorias que se reivindicam num

olhar que problematiza a branquitude e atenta para as demandas dos “debaixo” tornam-se algo simplesmente negligenciado.

A máxima diante deste todo complexo e difuso que é o *funk*, reitera-se em “a menina que deseja momentos de sexo e prazer é compreendida como uma ‘menina má’, ou ainda, como uma safadinha” (VARGAS, 2016, p. 65), isto pode ser observado inclusive pelas próprias jovens que consomem tais conteúdos musicais. “Segundo as alunas, uma jovem que se relaciona intimamente com muitos guris segue sendo ‘malvista’ pelos demais e descrita através de adjetivos pejorativos” (*idem, ibidem*). Isto evidencia que no mesmo ambiente em que as músicas são consumidas, há pouca ressignificação do conteúdo musical; muitas vezes, tais espaços se somam naquilo que estigmatiza as jovens. Há simultaneamente um estímulo para que as práticas sexuais das garotas sejam mais abertas e também o entendimento que se assim elas agem, serão mal vistas pelos demais amigos e amigas; dados que constituem uma evidência que pode ser tomada para problematizar os pensamentos que trouxeram Dravet e Oliveira (2015). Esta e este, pesquisadores das comunicações midiáticas, aparecem apontar para uma narrativa que traz maior liberdade, mas foge da empiria de um espaço escolar, contudo, pode-se dizer que Dravet e Oliveira também se aproximam uma vez que reconhecemos o quando as mídias estão “dentro” das escolas, sobretudo por meio das relações que os sujeitos (crianças e adolescentes estudantes) estabelecem com tais meios.

Neste sentido, ao se reivindicar “puta”, denominação que atribuiria uma suposta liberdade sexual das jovens, ainda não parece haver a liberdade que é outorgada ao “pegador”, muito retratado no *funk*. O valor positivo dele ainda não parece superado nem se iguala ao dela. O privilégio do “garanhão” não é o mesmo do da “vadia”. Assim, este mesmo conteúdo musical comumente consumido acaba por explicitar que

O desejo masculino é direcionado unicamente à prática do sexo e este sempre ocorre em relações heterossexuais. Assim como algumas enunciações corroboram discursos que constituem um ideário sobre as mulheres ao longo dos tempos, é possível perceber que também a descrição das ações e dos desejos nas músicas constituam o sujeito masculino de um determinado modo, com características evidentes no campo da sexualidade. Também [há] a exaltação à virilidade (VARGAS, 2016, p. 66).

Os homens são tomados de modo homogêneo. “Homem é tudo igual”. Os discursos biológicos situam as mulheres numa máxima que se aloca nos “hormônios”. O entendimento das jovens entrevistadas por Vargas (2016) é que se reitera uma dupla moral, sobretudo no que se refere à temática da fidelidade, que exige delas fidelidade, havendo uma explícita diferenciação do desejo masculino e do feminino, e uma constante idealização do homem enquanto “príncipe” e ao mesmo tempo pegador. Isto se observa na

Definição do interesse masculino unicamente pelo sexo [que] acaba por caracterizar um modo de ser homem, de exercício da masculinidade. Assim, a frase *Homem é tudo igual*, pode ser entendida como um enunciado constituído por discursos diversos, tal como o discurso biológico que diferencia homens e mulheres e aponta uma série de características comuns aos indivíduos masculinos, a exemplo do interesse sexual maior quando comparado às mulheres, em razão da diferenciação hormonal. Também [presente] nas narrativas das alunas (VARGAS, 2016, p. 66).

O entendimento de um corpo construído socialmente traz em si que o biológico não é necessariamente uma instância primeva, nem mesmo um aparato sobre o qual a cultura se instaura, mas um domínio pelo qual o entendimento e a materialidade estão imbricados em saberes e poderes que mutuamente se constituem. A justificativa amarrada a um “biológico”, que direciona a sexualidade e dicotomiza hierarquicamente os corpos, acaba por trazer uma aparente rigidez que culmina na reiteração acrítica das desigualdades entre os padrões de gênero binarizados. As mulheres até são tomadas como muito lascivas, mas os homens são os que as dominam pela sexualidade “naturalmente” desigual. Tal crítica não busca negar as instâncias biológicas, ou o conhecimento médico (SOARES, 2000), mas se coloca para superar o dualismo biologia/cultura comumente suscitado para justificar as desigualdades, como aponta também Anne Fausto-Sterling (2001/02).

As letras do *funk*, respeitadas as diversas subdivisões deste gênero musical, e focando especificamente no estilo mais consumido pelas jovens, acabam por reproduzir uma esquemática que, dentro da escola, forja mais e mais a noção natural de desigualdade dos gêneros, uma vez que o entendimento das diferenças entre as jovens e os jovens aparecem nas músicas como que reforçando hierarquicamente a dicotomia masculino *versus* feminino. Porém, ao entrevistar as jovens, Vargas (2016) apresenta uma importante constatação:

É possível notar, nas narrativas das alunas, que não era a letra o que mais chamava a sua atenção, apesar das mesmas destacarem que alguns termos das músicas possam aludir um relacionamento mais íntimo. Eram os gestos sensuais das integrantes do grupo, que acabavam condenados por algumas alunas. No entanto, é importante pontuar: mesmo realizando tais afirmações, as alunas reproduzem os passos da dança, ensinando-os inclusive para suas mães. Pode-se pensar que ocorra um paradoxo em suas narrativas, assim como em suas posturas (VARGAS, 2016, p. 67).

A pesquisadora pode ser entendida como que colocando que há uma “sensação motora” que se sobrepõe ao foco específico na letra, embora isso não seja explicitamente colocado com estas palavras. Aqui neste caso, a letra não é secundária por si, mas ela está menos focada, uma vez que o ritmo percussivo, a dança ativa e até mesmo a vestimenta mais desinibida acabam por trazer ao *funk* particularidades que o constituem enquanto fazer excessivamente

complexo e atraente ritmicamente, sendo criticado e reiterado (dançado) por tais características. Em meio a isso

É importante destacar que músicas brasileiras produzidas em outros ritmos também apresentam expressões de sentido ambíguo e que sugeririam o envolvimento sexual entre parceiros. Refiro-me aqui a expressões tais como “Na sua boca eu viro fruta, chupa que é de uva”, (Aviões do Forró); “Relaxa senão não encaixa”, (Vagabundos); “Dança do põe, põe, põe”, “Metete em cima, metete embaixo”, “Ela fez a cobra subir” (É o Tchan); “Quem vai querer a minha piriquita?” (Banda Katrina) (VARGAS, 2016, p. 68).

Tais observações são colocadas para que se perceba o caráter debochado de certas composições e que não é só o *funk* que traz “problemas” em suas letras e modos de danças, mas que de certo modo, isto aparece em outros gêneros musicais. Atualmente, muitos outros gêneros musicais vêm sendo problematizados por reiterarem valores femininos e masculinos fortemente preconceituosos. Por exemplo, o sertanejo tem ganhado em sua versão mais universitária representações femininas bastante aclamadas, contudo, criticadas por apresentarem letras que ainda repetem a subordinação da mulher em relação aos homens. Há também pouca visibilidade para homens e mulheres homossexuais e praticamente nenhuma referência às pessoas transexuais e travestis neste gênero musical.

Uma coisa é tomar determinada música como problemática no que se refere à igualdade de gênero, outra coisa é tomar que um gênero musical deve ser banido em decorrência disso. O foco da crítica muito voltada ao *funk* traz que em função das demandas específicas de racialidade e classe, possivelmente a crítica sobre as questões de gênero e sexualidade são mais agudas, mais severas. Não incorro aqui em uma justificativa que se pauta numa visão adicional, em que problemáticas da ordem do gênero e da sexualidade são menos significativas que abordagens sobre problemáticas da ordem da racialidade e da classe ou nível sócio econômico. Mas defendo que em decorrência das incompreensões relacionadas à classe e à racialidade, as expressões musicais com alto teor sexual acabam sendo tomadas com mais “perversas” ou “desiguais” pela desconsideração e “ignorância” de modos de fazer e agir que não se circunscreve numa “civilidade” da branquitude. Em outras palavras, os níveis de tolerância a determinados gênero musicais e as críticas feitas a eles é inegavelmente proporcional à compreensão que se tem das demandas relacionadas às categorias sociológicas (gênero, sexualidade, racialidade, nível sócio econômico, classe, geracionalidade, etc.) que os constituem.

É apontado por Vargas (2016) que as letras de duplo sentido fazem sucesso uma vez que elas operam em zonas que tangenciam o limite do permitido do não permitido, produzindo sentidos eróticos em falas, atitudes e gestos. Em específico, nessas mais recentes

versões musicais, a problemática se agrava, pois, “em muitas das músicas de *funk* produzidas na atualidade são descritas cenas que poderiam ser relacionadas ao ato sexual propriamente dito, as quais são escutadas pelas alunas em questão e muitas vezes repetidas em espaços escolares, como o recreio” (VARGAS, 2016, p. 68). Cabe afirmar, portanto, que tal explicitação diz respeito a estratégias de polemização, que, em decorrência do mercado consumidor muito heterogêneo, tais artifícios se fazem necessários na busca de visualização e, conseqüentemente, culminam em consumo, rentabilidades e lucros. Mas cabe a ressalva que, “de modo geral, as músicas que apresentam as expressões que referenciam o ato sexual circulam apenas no meio virtual e são veiculadas nas rádios ou TVs, versões ‘suavizadas’ das mesmas” (*idem, ibidem*). Contudo, os acessos a estas produções se viabilizaram por haver uma maior quantidade de ambientes *on-line* em que tais conteúdos são veiculados e também por maior disseminação de celulares entre a população (VARGAS, 2016).

Diante deste fluxo de informações e modos de adquirir e consumir música, sobretudo estas de teores fortemente sexuais, Vargas (2016) problematiza que se pode perceber também que os enunciados que diferenciam o exercício da sexualidade entre homens e mulheres reverberados pelas enunciações das músicas, acabam por ser reiterados pelas alunas em questão. Estarão as alunas contemporâneas “deslizando conservadoramente”?, pergunta a autora.

A dança, a música, o audiovisual, as vestimentas, os gestos são entendidos como indecorosos dentro de um fazer, muitas das vezes, hipócrita – a hipocrisia como regulador moral (SCHINAIA, 2015). Ainda diante disto, os conteúdos musicais que estão direta ou indiretamente na escola evidenciam possibilidades emancipadoras, mas para que isso aconteça, ainda que as alunas e alunos sejam ouvidos, elas e eles precisam agir de modo crítico naquilo que produzem, apreendem e reproduzem musicalmente, e se assim não fizerem, simploriamente acabarão reiterando as mazelas das quais são as principais vítimas. Professoras e professores atentos, colocam-se afetivamente (LEITE, 2012) e efetivamente como mediadores e não mais como detentores de uma moral que, na prática, se quer lhes pertence ou favorece.

Neste intuito, as concepções de Vargas (2016) e de Dravet e Oliveira (2015) – respeitando o foco destes na comunicação e daquela no ambiente escolar – foram colocadas aqui em suas diferenças e em diálogo com outras autoras e autores com o intuito de explicitar que é por meio dos diferentes aspectos do significado musical que percebemos e construímos as nossas relações de gênero e sexualidade com a música (GREEN, 1997).

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências

necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Nisto, os desafios da educação musical são possibilidades, que possuem limites e desigualdades, mas não estão meramente colocadas de modos intransponíveis, uma vez que produção, conceituação e disseminação dos conteúdos musicais já não são entendidas como resultantes um único ponto de partida do qual supostamente emerge toda sapiência e erudição, mas se estabelecem nas relações que constituem os diversos sujeitos coexistentes do espaço musicais, escolares ou não.

3.2 Pedagogias musicais nas diferenças e desigualdades

Cristiane Almeida (2012), autora de mais um dos artigos com conteúdos específicos a esta pesquisa, traz apontamentos que mostram a necessidade do professor e da professora de música tomar como estratégia uma “competência intercultural”, ou seja, sua formação deve estar voltada para a abrangência da diversidade em sua prática cotidiana, contudo, é constante na atuação do professor a reprodução da forma tradicional na qual ele ou ela aprenderam, como também apontam Schroeder e Schroeder (2011).

Cabe colocar aqui um diálogo com Louro (2001), que afirma que o fazer pedagógico é conservador por natureza, sobretudo quando generaliza/universaliza e acaba, assim, excluindo aquilo que assistiria às demandas ainda tidas como da “diversidade”.

Embora tal termo não explicita necessariamente aquilo que diz respeito às demandas de gênero e de sexualidade, uma vez que traz outras abrangências, tomar o respeito à diversidade como mote da formação das professoras e professores diz respeito às posturas políticas de educadoras e educadores musicais (ALMEIDA, 2012).

Em termos contemporâneos, o que se busca é respeitar a diversidade pelo seu viés identitário e também pelo da diferença. Mas isso evidencia constantes atritos entre aquilo que é “oficial” e aquilo que escapa desta denominação no ambiente escolar. Nestes modos de movimentação desses engessamentos oficialmente institucionais:

A discussão na área de música, se aproxima, cada vez mais, das categorias explicitadas nos documentos referentes à Educação Básica. A concepção de educação musical multicultural, que priorizava o repertório, foi ampliada, incluindo, assim, outras categorias, tornando-a mais inclusiva. Essa mudança, entretanto, não pode ser só retórica ou ter como finalidade atender à legislação (ALMEIDA, 2012, p. 84).

Observado que a diversidade é tomada para criticar a realidade conservadora, o fazer pedagógico, nesta perspectiva, ganha um viés irrestritamente político e esta tem sido uma discussão constante e, ao mesmo tempo, muito censurada sobre e nos espaços escolares nos últimos três anos.

Atualmente, de um lado, os movimentos e movimentações ortodoxas em suas ações e organizações na política tradicional, presentes também em determinados espaços religiosos e em fluxos nacionais e internacionais disseminados nas redes sociais. De outro lado, movimentos e movimentação feministas e LGBT têm pautado uma contenção do reacionarismo, apresentam reivindicações de demandas ainda não completamente assistidas a estes segmentos da população, tais como Direitos Humanos, em termos basilares, em seu cunho civil, político e também social, coletivo e econômico. Tudo isso, diante de uma avalanche de notícias falsas, demonização dos estudos de gênero e sexualidade, e da eleição de políticos a cargos dos poderes Executivo e Legislativo, em municípios, estados e federação, abertamente defensores do termo “ideologia de gênero” e do movimento “Escola Sem Partido”, movimentos convergentes.

O movimento Escola Sem Partido, com expressiva atuação política em meandros das eleições brasileiras de 2018 (ESCOLA SEM PARTIDO, s/d), trouxe ameaças às escolas públicas em vários estados brasileiros, protagonizadas por grupos religiosos fundamentalistas e por outros grupos contrários às agendas de Direitos Humanos, como apontam Denise Carreira *et al.* (2016). Este movimento se colocou no intuito de fazer com que assuntos relacionados aos gêneros e às sexualidades de crianças e jovens, mas também da política como um todo, estivessem somente sob a égide dos valores defendidos por uma suposta “família tradicional” e na superação das “ideologias” comunistas/esquerdistas que também, supostamente, seriam desagregadoras da sociedade, dos valores cristãos e do núcleo familiar. Este movimento ainda repercute no contexto político brasileiro, mesmo já tendo sido considerado inconstitucional pelo Ministério Público e engavetado por violar os princípios de liberdade previstos na Constituição brasileira (BARREIRO, 2018).

Já a “ideologia ou teoria de gênero”, no singular, foi forjada na disseminação da ideia de que ser homem ou mulher são instâncias biológicas que precisam ser reiteradas e que visões sociológicas/culturais trariam um verdadeiro apocalipse aos valores masculinos e

femininos “naturais”, constituidores do modelo de “família natural”, mas que precisam de muita disciplina e muito cerceamento para se manterem como tal. Referindo-se em específico à “ideologia de gênero”, Rogério Diniz Junqueira (2017, p. 32) coloca que:

Em reação às discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População, no Cairo, em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, no ano seguinte, dezenas de “especialistas” foram convocados pelo Vaticano para pôr em marcha uma contraofensiva para reafirmar a doutrina católica e a naturalização da ordem sexual.

Este movimento reacionário, em respostas às reivindicações das mulheres, acaba por cunhar, no final dos anos 90 e inícios dos anos 2000, tal termo e assim:

Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do gender” (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

Para reacionários e reacionárias a “teoria/ideologia de gênero” é entendida como um fazer único, sendo um movimento generalizado que se coloca supostamente para “corromper” os valores cristãos. A escola, neste entendimento, é o local onde essa “desconstrução” generalizada das bases “naturais” das feminilidades e masculinidades, próprias das mulheres e dos homens, sucessivamente, propagam-se indiscriminadamente. Diante disto, Junqueira (2017, p. 46) compreende que tal teoria:

Existe e não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais.

A “ideologia de gênero” é exatamente o que ela supostamente combate, assim como o movimento “Escola Sem Partido”. Ambos buscam instaurar uma ideologia e uma forma partidária única que quer afugentar as diferentes teorias e estudos de gênero, em suas críticas e pluralidades, sobretudo do ambiente escolar. E assim, colocam a liberdade de expressão como uma instância que mentirosamente pode ferir opositivamente a dignidade humana, desconsiderando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo valor se instaura no reconhecimento de que todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos, e dotados de razão e consciência, e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

É o professor Luís Renato Vevovato (2018) que aponta esta não hierarquização entre liberdade e expressão e dignidade humana, e diz também que:

Não é surpresa que haja ataques aos direitos humanos internamente [no contexto brasileiro], pois a proteção internacional traz esse embate entre o poder interno e as normas internacionais. Dessa forma, ao contrário de indicarem um enfraquecimento dos direitos humanos, os ataques constantes por eles sofridos são a principal demonstração de sua força e efetividade, que, ainda que seja lenta, traz desconforto àqueles que sempre conviveram com posições internas intocáveis (VEVOVATO, 2018, s/p).

Altmann (2005) coloca que a escola, enquanto dispositivo social que atinge um grande contingente de jovens, torna-se local privilegiado para expansão da educação sexual. Daí a recorrente evocação do papel que esta tem a exercer sobre esta problemática social. A escola não é necessariamente o primeiro local onde estas pessoas recebem informações sobre esses temas, e em muitos casos, tais informações são de fato transmitidas por algumas famílias, predominantemente através das mães, ou por meio da televisão, de amigos/as ou ainda através de *outdoors*, cartazes ou revistas e, acrescentaremos, por meio da internet, nas diversas redes sociais.

Embora a pesquisa de Altmann (2005) verse sobre um projeto escolar com educação sexual na escola, em específico no município do Rio de Janeiro (RJ), em suas conclusões, a pesquisadora aponta demandas que justificam as especificidades de tais temáticas serem trabalhadas nas escolas de modo estendido, sem desconsiderar as outras fontes nas quais estes conhecimentos se propagam, cabendo observar que:

Esses conhecimentos não têm as mesmas características. Segundo eles/as (entrevistados: alunos e professores), a escola aborda assuntos mais diversificados, aprofunda-os, explica detalhes e apresenta técnicas úteis para uma prática preventiva nas relações sexuais. Os/as adolescentes valorizam o modo “aberto” da escola abordar essas questões, gostam dessas aulas e não formulam críticas ou sugestões. De um modo geral, suas mães, pais ou responsáveis não se opõem à educação sexual escolar, ao contrário, valorizam-na (ALTMANN, 2005, p. 171).

Nesta justificativa, também o Datafolha mostra que a maioria no país defende educação sexual e discussão sobre política nas escolas.

A presença de assuntos políticos nas escolas tem maior apoio: 71% dos 2.077 entrevistados entre os dias 18 e 19 de dezembro de 2018, em 130 municípios, concordam, sendo que 54% apoiam totalmente. Já o apoio à educação sexual nas escolas alcança 54%. O endosso é maior entre as mulheres do que entre os homens (56% e 52%, respectivamente) (SALDAÑA, 2019, s/p).

O Ministério da Educação (MEC) também aponta, em pesquisa realizada em janeiro de 2018, que a maioria dos brasileiros é favorável à inclusão de questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. 55,8% dos entrevistados responderam que “sim” se a

“abordagem sobre gênero e sexualidade deve fazer parte do currículo escolar”. A pesquisa mostrou que 62,6% das pessoas entrevistadas não sabe explicar o que é “ideologia de gênero”. Sobre preconceitos contra gays na escola, 75% afirmaram que “existe e é muito grave”, e 65,2% afirmam que “é um tema que deve estar no currículo”. O levantamento foi feito por consultoria contratada pelo MEC, ouviu 2.004 pessoas de onze estados e do Distrito Federal, representando todas as regiões do país. As entrevistas foram tomadas apenas para uso interno do Ministério, contudo o levantamento foi obtido com exclusividade pela TV Globo por meio da Lei de Acesso à Informação (TOLEDO, 2019).

Referindo-se em específico às diferenças percentuais entre mulheres e homens que defendem ou não a presença da temática no contexto escolar, como apontou o Datafolha, pode se justificar que, como os meninos são menos orientados por suas mães e pais sobre sexualidade, uma vez que o foco maior é nas meninas, por decorrência de uma maior vigilância que recai sobre os corpos e práticas delas, os meninos são geralmente estimulados a terem, o mais rápido possível, sua primeira experiência sexual, e as meninas são orientadas para que sua primeira experiência sexual seja em um contexto muito específico e apropriado, assim, os meninos acabam por ter como valor que falar sobre sexualidade é ter sobre si controles que afetariam e deslegitimariam suas masculinidades e suas supostas habilidades “naturais” para o sexo. Na cultura brasileira, a sexualidade masculina hegemônica é frequentemente associada ao descontrole, e racionalizar os “impulsos sexuais” acaba sendo visto como não condizente com a virilidade (ALTMANN, 2005). Mesmo diante disso, ainda sobre sexualidade:

A principal distinção entre o que aprendem na escola em relação ao que aprenderam em outros locais é que o aprendido na escola é um saber envolto de um valor de verdade, ou, nas palavras de docentes, um saber “científico”. De acordo com os/as estudantes, é o que a escola lhes ensina que adotam como critério de verdade para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios (ALTMANN, 2005, p. 171).

Ao transpor estas reflexões à área da educação musical, algumas questões muito específicas emergem, sendo elas: a sexualidade é uma temática que tem estes mesmos entendimentos quando está relacionada à música? Se os ambientes mais tradicionais de educação musical, como conservatórios e universidades, estão muito ocupados por pessoas que são de igrejas protestantes, importantes locais de formação musical no país e que formam professoras e professores das escolas, quais demandas são próprias de uma pedagogia que busca abarcar uma significativa reflexão sobre essas temáticas nas aulas de música?

A “diversidade” até então aplicada aqui tem que estar sobre quais égides para atender a essas especificidades? Seria a sexualidade conceito que precisa ainda emergir em

termos de entendimentos nos contextos musicais escolares, ou as demandas escolares simplesmente atravessam, de igual modo, as aulas de música nas escolas?

Mais do que responder a estas perguntas, colocamo-nos a pautar que se tornaram explícitas as propagações de diversificadas demandas das professoras e professores, e estudantes. É exigido das educadoras e educadores atuações em diversas frentes que ordenam e regularizam as instituições escolares, cabendo a elas e eles estarem constantemente inseridos em um fazer crítico que deve ocupar todos os espaços constituintes de normas, currículos e legislações próprios no fazer musical na escola. E isto se fundamentando na premissa que dissemina a diversidade. Nisto, Penna (2005, p. 10) sustenta que, por estratégia:

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

Neste viés, o multiculturalismo é tomado para se perceber a diversidade dos alunos, reconhecer a pluralidade dos conteúdos e para que se focalize na variabilidade também da postura educacional. Colocamos isto como pedagogias musicais aqui.

As diferenças, neste viés, não são apreendidas pelo “meio” musical dominante, não há uma “fagocitose”, mas um agir pedagógico diante da visualização da multiplicidade presente/exposta.

Almeida (2012) defende que, mais do que se colocar para superar uma realidade de formação que não atende a tais questões, é necessário observar que não basta focalizar simplesmente no conteúdo, mas sim nos sujeitos e nas suas relações com o conteúdo. Nisto, o processo pedagógico – de troca do conhecimento atrelado à didática – instaura-se como fazer que estabelece prioridades a partir daquilo que se evidencia na relação de ensino-aprendizagem, ou seja, a contextualização pedagógica define que o que se aprende e como se aprende não está nunca acabado ou resolvido em uma única metodologia de ensino, nem mesmo em um único gênero musical.

Almeida (2012) aponta que o problema maior é do professor, que é preparado para agir diante do conteúdo, isso com educadores musicais com formação “monocultural” – cultura dominante como referência – fazendo necessária uma competência “intercultural” – o educador se confrontando sempre com as demandas dos alunos. Conteúdos e as diferentes características das alunas e alunos são ensejos nos quais:

A abertura para temáticas que reconhecem a existência de uma variedade de culturas musicais, sobretudo as populares, nos faz perceber que o educador musical está diante de questões complexas que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos do conhecimento. Nesse sentido as abordagens educacionais ganham dimensões amplas, com o intuito de, a partir de distintas correntes epistemológicas, poder contemplar a complexidade do seu campo de estudo. Dessa forma, a educação musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade (QUEIROZ, 2004, p. 104-105).

Os termos “intercultural”, “interdisciplinar”, “competência intercultural”, “multiculturalismo”, “monocultural”, mais do que simplesmente abarcarem especificidades com estratégias circunscritas em si mesmas, são colocados aqui em uma assídua perspectiva: tomar as diferenças por fazeres pedagógicos ativos. É difícil ver nisto como os professores e as professoras darão conta de tantas demandas, mas Almeida (2012) salienta que se não for observada a diversidade cultural dos alunos, perde-se a oportunidade de contribuir para os debates envolvendo educação, cultura e sociedade, e se contribui para processos de exclusão social. Neste recorte, a aproximação entre música e diversidade é estratégia para um fazer educacional focado no exercício da inclusão.

A possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito à sua especificidade e a seus valores próprios (PENNA, 2005, p. 14).

Estas demandas emergem nas práticas pedagógicas que se consubstancializam no reconhecimento que a diferença é salutar e própria dos sujeitos, e a desigualdade é instância que se coloca para implodir as multiplicidades. Assim, as lutas por direitos estão indexadas naquilo que reconhece as especificidades nas quais se precisa focar e superar. São, desta maneira, estratégias em que diferença e desigualdade, se observados criticamente, trazem dados substancializados das vivências que precisam constantemente de pedagogias não somente replicadoras, mas tidas em seus cernes como constituintes daquilo que, por vezes, é tomado para hierarquizar.

Precisamente, o gênero e sexualidade são constantemente acionados enquanto categorias diferenciadoras. Nisto, Green (1997b, p. 54), em artigo por nós analisado, defendeu que:

Por trás das convenções históricas a respeito do que são comportamentos e atividades adequados para homens e mulheres estão os significados musicais de gênero. Mais ainda, sugiro que a identidade de gênero do ouvinte ou do próprio músico afeta a motivação e o posicionamento em relação à música, às

práticas musicais e aos auto-conceitos dos músicos em geral (GREEN, 1997b, p 54).

A autora ressalta que cabe observar que tanto na escola, enquanto espaço musical educativo, quanto fora dela, as normas estabelecidas pelo binarismo de gênero constituem formas de compreender a música, assim como, formas de se perceber enquanto sujeitos, em suas instâncias mais complexa do ser, as da identidade de gênero. Neste reconhecimento, instauram-se, então, as pedagogias focadas no multiculturalismo, ou seja, no reconhecimento de que estas instâncias normalizadoras precisam ser vistas sob a égide da diferença, uma vez que abarcam em si demandas salutares dos sujeitos.

Embora, diferente de nós, Green (1997b) pareça ter trabalhado com a ideia de “camadas”, enquanto temos partido para a defesa de uma relação mais amalgamada das categorias de gênero e de sexualidade, ainda assim, a autora mostra que não há só submissão e reiteração dos padrões de gênero na assimilação do conteúdo musical. Nisto, como o fazer pedagógico não é um fim em si, mas um entre, as resistências e reiterações não são tomados como meros fluxos opositivos e contínuos.

A autora traz que os padrões de gênero estão em disputas e mobilidade, mas cabe aqui uma observação, uma vez que Green (1997b), a partir do contexto inglês, conclui que aquelas meninas que escapam às normas de gênero, até então vigorantes, o fazem em função de uma correlação entre conhecimento sexual muito específico (a prática sexual propriamente dita) ou de um movimento de resistência que tem como princípio agir avessamente às regras impostas. No contexto brasileiro parece haver algo próximo, uma vez que a sexualidade ou a prática sexual é tomada como algo que “tira a pureza dos jovens” e os tornam rebeldes ou incontroláveis. No contexto espanhol, Romero (2011) parece situar suas análises nos mesmos termos, colocando que, em decorrência dos gêneros, as mulheres tendem a ser vistas como em atitudes que não lhes seriam próprias:

Quando as mulheres realizam as atividades tradicionalmente masculinas, continua sendo a preço de serem acusadas de pouco femininas ou femininas com atitudes “masculinas”, como rebeldia, força, ira. Ou são más. Porque todas essas características são masculinas, levadas a efeito por mulheres. Não pensamos que uma mulher possua ou adote estas atitudes de forma natural: as “tira” dos homens (ROMERO, 2011, p. 9).

Parece haver entre Green (1997) e Altmann (2005), como já citadas, e também Romero (2011), uma evidenciação e comprovação similar: elas evidenciam em suas pesquisas que a sexualidade é uma problemática que dá aos jovens a pejorativa demanda de ter que agir diante do incontrolável, e o gênero é tomado como um marcador de distinção que forja um

pertencimento que, mais do que delimitar o que é próprio de um ou de outro sujeito, institui-se na reiteração dos padrões como que vistos de modo intransponíveis, mas também “rebeldes”.

Certamente que as práticas sexuais da adolescência e da vida adulta em muito se diferem do que se compreende por sexualidade na infância, e isto traz significativas percepções de si e dos valores que os sujeitos defendem, entretanto, Green (1997) parece atribuir que somente pessoas iniciadas sexualmente são capazes de contestações, esquecendo-se que homens e mulheres, jovens ou não, que têm práticas sexuais, muitas das vezes estão em conformidade com as regras de gênero vigentes e o mesmo pode ser dito na resistência ou não resistência que determinados jovens têm dentro das aulas de música, isto com relação a certos instrumentos, ou gêneros musicais. Então, por que estaria a rebeldia só colocada para as e os iniciados sexualmente, uma vez que mesmo sexualmente iniciados e iniciadas, nem sempre uma mudança política é observada nas e nos sujeitos?

Especificamente sobre o entendimento que vigora entre normalidade e subversão, Green (1997) incorre, em certa medida, na generalização de que há um caminho “coerente”, até na subversão, mesmo que a autora coloque que contestar é recorrente e positivo.

Para melhor criticar isso, cabe trazer que, como defende Butler (2003), não há um gênero que se faz necessariamente em si mesmo e outro que simplesmente o erradica (ou supera) ou a ele se contrapõe. Certamente que tal máxima é fruto de uma propagação discursiva do binarismo que reduz masculino e feminino a fazeres opositivos.

Green (1997) parece tomar o gênero como uma instância ainda opositiva – ao menos o fez anos finais dos anos 90 – em que as relações observadas mostram polaridades que se chocam, que buscam se moldar e alterar sempre em relação àquilo que é opositivo. Claro que a pesquisadora explicita tais entendimentos diante do que percebeu nas falas de seus interlocutores (professoras, professores, alunas e alunos entrevistados) e no pensamento epistemológico vigente deste contexto, herdado da segunda onda do movimento feminista.

Butler (2003) evidencia a necessidade de se colocar à crítica a própria percepção, sendo esta comumente potencializada por vieses que não se focam nas múltiplas possibilidades que as vivências sociais mutuamente produzem. Assim, faz-se necessário entender que “normais versus contestadores”, reduzidos à dicotomia, estão opositivamente colocados numa substancialização e materialização simultaneamente compositiva. Ou seja, tal suposta dicotomia produz ao mesmo tempo a normalidade de um que atesta a anormalidade do outro, e vice-versa, deste modo, as normas que “vigoram” dicotomicamente, sobrepõem-se aos fazeres sociais regendo-os e não sendo elas mesmas (as normas) produzidas em um exercício social disputável, temporal, histórico e não reduzido ao binarismo.

Tal criticidade não subleva à discussão a ponto de simplesmente poder se desconsiderar que as diferenças entre meninas e meninos estão permanentemente sendo reiteradas. Por exemplo, por meio da música, no contexto inglês, evidencia-se que:

Para um rapaz, cantar ou tocar uma música de “orquestra”, música “devagar” ou música do tipo clássica, é um risco e uma ameaça à sua masculinidade. Se este for um tipo de atividades comum às meninas, então para os rapazes é o mesmo que vestirem um vestido (...) No contexto escolar, tal como a música “clássica” representa uma afirmação conformista de feminilidade, assim a música “*pop*” é contrária a essa confirmação e deste modo dá lugar à confirmação da masculinidade. Esta recusa da feminilidade e o contraponto dos modelos de masculinidade reproduzem o legado histórico do papel da mulher na música (GREEN, 1997b, p. 59).

Salvaguardando que a música “*pop*” tem, neste contexto defendido pela autora, o sentido mais voltado para o que seria nossa música popular e não está compreendida com o que entendemos hoje a partir das cantoras *pop*, as divas. Tal observação se faz necessária, pois como descreve Green (1997b), os meninos reverenciam, nesse contexto citado, os homens instrumentistas, guitarristas, mais precisamente, tomando-os como melhores músicos do que os ídolos *teenagers*, que as meninas apreciam por conta de suas músicas dançantes e românticas, ou pela beleza desses ídolos.

Altmann (2005) demonstra que, no contexto escolar brasileiro, os meninos que atravessam os limites daquilo que é tomado como próprio das meninas, ou que andam muito com elas, ou gostam das mesmas coisas, são taxados de homossexuais. A pesquisadora coloca que neste contexto, ainda que diante de muito preconceito, a homossexualidade masculina é mais visibilizada que a feminina. Os jovens tendem a perguntar quais as possíveis causas da homossexualidade, e comumente atribuem a tal orientação o desvio, a doença, o “nascer com”, e educadoras e educadores, mesmo imbuídos de boas intenções, tendem a colocar a homossexualidade como similar a alguém que é canhoto, como um defeito físico, uma característica muito peculiar, desta maneira, como algo negativo. Os meninos, ao perguntarem sobre isso, são tomados pelos demais, como alguém que o faz por estar associado a esta orientação, então, por conseguinte, para eles, ter amigos, ou falar sobre homossexualidade é algo que precisa ser sempre cuidadoso. Entretanto, as posições das jovens e dos jovens, ainda que envoltas de preconceito, apresentam possibilidades de uma não totalização, havendo, assim, de certa maneira, alguma aceitação, diante de olhares que percebem e repudiam a violência que o outro (ou a outra) sofre em decorrência de sua homossexualidade ou suposta homossexualidade. Altmann (2005, p. 180) traz também que “se meninos com um comportamento considerado afeminado enfrentam problemas principalmente com colegas, quando uma dita homossexualidade se torna mais explícita ou assumida, os impasses

ultrapassam o universo discente”, atingindo instâncias que parecem “contaminar” um lugar em que tais expressividades simplesmente não deveriam estar, e professoras e professores passam a ter “problemas” a partir dos quais suas ações terão de se pautar.

Green (1997b), em artigo analisado por nós, defende que a própria música serve de meio simbólico para que rapazes e moças não usem tal conhecimento apenas para confirmar as associações de sexo-gênero, mas para se colocarem desafios, uma forma de expressão que pode ser particularmente estimulante no domínio da sexualidade.

Em experiência de campo, observando licenciandos e licenciandas, quando o tema da homossexualidade de algum modo vinha à tona – por exemplo, quando a sexualidade (homossexualidade) de Tchaikovsky poderia ser evidenciada às crianças – tal exposição foi vista pela maioria desses educadores, em formação, como um estímulo à homossexualidade ou um problema ou polêmica que não seria bem vista pelos pais das crianças se abordada na aula de música voltada para as crianças (MARIANO, 2014).

Em específico, as demandas próprias relacionadas à visibilidade das mulheres, das compositoras, também não foram assumidas como algo que deveria merecer uma atenção especial. Ao longo de oito semestres dentro do projeto pesquisado, em um deles se reivindicou que as mulheres tivessem a centralidade nos conteúdos, isto se tornou uma disputa, não necessariamente opositiva, entre os licenciandos e licenciandas e as justificativas que mais apareceram foram: nunca foi proibido de se falar de mulheres; por que não falar de homens e mulheres?; por que um semestre só de mulheres compositoras?; o preconceito está em quem fica impondo estas coisas... (MARIANO, 2014).

Enquanto soluções para superar as desigualdades próprias do ambiente escolar nas aulas de música referentes ao gênero, Green (1997b) salienta que:

O melhor contributo que os professores podem dar é serem sensíveis às competências e interesses musicais dos alunos, mantendo-se alerta e consciente acerca da envolvimento do gênero na prática musical, intenção e experiências musicais, e os seus efeitos não só nos alunos, como também em nós (GREEN, 1997b, p 63).

Cabe colocar que perspectivas que reconhecem as desigualdades atribuídas ao gênero e se focam em pedagogias pela diferença e multiculturalidade não são simples de se aplicar. Nem tampouco se pode deixar de reconhecer que não basta simplesmente haver uma imposição sobre o que devem ou não fazer as professoras e professores, assim como não se pode tomar as demandas circunscritas à música na escola como passíveis de processos hiper-politizados e submetidos criticamente a um fazer que busca “pelos em ovos”, em uma militância ou ativismo que se torna impositiva e não se coloca no exercício maior pela diferença e pela

igualdade, que é o aprendizado enquanto estratégia, enquanto troca; desta maneira, favorável aos valores indispensáveis às relações pedagógicas próprias dos sujeitos que estabelecem relações de ensino-aprendizagens musicais não monofônicos. Romero (2011, p. 11), em artigo analisado por nós, traz que

Já estão sendo postas em prática para ajudar a romper com os estereótipos de gênero desde o estudo e a prática da música, coisas como: fazer com que todos os alunos dos dois sexos participem de todas as atividades musicais (tocar qualquer instrumento, interpretar todos os gêneros, compôs em qualquer estilo musical (...), incluir mulheres compositoras e intérpretes no currículo, promover o debate e a tomada de consciência, analisar as letras de canções de todos os estilos musicais.

Cabe observar que o autor incorre a termos como “sexos”, “papeis de gênero”, “patriarcado”, estes têm sido problematizados dentro dos estudos de gênero, uma vez que acabam por reiterar ideias que, mesmo postas para a superação da desigualdade, evidenciam que: 1) a discussão sobre sexualidade e gênero, se focada em “sexo”, tende a não problematizar a produção desta instância tida como fundante ou primeira, tirando dela seu teor sociológico; 2) papéis de gênero dá a ideia de uma instância que se coloca, que veste o corpo, sendo este pré-linguístico e pré-cultural, e a cultura, uma instância que se coloca na superfície deste corpo “pré-dado”; 3) o conceito de patriarcado, mesmo tendo trazido importantes contribuições sobre as reiterações dos padrões masculinos e femininos e o domínio do homem, é fruto também de um pensamento pseudo-evolucionista e fortemente colonizador, uma vez que atribui que este modelo patriarcal pode ser observado de modo generalizado entre diferentes culturas (PISCITELLI, 2009; MATOS, 2008; NICHOLSON, 2000). Em meio a isso, Romero (2011) traz uma importante problematização das estratégias emancipadoras:

Nossa opinião é que não são suficientes os eixos transversais sobre a igualdade e a não discriminação. Essas ideias acerca da discriminação positiva (...) continuam sendo iniciativas louváveis e provavelmente necessárias, mas questionáveis em certa medida. Insistimos na necessidade de não pensar o gênero a partir da marginalidade ou da excepcionalidade. É importante conhecer e analisar as razões pelas quais as mulheres têm sido relegadas a um segundo plano na história da música (...) e os contextos em que acontece a sua produção. Mas justamente para alcançar a igualdade devemos falar a partir da normalidade; tentar não transmitir a ideia das mulheres musicistas enquanto guetos, não falar de mulheres compositoras como raras ou de mulheres que tocam um baixo elétrico ou a tuba como rebeldes sem causa; evitar condenar ou justificar as mulheres que, ainda hoje em dia, se considera que realizem atividades masculinas. O princípio do fim dos estereótipos é evitá-los (ROMERO, 2011, p. 11).

Embora o autor reconheça a importância da transversalidade do gênero na educação musical, assim como defende a discriminação positiva, a centralidade nos sujeitos que mais sofrem discriminação e a propagação de perspectivas que beneficiem estes grupos, ele coloca

que tomar tais demandas somente pelos seus vieses excepcionais culminam numa não inclusão e sim em uma estereotipia, em especial das mulheres. Caberia questionar se tal processo de normatização não seria ele mesmo uma estratégia globalizante, castradora inclusive daquilo que Penna (2005) e Almeida (2012) vão pontuar por meio da competência cultural, do multiculturalismo e da diversidade.

O próprio termo “musicista” diz respeito a estudantes de música, e tomá-lo para as mulheres seria, por conseguinte, uma forma de compreendê-las dentro daquilo que não é um “músico de verdade”. A denominação “música” seria potencialmente melhor uma vez que dá às mulheres um pertencimento amplo que abarca uma área toda em seus domínios, propriedades e capacidades.

Deste modo, as estratégias se colocam de maneiras diferentes e fundamentadas epistemologicamente de modos até mesmo conflitantes. Ao menos, parecem ser comuns as possibilidades de mudança, e por diversos caminhos, o que se trilha é a inclusão, a visibilidade, o reconhecimento da especificidade e a diversidade. Estas possibilidades se sustentam no inegável reconhecimento que gênero e sexualidade se constituem enquanto demandas indissociáveis da educação musical e evidenciam que as maneiras de aprender e ensinar, as pedagogias latentes, penderes, urgentes ou em vigor precisam ser vistas em suas compleições multidisciplinares e interculturais, observando ainda que normalização e normatização podem ser tomadas em seus entendimentos inclusivos ou generalizadores diante de demandas que se instauram pela diferença na superação da desigualdade.

3.3 Educação musical não formal: pluralidades e resistências

A partir de dois artigos, aqui abordaremos dois gêneros musicais simultaneamente: o samba, mais precisamente da escola de samba, e o *rap* no contexto artístico do movimento *Hip Hop*. Em específico, os artigos tratam: no caso do samba, da forma como as e os ritmistas de agremiações do Rio de Janeiro significam seus instrumentos e, em meio a isso, como elas/eles mesmos se compreendem a partir desta relação musical; no caso do *rap*, como um movimento articulador de vivências juvenis (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO MENESES, 2014), serão apresentados alguns dados do movimento *Hip Hop* de um modo geral, e em específico, mostradas as opiniões de quatro mulheres *rappers* entre 18 e 29 anos, moradoras da região metropolitana de Recife, que trazem suas demandas ainda pouco visibilizadas.

Ambos os gêneros musicais serão apresentados no intuito de trazer uma reflexão sobre como, nos espaços não formais de aprendizagem musical, as questões de gênero e sexualidade estão colocadas.

Em comum, as duas publicações trazem que em seus respectivos espaços as músicas que são cantadas ou os instrumentos tocados estão atravessados por múltiplas formas de se apropriar desses fazeres musicais, e dentro deles, reiteram-se padrões binários de gênero e sexualidade; contudo, quando colocadas as subjetividades e individualidades dos sujeitos entrevistados, os pesquisadores e pesquisadoras mostram uma recorrente instância que altera os entendimentos fixos e possibilitam vivências que resistentemente superam os preconceitos e os estereótipos maniqueísta. Começamos pelas palavras das autoras sobre o *Hip Hop*:

O Movimento *Hip Hop* tem sido caracterizado como um Movimento predominantemente masculino. Há concordância entre as entrevistadas no que diz respeito não só à predominância quantitativa dos homens, mas também à predominância de valores machistas dentro do Movimento *Hip Hop*. Esse discurso de dominação masculina, implicitamente, acaba dando uma ideia de que até mesmo a entrada e a participação das mulheres só aconteceram porque foram permitidas pelos homens (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 710).

Tal afirmação se constata uma vez que as mulheres afirmam que os “meninos querem meninas cantando”, uma vez que eles cansam de estar somente com homens nestes espaços e há um discurso compartilhado de que a inserção das mulheres no *Hip Hop* ocorre através dos homens, ou por um interesse afetivo sexual ou porque são companheiras/irmãs/amigas de homens que já participam do movimento (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014). Sendo assim, a ocupação das mulheres deste contexto é fruto simultâneo de demandas delas e deles, através da reiteração de domínios nos quais as mulheres acabam tendo desafios estruturais no combate ao machismo, que elas também reiteram.

A participação feminina no Movimento tem aumentado e atualmente há uma mudança com relação ao modo como as mulheres têm se apresentado, elas têm reafirmado uma estética feminina através das roupas (em oposição à estética masculina), têm reivindicado espaços de participação em eventos e estão mais cientes das desigualdades de gênero que vivenciam, embora o enfrentamento às mesmas ainda seja incipiente (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 711).

Tal propagação do machismo parece decorrente do pequeno número de mulheres nestes espaços. Ou seja, pelo fato delas não estarem efetivamente nestes lugares, suas demandas ficam desassistidas. Desta maneira, embora o movimento como um todo tenha em si a contestação como mote, em se tratando das questões relacionadas ao gênero, as

problematizações desta temática estão aquém das expectativas pela busca de equidade e igualdade. Isto também é fato diante das próprias vivências das mulheres, que aos poucos vão também se conscientizando de modos de ser que são mais igualitários.

Diferente do *funk*, como apresentado por Vargas, (2016), no *rap*, a letra é de fundamental importância e central naquilo que se reivindica. As demandas das mulheres se estruturam neste mote e é nele mesmo que elas observam a reiteração do machismo. As letras são tomadas como instância de reivindicação das vozes das mulheres e as vozes dos homens são reiteradoras das desigualdades entre elas e eles.

Entendemos que a marca de gênero na escrita se coloca como lugar de desafio e questionamentos de hegemonias discursivas. Essa marca não diz de um modo homogêneo de escrita feminina, mas refere-se à presença das mulheres em um contexto predominantemente masculino. Essa discussão sobre a escrita feminina nos leva a pensar sobre o *Rap* produzido por mulheres e como esse tipo de *Rap* tem se colocado no lugar de diferença com relação ao *Rap* produzido por homens (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 712).

Mesmo não havendo uma universalização do que as letras de mulheres especificam ou precisam reivindicar com relação à temática, elas versam sobre sentimentos diversos, sobre a vida, não necessariamente só focando na “realidade”, mais em uma visão muito pessoal, sobretudo em algo mais positivo sobre as vivências. Focam-se mais na poética do que na realidade. E, através de suas letras, as mulheres trazem a possibilidade de transformar a vida de quem escuta e fazem com que essas pessoas se identifiquem com as músicas. “Assim, apostamos que as letras de *Rap* são uma das formas das jovens mulheres falarem de suas experiências, suas situações de vida e, assim, assumirem autoria sobre suas vozes e vidas” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 712).

Em termos específicos relacionados às questões de gênero, as pesquisadoras mostram que “a temática da mulher perpassa a maioria das letras e as mulheres aparecem de diferentes formas: mulher apaixonada, mulher que luta por diminuição das desigualdades de gênero, mulher-mãe, mulher vítima de violências de gênero” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 713). É então perceptível que, neste viés, as mulheres estão pela conscientização de suas demandas diante do movimento *Hip Hop* como um todo. O *rap*, tende, nestes moldes, a denunciar as diferenças entre mulheres e homens em suas assimetrias e necessidades de urgentes alterações.

“Circular e produzir cultura em espaços predominantemente masculinos como o Movimento *Hip Hop*, parece não ser uma tarefa fácil, uma vez que algumas dificuldades se

apresentam em função das relações de gênero como campo expressivo das relações de poder” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 708).

Como em outros contextos musicais, a produção cultural musical do *rap* se dá pela influência de outros gêneros musicais, o que evidencia que estando ou não dentro do recorte formal do ensino de música, os modos de aprender tais conteúdos repetem processos de maneiras bastante similares ou, estes processos de aprendizagem, emergindo deste “outro” lugar, trouxeram formas de apreender que até mesmo as instâncias formais não são capazes de conter.

Mas cabe observar ainda que no *rap*, nem mesmo o canto é tomado como uma atribuição propriamente feminina ou da mulher, o que dificulta, em muito, as ascensões delas neste meio, o que ironicamente possibilita desassociar o paradigma canto/mulher como universos musicais estritamente femininos. Este gênero musical traz em si a especificidade de, em sua assimetria entre homens e mulheres e domínio dos primeiros, constituir em sua exclusão possibilidades diversificadas que talvez não circunscrevam as mulheres na centralidade do canto, mas em princípio, as afasta inadvertidamente.

Embora generalizar na perspectiva do canto não seja possível naquilo que diz respeito à feminilidade, em decorrência das letras que as mulheres compõem pode-se dizer, a partir de outro artigo por nós analisado, que “o trabalho da mulher quase sempre é julgado em termos da feminilidade das suas composições, entendida tanto nos seus aspectos positivos como negativos. Mas a música composta por homens nunca é avaliada em termos da sua masculinidade. A masculinidade é assumida como normal” (GREEN, 1997b, p. 54).

Há nesta abordagem a evidenciação de uma “normalidade” que, colocada dentro de um recorte feminista, mesmo ela está generificada, mais precisamente, masculinizada. Por Green (1997b), é possível demonstrar que tal fazer incorre exatamente no processo que culmina na feminilização da mulher enquanto atributo subjacente diante da “masculinidade positivamente neutralizada”. Ou seja, por ganhar ares de “neutra”, a masculinidade na composição é modelo pelo qual tudo aquilo que destoa dela seja considerado inferior ou menos legítimo. Lembrando que, para esta pesquisadora, composição tem significado abrangente e inclui a autoria de letras.

Esta “inferioridade” não pode ser simplesmente colocada aos moldes que defende a pesquisadora inglesa, uma vez que isto nos levaria ao entendimento que as mulheres *rappers* do Recife teriam suas músicas classificadas como inferiores. O que parece haver é que estas mulheres sequer tinham uma incidência comparativa já dada dentro deste gênero musical, mas estiveram e ainda estão “inferiorizadas” diante de uma temática que até então não existia,

devido ao não pertencimento delas a esses espaços de produção musical. O *rap* delas é inferiorizado em decorrência de uma outra “natureza”:

Parece-nos que a participação feminina é bem-vinda e até incentivada pelos homens desde que elas não questionem as desigualdades de gênero, não ocupem espaços de liderança e destaque e não desafiem os discursos hegemônicos relacionados ao gênero (...) A relação entre homens e mulheres parece ser boa até o momento que as mulheres começam a questionar as relações desiguais, lutam pelos mesmos espaços de participação adquirem certa posição de destaque e liderança pela atividade que desenvolvem. A questão da regulação da sexualidade feminina aparece bastante, tanto com relação ao número de relacionamentos afetivos que podem ter dentro do movimento, quanto à exibição do seu corpo no palco, que roupas podem ou não podem utilizar (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 711).

Nisto, independente da letra ser boa ou má, o elemento que a torna feminina, deste modo inviável, censurável, recriminável e inferior, é exatamente a reivindicação que traz. O gênero, enquanto categoria analítica relacional toma aqui um caráter mais do que simultâneo, inclusivo ou diferenciador, ele faz “surgir” no *rap* subversões que colocam a própria ideia de resistência e contestação em xeque. Não é algo que pode ser simplesmente reduzido a “este era um aparente movimento contestador, mas reiterava o machismo”. Diferente disso, a partir da incursão das mulheres, as reivindicações não simplesmente ganharam a demanda opositiva ainda que positivada (mulher *versus* homem, para denunciar o machismo), mas sim, literalmente as mulheres compuseram instâncias subjetivas que adentram às minúcias da politização. Isto é constante no movimento feminista, que abre as portas das casas e fazem as mulheres saírem delas, atuam na política tradicional, ou adentram às especificidades das nuances mais íntimas, dos gestos, da subjetividade, do desejo, até então próprios daquilo que era só uma questão subjacente. Não é só o machismo, em suas adjacências, que entra em problemática, é a estruturação de uma forma de se reivindicar “oprimido” que faz a neutralidade eclodir. De tal modo, observando as diversas formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres, faz com que se visibilize aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas, diante de denúncias imprescindíveis. Este mesmo ensejo permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada (LOURO, 1997).

Nos diversos entendimentos até então presentes, os sentidos e significados musicais são constituídos a partir de máximas nas quais determinado gênero musical apresenta divisões marcadas pelas categorias gênero e sexualidade. Cabe notar que, mesmo diante desta constatação, quando as mulheres se colocam no *rap*, elas o fazem se apropriando dele e trazendo

a esta linguagem musical demandas que não as desconstituem em suas especificidades femininas e isto diante da superação do machismo.

Com todas estas contradições, a imersão delas neste contexto – mesmo diante de um processo de acionamento ou empoderamento parcimonioso, uma vez que elas também reiteram os padrões machistas – suscitam que o Movimento *Hip Hop*, a música *rap* e toda a arte engajada que envolve esse cenário, possibilitem visibilidades para uma juventude que tem sido comumente marginalizada e excluída (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014).

Estas jovens mulheres, ao participarem deste movimento, saem do espaço privado da casa e passam “a frequentar mais o espaço público da rua, rompendo com a dicotomia público (masculino) /privado (feminino)” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 706). Isto não é simples, pois:

Ocorre que romper com a barreira público/privado é, por si só, um desafio. No geral, a entrada em um movimento de rua, eminentemente masculino, é dificultada pela própria família que não vê com bons olhos a inserção da jovem nesse contexto cultural. A gramática da casa e da rua marca de modo singular a territorialidade do feminino, e as jovens que vão para a rua são associadas com as mulheres de rua, ou seja, são vistas como disponíveis para abordagens sexuais (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 706).

Estes entendimentos infelizmente não são somente repetidos entre os familiares destas mulheres, mas também se evidencia dentro do próprio movimento *Hip Hop*. Elas enfrentam, na prática a:

Desigualdade de condições para participação em eventos e na ocupação de cargos de liderança, hegemonia dos códigos de honra masculinos exercendo controle sobre a entrada e a saída das jovens, bem como o controle sobre seus corpos, desvalorização da produção cultural delas e, por vezes, estabelecimento de moedas de troca (favores sexuais) para a transmissão das técnicas dos elementos (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 706).

As formas pelas quais elas adentram no movimento, ao menos de acordo com os depoimentos das quatro entrevistadas, evidenciam que muitos destes espaços precisam ser mais e mais ocupados por mulheres e alterados para que tais violências sexuais simplesmente não existam. Deste modo, “a relação entre mulheres dentro do *Hip Hop* aparece nos discursos das jovens como importante para entendermos o modo como as mulheres têm se organizado, as relações estabelecidas entre elas e em que medida essas relações as fortalecem ou as fragilizam dentro do Movimento” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 710).

Outras problemáticas delas se instauram nas dificuldades para permanecer nestes espaços, uma vez que elas conciliam seus trabalhos de fora com as atividades relacionadas à

participação no movimento, tais como ensaios, shows, participação em eventos, o que parece ser a evidência de jornada dupla de trabalho específica delas, mas não há dados no artigo que evidenciam que os homens não passam pelo mesmo problema. Mas “mesmo com as dificuldades, todas as entrevistadas indicam que de alguma forma querem que o *Hip Hop* permaneça em suas vidas” (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 711).

Deste modo:

As mulheres têm estado presentes dentro do movimento, não só como consumidoras da cultura *Hip Hop*, como acompanhantes dos homens participantes, mas trabalhando efetivamente na realização de eventos e na produção dos elementos ligados ao Movimento, como Rappers, grafiteiras e/ou *Bgirls* e contribuindo para a produção políticocultural do *Hip Hop* (MATIAS-RODRIGUES; ARAÚJO-MENEZES, 2014, p. 704).

Por entre os meandros da paixão pela música, por acreditarem em ideias e por neles adentrarem em movimentos mais ou menos organizados que se configuram em expressões artísticas e ao mesmo tempo trazem objetivos de vida em fazeres desta linguagem da qual estão inseridas até o âmago, mas excluídas em decorrência de uma suposta natureza, as mulheres fazem suas incursões. Tais instâncias em uma aparente estabilidade do contrário, elas, as mulheres *rappers*, pagam um alto preço e fazem com primor suas músicas, os sons delas, não um som reto necessariamente, fazem masculinidades e feminilidades em cores, roupas, cabelos e gênero sempre em movimento, por vezes dançante, por outras, cambiantes na dura labuta de superar só por hoje, os limites que até ontem eram intransponíveis.

Por sua vez, Lucas Ferreira Bilate (2014), em artigo por nós selecionado, trazendo reflexões sobre as individualidades e identidades, foca sua análise em investigar como ritmistas de escolas de samba cariocas as constituem. A partir de diálogos com seus entrevistados e entrevistadas, este autor defende que tais instrumentos rítmicos e percussivos são eles mesmos elementos estruturantes das diversas formas pelas quais as e os ritmistas constituem suas subjetividades, como se declaram indentitariamente e como reconhecem os demais a partir de configurações e gênero e de sexualidade atreladas aos instrumentos. Das nuances que esperávamos encontrar dos entendimentos concernentes às categorias aqui analisadas, nesta abordagem instaura-se que:

A especificidade desse processo entre ritmistas reside no fato de a construção de suas identidades ser intimamente relacionada aos instrumentos musicais. Defendo a ideia de que nesses universos as identidades (e, por consequência, as identidades sexuais) são feitas em relação aos/com os instrumentos. Suas identidades sexuais serão percebidas ora como estabilizações, ora como fluxos, dependendo do nível e contexto nos quais se colocam (BILATE, 2014, p. 84).

Esta abordagem, e de um modo geral, também em outras, os estudos se mostraram bastante interdisciplinar. Poucos dão conta de uma perspectiva explicitamente pedagógico-musical no sentido estritamente escolar, porém, são trabalhados nas publicações conteúdos que estão imbricados ao pensamento escolar de forma estendida, por tanto, que atravessam o espaço da sala de aula. Desta maneira, aqui o fazemos ser transposto.

Bilate (2014) se coloca na reflexão que diz respeito à constituição da pessoa, portanto, em sua abordagem:

O tema da construção social da pessoa apresenta desafios em diversos níveis, tanto analíticos quanto pessoais e práticos. O olhar antropológico comparativo permite que possamos enfrentar os desafios analíticos apresentados por este tema procurando compreender os contextos e fios que amarram e envolvem determinada concepção de Pessoa. Ou seja, o saber antropológico pode contribuir para a compreensão deste tema através do exercício da comparação. Ao comparar conjuntos lógicos, estruturas de pensamento, socialidades ou culturas é possível entender os contextos e tensões atrelados à determinada ideia de Pessoa (BILATE, 2014, p. 85).

O autor não parece interessado em definir necessariamente o que é uma pessoa, mas sim, utiliza da abrangência deste conceito para explicitar o pressuposto que tal abrangência traz: possibilidades identitárias, compreendidas por suas estabilidades e independência, e também instabilidade, contextualidade e relacionalidade, todas colocadas como demandas que não são necessariamente opositivas, mas que, na contemporaneidade, são possibilidades, uma vez que observada a relação entre pessoa e instrumento, no contexto da escola de samba, “a noção de que a identidade é particular, singular, essencial e estável é vivenciada como tensão em relação à ideia de que ela seja relacional e contextual” (BILATE, 2014, p. 85). A exemplo disso, o autor mostra que:

Na tensão entre a instabilidade e estabilidade, o que aqui chamamos de “identidade homossexual” aparece sempre como uma manifestação de um desejo que os constitui essencialmente. No entanto, a identificação entre homossexualidade e gênero feminino é percebida por eles como sendo contextual e não uma “essência” da homossexualidade. Ou seja, a pluralidade de formas de se conceber e vivenciar a homossexualidade masculina nesses universos demonstra como, sob alguns níveis, as identidades são pensadas como estáveis e essenciais e, sob outros níveis, são vistas como contextuais e relacionais (BILATE, 2014, p. 85).

O que parece se instaurar nesta perspectiva é que as formas pelas quais determinados ritmistas são vistos pelos demais e como eles mesmos se compreendem trazem à compreensão situacional. Ou seja, quando o pesquisador acessa, por meio da entrevista, as camadas mais e mais pessoais de suas e seus entrevistados, mais ele (pesquisador) compreende que as demandas individuais trazem certas estabilidades, uma vez que, por exemplo, um ritmista

homossexual se compreende como “alguém que nasceu assim”, e ao mesmo tempo, quando maiormente interpelado, esta pessoa não se toma como definível a partir de sua aproximação com aquilo que é necessariamente próprio do feminino. Há nesta assimilação uma possível negação da feminilidade, o que traria uma certa misoginia; contudo, o que parece haver é mais complexo do que isso. Por vezes, a pessoa toma uma explicação essencialista para se justificar, se explicar ao outro, ou o outro toma de essencialismo para explicar aquele ou aquela que difere de si mesmo. Ao mesmo, tempo, em determinado aspecto, para explicar certas características de si mesma, a pessoa toma para si respostas relacionadas a algo que se constitui de modo mais relacional, mais próprio de uma explicitação que não pode ser simplesmente generalizada, que não pode ser replicada descontextualizadamente.

Há uma evidente contradição nesta concepção, ainda assim, aquilo que é próprio do indivíduo, ou seja, aquilo que explicita a sua singularidade, é tomado como imutavelmente singular e estável, cabendo perguntar: em quais espaços a identidade homossexual é tomada como essencial e em quais é tomada como relacional? E ainda: não estaria havendo aqui, em ambos os casos, um circunscrição e localização sociológica, ou seja, em ambos os casos o que se faz não é localizar para interpretar? O que parece acontecer é: o que Bilate (2014) traz não é uma reflexão necessariamente sobre a performatividade da pessoa, mas sim uma questão voltada às ontologias flutuantes.

A representação cultural do indivíduo possui uma característica que a torna ainda mais contraditória do ponto de vista dos sujeitos. Trata-se do fato de que este ente indivisível é visto como singular e portador de uma identidade que o caracteriza. O trabalho de individualização é também essa busca pela revelação de sua singularidade, daquilo que o diferencia dos demais. Esta identidade é fundamentalmente compreendida como imutável singular e estável. No entanto, somos todos socialmente e intimamente desafiados pelo fato de que nossa identidade é também contextual, relacional e, por isso, potencialmente instável (BILATE, 2014, p. 86).

O autor aponta que há uma instância estável da individualidade, desta maneira, esta (a individualidade) é fruto de uma replicação que se estabiliza, que se faz repetidamente, e este processo de individualidade traz em si a complexidade de ser ao mesmo tempo uma replicação comum e a replicação pela singularidade, na qual o indivíduo se produz naquilo que é relacional. Então, não há individualidade. Evidencia então que:

Mais do que nos deter sobre os modos de construção de gêneros e identidades sexuais, tratar-se-á de tentar compreender como identidades e subjetividades são produzidas numa tensão entre fluxo e estabilização ora como essências inarredáveis ora como construções relacionais e contextuais (BILATE, 2014, p. 86).

Repete-se: o que cabe perguntar é: se por vezes a identidade aparece estável e por vezes instável, não seria ela, então, potencialmente instável?

Diz então, Bilate (2014, p. 86) que “a busca de um ‘cerne’, de uma personalidade, de uma identidade e de uma individualidade é marcada por uma ideia de estabilização. Enquanto, a definição de uma característica ou o ato de imprimir uma singularidade é uma tentativa de estabilizar fronteiras entre o ‘eu’ e o ‘outro’”. Então, ressalva o autor, “a própria compreensão de que nossas singularidades não são imutáveis e estáveis aliada à crença de que, no entanto, temos uma essência individual inescapável gera tensões” (*idem, ibidem*). Neste processo de localizar o que é alteridade, o que é próprio de um, que o faz diferente, que o faz ter algo “somente seu”, toma como base que a relação na

Qual se costumam construir as identidades é marcada pela ideia (por exemplo) de “classe social”. Entre estes ritmistas, as identidades homossexuais serão produzidas também em relação a certas concepções de que alguns instrumentos são tocados por sujeitos de determinadas camadas sociais, o que configuraria contextos relacionais específicos nos quais a homossexualidade pode ser compreendida de maneiras diferentes (BILATE, 2014, p. 87).

Nisto, Bilate (2014) diz que não é a classe social em si que traz uma especificidade, mas que é em decorrência da classe social que “alteridades” são entendidas naquilo que vai se definir como “homossexualidade” ou “homossexualidades” de alguns dos ritmistas. O autor vai tomar tal postura pois seus entrevistados evidenciaram que muitos dos homens que eles definiam como homossexuais por tocar certo instrumento, não eram necessariamente “homossexuais ou gays”, mas eram tomados como tal por serem “frescos”, por serem “burguesinhos”, por serem menos rústicos ou masculinos que os demais, isto em decorrência de sua origem econômico-social e, conseqüentemente, em decorrência dos instrumentos que tocavam nas escolas de samba, e não necessariamente por conta da uma explícita manifestação da orientação sexual.

As justificativas tomadas para tal definição decorrem de uma percepção que se sustenta na movimentação corporal (“desmunhecar”) que, ligada ao instrumento musical (chocalho), e a uma identidade de gênero/identidade sexual supostamente feminina, é vista como estrutural. Esta concepção perpassa os imaginários dos próprios e das próprias ritmistas que são homossexuais ou que são tidos como tais (BILATE, 2014).

A identidade homossexual aparece intrinsecamente ligada ao instrumento chocalho. Tocar este instrumento seria, assim, uma realização de uma essência ou a manifestação de um inconsciente. O “desmunhecar” é evocado como movimento corporal próprio de um gênero (relacionado aqui à homossexualidade) e então o fato de homossexuais serem encontrados tocando chocalhos é visto como manifestação dessa essência individual, quase como uma pulsão (BILATE, 2014, p. 88).

Cabe observar que o pesquisador toma a homossexualidade como uma performatividade de gênero, uma vez que os atributos femininos presentes na execução de um homem culminam numa compreensão de um atravessamento daquilo que seria próprio da mulher, mas que se instaura em um corpo masculino. As essencializações dos corpos acabam por justificar a dicotomia preponderante nas percepções dos entrevistados. Há uma essência masculina e uma feminina, elas podem ocupar os corpos dos homens e das mulheres. Se a aquilo que é tomado como feminino é evidenciado no gesto do homem, tal atributo o substancializará enquanto homossexual, e conseqüentemente, neste ambiente da escola de samba, será entendido como algo que o torna propício a tocar certos instrumentos, normalmente os menores e mais delicados, como o chocalho.

A generificação dos corpos ganha aqui um atributo que atravessa tanto a classe social, quando a própria sexualidade, isto porque aquilo que a performatividade traz é tomada a partir de um viés binário aquilo que é ininterruptamente tomado no processo de assimilação de si e do outro. Aquilo que “escapa” desta definição “normal”, muitas vezes, próprio da individualidade, é tomado para “explicar” a demanda que não cabe nesta generalização própria do gênero dentro da heteronormatividade. Portanto, “a nuclearidade do sujeito (ou a estabilização da subjetividade), vivenciada sob a forma de uma identidade, é vista ora como essência autêntica e imutável e ora como tendo sido produzida em relação a alteridades relacionais significantes” (BILATE, 2014, p. 87). Ou é desvio da normalidade, supostamente comum a todos, ou algo tão subjetivo que acaba por escapar à norma, por excepcionalidade. Cabe colocar a crítica que traz Altmann (2005) quando aponta que o desviar da norma masculina, para os homens, os constitui como feminino, próprio do que caberia à mulher e ao homem homossexual.

Mas o pesquisador defende que neste recorte a homossexualidade tanto masculina, mais visada no espaço pesquisado, quanto a feminina, é entendida mutuamente como “essência estática do indivíduo” e também como prática ou comportamento. Frase como “sempre fui gay” reiteram este não desvio de uma natureza homossexual intrínseca, mesmo que alguns deles assumidamente homossexuais, revelem que tiveram experiências heterossexuais, mas estas são interpretadas recorrentemente como “engano” ou “não aceitação” em relação à verdadeira essência homossexual (BILATE, 2014). Cabe explicitar que homens e mulheres heterossexuais ainda que diante de experiências homoeróticas, homoafetivas ou homossexuais, não as tomam para deslocarem igualmente suas “naturezas” heterossexuais. Isto leva a reflexões sobre práticas sexuais e identidades sexuais, coisas que nem sempre são tomadas em concomitância pelos

sujeitos, diante dos tabus reiterantes dos padrões heteronormativos. Outra demanda identitária que ainda cabe aqui é a das pessoas bissexuais, que em muitos casos estratégicos, tomam que tais vivência afetivo-sexuais com ambos os gêneros, seriam frutos de uma sexualidade “primeira”, uma imanência bissexual. Tal pressuposto traz em si um pertencimento de gênero ou de sexualidade que seria pré-discursivo ou pré-cultural, portanto, imanente a um corpo demasiadamente e hiperbolicamente biológico, é neste viés que o sexo (ou os sexos masculino e feminino) são tomados como instâncias totalizantes e desencadeantes de afetividades, comportamentos, performatividades e uma natureza regente (BUTLER, 2003). Assim, o gênero e a sexualidade construídos socialmente existem não somente na potência daquilo que é tomado como seu pressuposto, mas naquilo que produz atributos que lhe darão o entendimento de natural, replicável.

Esta maximização do gênero também é decorrente de uma percepção que atribui a ele uma sobrevalorização, um determinismo que se dá por meio de um olhar hiperbólico:

Pois se o gênero construído é tudo que existe, parece não haver nada “fora” dele, nenhuma âncora epistemológica plantada em um “antes” pré-cultural, podendo servir como ponto de partida epistemológico alternativo para uma avaliação crítica das relações de gênero existentes. Localizar o mecanismo no qual o sexo transforma-se em gênero é pretender estabelecer, em termos não biológicos, não só o caráter de construção do gênero, seu status não natural e não necessário, mas também a universalidade cultural da opressão (BUTLER, 2003, p. 67).

Para melhor explicitar isto, cabe trazer aqui novamente um diálogo com a música de Milton Nascimento tomado como epígrafe. Observada esta instância que critica tanto um determinismo biológico quando um essencialismo sociológico, quando o cantor diz que foi de sua mãe que ele herdou a voz que possui, tal entendimento pode abarcar em si os dois essencialismos, um por ter a gênese musical feminina como herança genética de sua mãe, outra por ter a mesma herança feminina na voz por ter apreendido dela a agudez, por estar sempre com ela, por ter ficado na “barra da saia da mãe”. O Milton Nascimento foi adotado, é difícil afirmar que ele chegou a conviver com a sua mãe biológica, então ele pode estar se referindo à herança biológica ou à de convivência, mas seria de duas mulheres diferentes, a mãe biológica e a que o criou. Pode, inclusive, poeticamente, estar falando de ambas apenas se referindo a “mãe”. Sua mãe biológica morreu antes que ele completasse 2 anos. Ele ficou com a avó e pouco tempo depois uma filha dos padrões de sua mãe o adotou. Este caso, justificável por caminhos epistemológicos diversos, trazem o impasse da maximização. A não coadunação de uma perspectiva sociológica em que as performatividades de gênero são processos ainda heteronormatizados, mas que trazem em si possibilidades intrínsecas de fuga, são frutos de

relações de poder e saber que se constituem e se instauram, mas que nunca estão absolutamente dadas, são nisto, instâncias reguladoras reiteradas e proteladas, constituídas substancialmente naquilo que repete e por aquilo que lhe escapa, uma vez que seu âmago é possibilidade e normatização, não em uma essência criadora, mas em uma constituição substancializada e materializada na cultura, que se instaura a medida da replicação.

Por vezes, há afirmação que as instâncias pré-discursivas ou pré-culturais estão elas mesmas voltadas para uma suposta desconstrução da desigualdade. Butler (2013, p. 118) traz que:

Mobilizar a distinção entre o que existe “antes” e o “durante” a cultura é uma maneira de excluir possibilidades culturais desde o início (...) Como resultado, essa estratégia narrativa, girando em torno da distinção entre uma origem irrecuperável e um presente perpetuamente deslocado, não mede esforços para recuperar essa origem, em nome de uma subversão inevitavelmente atrasada.

Deste diálogo com Butler (2003) se evidencia que o que é reiterado como uma estratégia “neutra” e “natural” – eu nasci gay; todo mundo nasce bissexual; a heterossexualidade é a única sexualidade normal; desde pequeno eu sempre fui transexual; sempre rejeitei partes do meu corpo, etc. – está pautada em uma concepção que não produz o normal e sucessivamente aquele ou aquela que escapa, mas sim, produz conjuntamente as diferenças e suas hierarquias. Mas estas falas trazem em si sempre um entendimento de que há instâncias que precedem a cultura.

Esta crítica de Butler (2003) coloca que, não havendo uma identidade propriamente pura da qual todas as outras se disseminam ou se contrapõem, a heteronormatividade não é um fluxo retilíneo, nem tão pouco uma estrutura que produz a partir de uma instância corporal primeira, algo que se instaura como se fosse uma superestrutura dominando corpos neutros (corpos como supostas pequenas estruturas controláveis). A própria norma é um processo que depende condicionalmente das variantes que ela mesma traz. Não há simplesmente norma que se instaura em um corpo, nem, em absoluto, corpo que se adequa a uma norma. Há constante produção e normatização de corpos genereficados pelas substancialidades atribuídas aos dois sexos, que são eles mesmos uma construção social. Desta maneira, só são possibilidades em si mesmos, são fortes na potencialidade de replicação e não o são em decorrência daquilo que deles se produzem, mas que evidenciam suas instabilidades e suas negações ou talvez, variabilidades.

Destas instabilidades, Bilate (2014) transcreve que seus entrevistados tomam a individualidade como aquilo que não estaria nem dentro da égide da biologia, nem não tampouco dentro daquilo que seria uma construção (social) relacional:

A ideia de que a identidade homossexual está relacionada a um desejo individual que pode ou não ser concretizado, revelado ou mesmo aceito pode ser encontrada em muitos trechos de entrevistas (...) A identidade homossexual aparece como uma essência individual e não como uma construção relacional (...) Além disso, a identificação entre a identidade homossexual e o gênero feminino tem nesses contextos um elemento particular, o fato de serem conectadas por um elemento material comum: o chocalho (BILATE, 2014, p. 88).

Em diálogo com este autor, é possível afirmar que o instrumento musical é a instância na qual o gênero (feminino e homossexual) se instaura. Aqueles que dele tomam parte estão sob a égide daquilo que feminiliza. Assim, a individualidade dos “homossexuais” é tomada para projetar sobre estas pessoas – que o tocam – a responsabilidade por não estarem dentro daquilo que seria masculino/normal. O chocalho tem sexo. Há, em decorrência desta individualização, a culpabilização dos homossexuais, uma vez que nem biológico, nem aquilo que se dá pela cultura justificam a munheca que faz gestos relativos a “punheta”, gesto sexual lido por aqueles que o veem como próprio das “bichas” e das mulheres. Paradoxalmente, nesta lógica narrativa, o instrumento feminilizante é “masturbado”; seria então o chocalho um instrumento musical sexual masculino? Instrumentos, ritmistas e entendimentos, a partir das vozes dos entrevistados e entrevistadas, estão sempre significando a partir do gênero, materializado na execução musical que os corpos executam.

Fundamentalmente, a produção das corporalidades masculinas em baterias está vinculada a um status “superior”, à “força” e à “virilidade”. Os instrumentos de timbre grave (chamados de “pesados”) são vistos como essencialmente masculinos, e relacionados à força que requerem para ser tocados e à importância que têm no conjunto musical. A fabricação dos corpos dos homens “de verdade” está relacionada à força vista como necessária para desempenhar as performances musicais dos instrumentos. Dizer que um homem “de verdade” não “pega num chocalho” (...) é demonstrar a conexão entre masculinidade/virilidade e determinados instrumentos (BILATE, 2014, p. 89).

Desta constatação, Bilate (2014) traz que é possível, então, dizer que a construção dos gêneros nas baterias de Escolas de Samba está conectada aos instrumentos, como colocamos a pouco. E o pesquisador pergunta: mas por que a homossexualidade é pensada geralmente como ligada ao gênero feminino?

Compete observar que a maximização disto é fruto de um olhar que já é bastante tradicional nos estudos sobre homossexualidade masculina, uma vez que tais definições ainda se prendem aos “papéis sexuais”. Se um homem faz o papel sexual comumente atribuído às mulheres – ser delicado, passivo, ser penetrado, ser afeminado, vestir cores femininas, apresentar cabelos cumpridos, tocar instrumentos pequenos e delicados, ter voz aguda, etc. –

recai sobre ele um deslocamento de uma masculinidade, sendo alocado naquilo que é “próprio” do feminino. Bilate (2014), em sua análise, apresenta que há duas perspectivas que emergem disto: a primeira relacionada à compressão das diversas homossexualidades masculinas; a segunda da “apropriação” da feminilidade como empoderamento/ferramenta contra o machismo, como observado por Dravet e Oliveira (2015).

Nestes emaranhados, o chocalho traz simultaneamente entendimentos menos óbvios e binários. Ele é uma ferramenta que adquire potência política de transformação. Há quem o escolha exatamente para não estar enquadrado em uma masculinidade hegemônica ou não querer estar nela. Ocorre a percepção de que algumas alas de instrumentos são “mais democráticas” (como a ala de tamborins) e outras mais “fechadas” ou “machistas” (como a chamada “cozinha”¹¹) (BILLATE, 2014). Esta percepção traz em si uma reorganização de valores e significados. Se até então homens masculinos são tomados como dominantes, a partir desta leitura, as alas nas quais estão os homens mais “machos” são também vistas por outros homens e por mulheres como próprias de pessoas mais brutas, e isso é tomado com algo negativo, pois se compreende que tais masculinidades são próprias de homens machistas. Observa-se também que os instrumentos menores possibilitam que as e os ritmistas tenham maior liberdade de locomoção, isso, facilitando o trajeto entre diversas escolas de samba. Contudo evidencia-se que os instrumentos maiores, mais caros, e mais importantes da bateria ficam nas mãos de pessoas que são mais participativas e constantes nos ensaios, e mais engajados nas demandas da comunidade. Bilate (2014, p. 93) aponta que:

Não obstante, a construção das identidades dos sujeitos nesses contextos também se relaciona com as percepções a respeito das classes sociais e dos instrumentos, já que alguns deles são vistos como “de classe média alta” e, portanto, mais relacionados a valores como “igualdade” e “liberdade” ao contrário de alas de instrumentos percebidas como “conservadoras” e “machistas”.

De certa maneira se evidencia que em decorrência das diferenças e desigualdades das classes sociais há uma segmentação em determinados setores das baterias das escolas de samba. Estas diferenças de níveis socioeconômicos são tomadas como diferenciadores que feminilizam e deixam mais “frescos” os homens. Há desta maneira, uma leitura generificada em que as diferenças socioeconômicas são tomadas na explicitação pejorativa de uma homossexualidade que se evidencia no contato com determinados instrumentos musicais, sobretudo o chocalho, mas também com os tamborins (mais tocados por mulheres).

¹¹ Instrumentos maiores e mais “importantes” dentro das baterias das escolas de samba.

As diferenças sexuais entre as classes sociais se apresentam a partir de uma perspectiva que se instaura na concepção de que a classe média é mais tolerante à homossexualidade, em especial a masculina, enquanto as classes mais baixas são tomadas em suas representações masculinas mais rústicas e grutas (BILATE, 2014), cabendo perceber que mais do que necessariamente se ater às dicotomias ativo *versus* passivo, ou uma suposta masculinidade *versus* feminilidade que pertenceriam ao universo homossexual, o que parece ocorrer é uma disputa entre heteronormatividade e homonormatividade, esta resultante de um processo que compreende que o pertencimento a uma classe social mais abastada traz em si possibilidades de vivências sexuais mais igualitárias, contudo, para que tais possibilidades se tornem perspectivas reais, as e os homossexuais estão mais envoltos em uma perspectiva mais assimilacionista, em que o capital e seus modelos lucrativos de consumo estão explicitamente mais presentes.

Pode se dizer, então, que as diferenças mais ou menos inclusivas dentro dos setores de uma mesma bateria de escola de samba pode estar diretamente relacionada à “gaycidade”.

A noção de “gaycidade”, entendida como uma experiência social distinta da experiência social homossexual. A hipótese principal sustenta que a “gaycidade” é herdeira de processos de desdiferenciação social que possibilitam processos diferenciadores no interior do mundo gay. Embora esteja referida à cidade argentina de Buenos Aires, contribui com reflexões que tendem à comparação com outros grandes centros metropolitanos da região latino-americana (MECCIA, 2011, p. 132).

O termo cunhado por Ernesto Meccia (2011), que explicita mudanças entre performatividades homossexual e gay dentro do processo de urbanização das cidades, em que a faixa etária, o assimilacionismo e inclusão pelo consumo trazem demandas e reivindicações diferentes para homossexuais que viveram suas experiências sexuais em contexto em que a identidade gay não estava estabelecida e que reivindicam certa discrição e maior rigor à masculinidade, enquanto os *gays* tomam a feminilidade e a “fechação” como ferramentas de afrontamento e de pertencimento identitário.

Aqui apropriamo-nos do pensamento de Meccia (2011) uma vez que ele não defende que há uma linha evolutiva que necessariamente começa no homossexual e termina no gay, mas o termo gaycidade mostra exatamente os trâmites sociológicos complexos e difusos que aparatam as defesas de forma de ser que se instauram e competem entre si. O que pode ser tomado com a máxima que se compreender *gay* é um processo de inteligibilidade ligado à intersecção entre identidades sexuais e de classe (BILATE, 2014).

A partir de Meccia (2011) é possível compreender que as instâncias de pertencimento e disputas que interseccionam sexualidade, gênero e classe são concretizadas nos

processos de sexualização das performances sociais. Em especial, nos ambientes musicais das escolas de samba, falta ainda desvendar se tais diferenciações a partir dos instrumentos, mais do que estarem relacionadas a fatores de execução musical e performance, também estão associadas à faixa etária e à racialidade, uma vez que a questão da negritude é um fator preponderante neste gênero musical e, pelas mãos de Bilate (2014), ela não surte preponderante nas análises. Matias-Rodrigues e Araújo-Menezes (2014), em suas observações sobre o *Hip Hop*, salientam que no contexto do movimento, assim como em quase toda a nossa sociedade, as questões de raça demarcam estereótipos e ocasionam preconceitos.

Colocamos aqui uma crônica da escritora Cidinha da Silva (2016), de seu livro “Sobre-viventes!”, em que o amalgamento entre gênero, racialidade e escola de samba se explicita, resguardados, é claro, o teor literário e não fidedigno. Então, não tomamos isso como um relato, contudo como uma contribuição artística que traz determinada reprodução e também fuga do “real”. “É só alegria”

Os dias eram pré-carnavalescos no Rio de Janeiro. O taxista ouvia os sambas-enredo do ano e cantava animado. Comentei sobre a beleza do samba da Vila, a Vanessa da Mata de Clara Nunes no ensaio técnico, a homenagem ao Paulinho, foi o bastante para o cara se sentir íntimo e me visualizar como integrante da escola de samba dele. Era chefe de ala.

Sabe como é, a gente fica cabreira, analisa os perigos da cantada barata, tinha toda a linha vermelha pela frente, do Galeão até Santa Tereza, mas o cara era militante do samba e nem me deu tempo para respirar. Sacou um cartão com todos os telefones, explicou que o celular grifado era atendido pela esposa que me encaminharia ao departamento correto.

Era de graça, eu não precisava me preocupar. Como? Perguntei. “Não, querida”, ele me disse, “tu sabe que nas escolas tem a ala da comunidade, não é? Tu conversa com a minha esposa e ela te orienta direitinho. Tu vai dizer que é doméstica. É molezinha”, ele continuou. “Tu vai precisar de uma conta de luz paga, pra provar que é moradora da comunidade. Pega com o pessoal do Dois Irmãos. Se for do Fogueteiro é gato, mas é só pedir aquele recibinho pro escritório da milícia, eles dão se o morador tiver com as taxas em dias.

“Só vai ter um porém...”. “Qual?” Eu perguntei curiosa. “Esse cabelinho! Assim não vai”. “O que tem meu cabelo?”, perguntei eu como se não soubesse. “Ah... querida, tu sabe, doméstica não usa esse negócio enroscado, patroa nenhuma aceita. Não é nada pessoal, não me leve a mal, mas não orna na escola de samba. Tu vai ter que morrer uma grana na chapinha. Mas não se preocupe, não há mal que sempre dure. É seu dia de sorte e tu encontrou o cara certo”.

Ele abaixa um pouco os óculos escuros, antes de frear o carro no meu destino, olha por cima das lentes, parece escolher o tipo de artefato que enfrentará meus *dreads*, pisca e completa: “Fica tranquila, minha esposa tem um salão especializado em chapinha, ela resolve” (SILVA, 2016, p. 41-42).

Nesta perspectiva, defendemos que não há uma intersecção entre gênero, sexualidade e classe, mas sim, uma hiper-generificação, ou seja, tanto a sexualidade, quanto a classe estão sob a égide dos padrões de gênero, uma vez que a homossexualidade e a classe (as

peessoas mais elitizadas) são tomadas como pertencentes ao espectro feminino, juntamente com as mulheres. Aliás, elas são retratadas de modo muito menos substancial na análise.

Esta sobreposição das categorias evidencia ainda que, por serem mais importantes e trabalhosos, pois são maiores, os instrumentos da “cozinha” estão nas mãos dos ritmistas mais presentes na comunidade que são os mais pobres, isto evidencia que eles são os que “trabalham” mais. Há um paradoxo, os que “mais” trabalham são reconhecidos dentro da escola de samba, porém, a igualdade e liberdade são associadas aos que de fato podem ser mais inconstantes na bateria, àqueles que pertencem à classe média. Expressão como “veado”, “fresco”, “todo riquinho é fresco, é veado” são tomadas pelos entrevistados para se dirigir àqueles que não demonstram a virilidade e a rudez próprias dos “homens de verdade”, então, não se pode deixar de notar que a expressão “riquinhos” é usada como elemento que evidencia uma suposta homossexualidade (feminilidade), enquanto que os “machistas e conservadores” são os que “pobres” que ali mais se dedicam. A feminilidade que se estabelece na execução de determinados instrumentos possibilita que:

A visão compartilhada de que nesses universos a diferença entre os gêneros é percebida majoritariamente de forma hierarquizada pelos integrantes de bateria é um argumento dos ritmistas homossexuais para, em determinados contextos, constituírem suas identidades sexuais em relação de identificação positiva ao que é visto como “universo feminino”. Um importante marcador das diferenças entre modos de construir e vivenciar a homossexualidade em baterias parece estar relacionado à percepção de que esses ambientes são “conservadores” (BILATE, 2014, p. 90).

O feminino toma ares de uma instância subversiva que dá às mulheres e aos “homossexuais” possibilidades de se desviarem dos padrões machistas vigentes nesses espaços musicais. É com a feminilidade que o conservadorismo é enfrentado, nela as subjetividades e entendimento de si possibilitam desprendimentos daquilo que é visto como necessário de superação, algo que se assemelha do que mostrou Dravet e Oliveira (2015) também nos contextos da música *pop* e de certo modo, no *funk*.

Para além dos instrumentos musicais, as justificativas das pessoas entrevistadas das diferenças entre masculinidades e feminilidades são percebidas nos corpos dos e das ritmistas. O machismo, como denunciado pelos entrevistados, é fruto de concepções de corpos em que as diferenças se instauram e são tomadas para a hierarquização e desigualdade:

Essa percepção de “machismo” mais generalizado decorre, para eles, do fato de as mulheres serem encontradas quase exclusivamente num único instrumento (que, por sua vez, é visto como o “menos importante” do conjunto musical). Mas esta perspectiva mais “sistemática” e “modelar” (que de certa forma pode dar a ideia de que as mulheres e os homossexuais “existam” naquelas posições) não existe sem a percepção de que os próprios corpos femininos são feitos em relação aos instrumentos musicais elaborando

conexões entre corpos, desejos, práticas, gêneros e hierarquias. Os corpos masculinos são feitos fortes, ativos e tocadores de determinados instrumentos, enquanto corpos femininos são feitos frágeis, passivos e tocadores de chocalhos (BILATE, 2014, p. 90).

Corpo e instrumento musical constituem uma mesma “natureza” sexual, aquela aceita para diferenciar e da qual decorrem as hierarquias tomadas em seus entendimentos como de maior ou menor importância.

A construção do gênero feminino de forma hierarquizada em relação ao masculino incluindo os instrumentos musicais como fundamentais na construção dessas corporalidades “mais fortes”, “mais responsáveis” e “mais adequadas” é acionada como motivo prevaiente para que os homossexuais ocupem os mesmos espaços que as mulheres. Os status variados dos instrumentos são relacionados ao que muitos formulam como uma “invisibilidade” do chocalho, propícia à presença homossexual (BILATE, 2014, p. 90).

Alguns instrumentos carregam em si a “liberdade” e o estigma, enquanto os outros instrumentos mais prestigiados carregam “carga maior e mais prestígio”, não parecendo haver uma assimilação e compactação entre eles, e se há, ela se dá somente nos moldes de uma complementaridade binária, o que evidencia reiteração masculino versus feminino, embora em meio a isso Bilate (2014, p. 94) defenda que o “processo de individuação pode ser então encarado como trabalho tenso e constante de estabelecer continuidades e rupturas, fronteiras, estabilizações e fluxos”.

“A centralidade do par corpo/instrumento musical é percebida no próprio modo como as identidades destes sujeitos são construídas” (BILATE, 2014, p. 94), as instâncias que movem as fronteiras marcadas pelo gênero incorrem na mesma natureza constituinte.

“Resistências e fluxos”, em ambas as publicações se observa uma centralidade nas lógicas das e dos sujeitos entrevistados. Em suas reivindicações de pertencimentos e processos de subjetivação há deslocamentos de uma leitura homogeneizante que atribuiria aos padrões de gênero e sexualidade uma estática.

Formais e não formais, os ensinamentos de música até aqui analisados trouxeram os conteúdos sendo disseminados de modos muito similares, uma vez que acabam por mostrar sempre um conhecimento musical pluralizado, quase nunca focado em uma única forma de fazer música.

Em decorrência da juventude, também tem se observado uma maior incidência de denúncias contra os abusos sexuais, embora os dados presentes nas publicações digam respeito a um número não expressivo de pessoas entrevistadas.

A feminilidade tem sido usada de dois modos, hora como reiteradora do binarismo excludente, hora como possibilidade de subverter o machismo. Dessa forma, o gênero tem sido observado como uma instância que, amalgamada à música, traz múltiplas possibilidades de deslocamentos. Em lugares que até então parecia só haver hierarquia e dominação masculina, ao observar as minúcias, evidenciam-se pluralidades nas maneiras de produzir liberdades, e onde o feminino e a mulher ainda têm pouco espaço, elas já são resistência.

4 TERRITORIALIDADES

Na composição deste mestrado já havia a desconfiança de se encontrar pouco material disponível, contudo, o número encontrado foi bem menor do que a expectativa.

Quando nos colamos na busca por compreender as especificidades de produção científica, partimos de um pressuposto de que encontraríamos disponibilizados no portal de periódicos da CAPES/MEC publicações de diversos países que, de algum modo, versavam sobre gênero, sexualidade e educação musical.

Diferente do que havíamos projetado, encontramos poucas publicações na referida base. Contudo, no artigo *O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música*, de Rosa e Nogueira (2015), aparecem especificidades que são próprias do território sociopolítico latinoamericano. As autoras trazem epistemologias feministas postas nas aprendizagens musicais enquanto estratégias feministas atentando para a latinidade.

Já a proposta de Cuartas (2012) se fundamenta numa especificidade, o regionalismo, como um fator preponderante que possibilita observar a evidenciação do gênero na educação musical. Vamos primeiro a esta.

4.1 Regionalismo na Colômbia e “ternarismos” de gênero na educação musical

Ao versar sobre a música e educação musical de *Quibdó y Tadó*, região do estado de Chocó, na Colômbia, Cuartas (2012) mostra as especificidades do local e constitui uma estratégia de evidenciação tangível à superação dos padrões de gênero que os contextos musicais desta região trazem em sua produção. Apesar disso, torna-se indispensável analisar em quais medidas tais dados podem ser replicados de modos mais expandidos.

Nisto, relacionando regionalidade, educação musical e gênero, dialogando com Green (1997), Cuartas (2012, p. 170) coloca “*la música como un proceso por el cual se construye cultura, sociedad y identidad, y para el caso de la música quibdoseña se construye en un proceso palpable y vertiginoso que se inserta de acuerdo a los espacios y escenarios en los que se reproduce*”.

Nestes moldes, o regionalismo de Cuartas não se desprende de uma intersecção, tanto que a égide na qual ele é analisado se ampara em um diálogo teórico voltado para o velho continente.

Neste recorte sociológico, a autora traz que “*es necesario abordar este tema desde perspectivas teóricas como la etnomusicología y los estudios de género, que permiten repensar la música desde un ejercicio de construcción sociocultural y un espacio de juegos de poder*”, evidenciando assim, uma miríade de áreas que são acionadas em sua análise (CUARTAS, 2012, p. 169).

Ao evidenciar o desafio amplo no qual as diversas áreas de conhecimento são colocadas para explicitar como o gênero é fator importante dentro do contexto da educação musical de determinados municípios colombianos, repete-se aqui também uma recorrente amplitude interdisciplinar comum às demais publicações.

A nosso ver, isto está se dando porque, mutuamente: 1) esta é uma estratégia de produção de conhecimento que se coloca como interdisciplinar para a superação de limites que uma visão disciplinar apresenta; 2) se pauta no fato de, por esta área ser estritamente “nova” no contexto da educação musical, ela estar se compondo dos pensamentos desenvolvidos em áreas mais tradicionais que, de certo modo, atravessam e dominam esta área, que precisa ainda de uma instauração de si mesma; 3) se os conteúdos musicais “se produzem” multiculturalmente, suas análises, por conseguinte, dão-se de modo interdisciplinar, pois só desta maneira é possível analisar tais fatos.

Focalizando agora, em específico, nas relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos em decorrência da genereficação, Cuartas (2012) diz que “*en los municipios aquí estudiados, la música, además de ser ‘expresión cultural’, es una herramienta educativa que fortalece y jerarquiza dinámicas sociales*” (Cuartas, 2012, p. 170). Esta distinção, ainda que somatória, entre expressão cultural e ferramenta educativa, traz uma problemática: a cultura é tomada como parte de uma expressão social maior? Se sim, significa ser “cultura” algo que é próprio da produção musical? Lembrando que esta autora tem seus aparatos teóricos em Lucy Green.

Por dicotomizar cultura e dinâmica social, pode-se inferir que Cuartas (2012) defende que neste contexto a música é uma expressão cultural que fortalece a hierarquia, desta maneira, seu espaço de aprendizagem é observado como instância na qual a educação musical não só tem em si as reiteraões dos padrões de gênero, ela mesma é fator de distinção naquilo que produz desigualdade entre homens e mulheres, e ainda, tais particularidades são observadas a partir de uma demanda que faz sentido quando pormenorizada sob a égide da regionalidade.

Nesta justificativa, Cuartas (2012) coloca que a educação musical de homens e mulheres, na Colômbia, é diferente, uma vez que questões relacionadas à colonização espanhola e à escravidão africana trazem demandas específicas. Na região da Colômbia pesquisada, a música foi tomada como principal meio de colonização, assim, instrumentos musicais europeus foram colocados na missão de colonizar o povo de *Quibdó y Tadó*. E por se tratar de uma região com muito ouro, prata e outros metais, a escravidão também trouxe enorme influência à produção musical. Esta perspectiva mostra a música como ferramenta central no processo de subjugação do povo colombiano.

Em decorrência do domínio da igreja católica sobre a região, *“en el ejercicio de formar y educar musicalmente a la población infantil y juvenil de la ciudad, la participación en dicha banda era intensamente rigurosa. Solo ingresaban quienes pasaban el filtro del padre, quien escogía y decidía sobre la participación en la escuela”* (CUARTAS, 2012, p. 176).

A autora mostra que como na igreja as especificidades musicais se constituíram em meios aos estereótipos de gênero, a escola de formação musical levou às crianças uma prática musical reiteradora destes estereótipos em seus “papéis” feminino e masculino. Isto marca explicitamente o lugar musical das meninas, às quais coube a dança; dos meninos considerados afeminados como pertencentes ao canto; e dos meninos masculinos como executores de instrumentos (CUARTAS, 2012).

Em meio a este processo de colonização e música, ocorrem mutuamente as resistências dos homens e das mulheres, uma vez que *“todo este conjunto de eventos hicieron de la vida musical chocona un espacio para la permanencia de tensiones y resistencias musicales entre hombres y mujeres que participan en la música, y una expresión portadora de cierto progreso cultural”* (CUARTAS, 2012, p. 173).

No contexto mais recentes, a igreja ainda proibia que meninas tocassem instrumentos e elas, por sua vez, resistiam à proibição mostrando que possuíam os mesmos atributos qualitativos que os meninos e pressionavam os padres para que eles permitissem que elas também estudassem certos instrumentos (CUARTAS, 2012). Assim, nos contextos atuais, as justificativas das diferenças estão no fato de que:

Con ese ejercicio reflexivo se puede llegar a algunas conclusiones. La primera es que las prácticas de enseñanza musical no pueden verse como ejercicio aislado de socialización de niños y niñas, pues la música juega como espacio de construcción sociocultural. Por ello se debe reflexionar más sobre los programas de educación musical y sobre la forma como se vive la música, para avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa que integre eficaz y efectivamente los aportes de las personas (CUARTAS, 2012, p. 180).

De igual modo, as demandas que se instauram na contemporaneidade colombiana não se diferem das apresentadas pelas pesquisas brasileiras. A desigualdade persiste e é sobre o olhar etnológico que nelas se enxergam possibilidades de mudança, uma vez que dele mesmo surgiu o panorama desigual que vigora ainda hoje.

Cuartas (2012) afirma que há ainda muito trabalho a ser feito para a participação ativa de meninas e jovens nos espaços de educação musical de *Quibdó e Tadó*, e que mesmo diante das vontades dos professores, o que se vê no cotidiano é a concepção da música como uma atividade masculina – uma vez que a força física ainda é tomada para justificar tais padrões, pois se entende que os homens tocam os instrumentos em decorrência desta especificidade corporal. Havendo assim um grande trabalho para toda a comunidade que é pensar uma expressão cultural em que haja uma conexão verdadeira entre o que homens e mulheres conhecem e aprendem, em especial no que diz respeito à contribuição da música à identidade regional.

Retomando o interesse específico desta análise, a perspectiva de Cuartas (2012) traz que, pelo fato de ter sido a música o principal meio de colonização, em decorrência disso, as meninas foram estereotipadamente circunscritas à dança, enquanto os meninos, dentro dos recortes de feminilidade e masculinidade, puderam cantar e tocar instrumentos. Mulheres e homens, jovens e crianças resistiram às imposições colonizadoras, mas de modo geral estes padrões de gênero ainda se mantêm neste contexto regional colombiano.

A partir desta leitura, compreendemos que há uma reiteração do binarismo de gênero, a partir da leitura dos “papéis sexuais”.

Adriana Piscitelli (2009) coloca que “papéis sexuais” vêm de uma ideia antropológica que vigorou a partir dos anos 30, a partir das observações a outros povos, outras culturas, em que se percebeu que homens e mulheres exerciam papéis diferentes das culturas europeias ou norte-americanas. Assim, buscava-se compreender como nestes contextos sociais as pessoas exerciam seus “papéis” (papéis sociais). Era algo similar a um ator ou atriz interpretando uma personagem. Os papéis tinham um caráter totalizante atribuídos em decorrência da idade, e também do sexo, daí “papéis sexuais”.

Entretanto, nós supomos que há um “ternarismos” de gênero no que se refere a este caso da educação musical na Colômbia, uma vez que mesmo que a música seja uma instância historicamente binária neste contexto, já que meninos efeminados ocupavam lugares diferentes de meninos masculinos; as meninas, ao reivindicarem ocupar também certos lugares, produziram um rearranjo de categorias, que independem dos papéis, mas sim dos padrões estabelecidos e da forma como as e os sujeitos se articulam.

Fazendo agora uma transposição do pensamento de Butler (2003) sobre “lei universal” que, entre outras coisas, a autora toma para falar sobre tabus do incesto e outros tabus concernentes às práticas sexuais que são concomitantes aos padrões de gênero, o regionalismo de Cuartas (2012) nesta égide butleriana, evidencia o funcionamento desta “lei” – organização, regimento, tabus, modos de ser e de saber generificados e sexuados.

Afirmar que uma lei é universal não é o mesmo que afirmar que ela opera da mesma maneira em diferentes culturas, ou que determina a vida social de modo unilateral. De fato, atribuir universalidade a uma lei pode implicar simplesmente que ela opera como uma estrutura dominante em cujo interior ocorrem as relações sociais. Afirmar a presença universal de uma lei na vida social não significa, de modo algum, afirmar que ela existe em todos os aspectos da forma social considerada, mais modestamente, isso significa que a lei existe e que opera em algum lugar em todas as formas sociais (BUTLER, 2003, p. 115).

Portanto, as especificidades do regionalismo – dança para as meninas, canto para os meninos efeminados e instrumentos musicais para os meninos masculinos, ou ainda, a música como ferramenta de colonização – apontam para o funcionamento de uma “lei” que se difere, de certo modo, do contexto brasileiro, mas reitera os padrões de gênero, ainda que com diferentes nuances ou funcionamentos, e acabam por produzir desigualdade e dominação.

Tais ressalvas são feitas a fim de explicitar que, ao se focar em demandas de localização como, por exemplo, latinoamericana, os conceitos de gênero, sexo e sexualidade acabam por adquirir sentidos e são entendidos de modos variados, porém, plausíveis de análise crítica, uma vez que tal pesquisa se coloca na função de explicitar como são produzidos tais entendimentos e não somente se ater em valorá-los.

4.2 América Latina, composições e epistemologias musicais

O artigo brasileiro de Rosa e Nogueira (2015), que apresenta maior quantidade de conteúdos referentes a um olhar para a América Latina, o faz em uma explícita abordagem politizada, e assim:

Discute aspectos teóricos das perspectivas feministas pós-coloniais e traz uma reflexão sobre sua aplicabilidade e desdobramentos para a criação musical, a partir de uma perspectiva que inclui marcadores sociais como gênero, raça e etnia, sexualidades, classe social, dentre outros (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 25).

Traz ainda, sob as lentes da abordagem feminista de conhecimento situado em musicologia e etnomusicologia, uma descrição dos processos de elaboração dos trabalhos de

autoria das “cantautoras”, e desta categoria, Rosa e Nogueira (2015) fazem uma articulação das compositoras e intérpretes e suas importâncias para o debate feminista.

É precisamente a partir da categoria “cantautoras” que Rosa e Nogueira (2015) adentram, em suas análises, na América Latina.

Compreendemos, por meio de Rosa e Nogueira (2015) que a “cantautoria” compreende-se na estratégia feminista em que mulheres artistas, precisamente compositoras e cantoras, tomam seus fazeres composicionais como ferramentas empoderadoras. Assim, reconhecem-se latinoamericanas e fomentam a execução e visibilidade de seus trabalhos autorais, estes inscritos às demandas que tais mulheres consideram pertinentes, uma vez que comumente, seus trabalhos musicais não “cabem” dentro de uma estrutura ainda tão “dominada” por homens, que por vezes, não atentam para as demandas políticas delas.

Tal perspectiva estratégica trouxe-nos o questionamento se há um foco nos marcadores sociais (na categorização) ou nas relações sociais dos sujeitos em tal abordagem. Ou seja, há uma maximização das categorizações e não uma observação das relações que tais processos sociais constituem?

Eleni Varikas (2016) problematiza os limites da tomada do gênero enquanto categoria de análise relacional e também, a sua circunscrição enquanto categoria elevada a um essencialismo, que o torna impossível de falar para além de si mesmo e dos sujeitos que supostamente estão dentro da categoria “maximizada”.

Também, em diálogo com o pensamento sobre interseccionalidade e consubstancialidade de Helena Hirata (2014), podemos compreender que o segundo conceito (consubstancialidade) traz evidência e crítica aos processos identitários e categorizantes, que acabam por explicitar especificidades que substancializam e essencializam os sujeitos a partir de suas demandas identitárias centradas, o que muitas vezes, cria importantes cernes de resistências, e trazem ao mesmo tempo, impossibilidades de diálogos e de articulações comuns entre os diversos sujeitos.

Rosa e Nogueira (2015), por sua vez, fazem referência à interseccionalidade; que remonta ao movimento do final dos anos 1970 conhecido como *Black Feminism*, cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo. Nisto, a problemática da “interseccionalidade” foi desenvolvida nos países anglo-saxões, como aponta Hirata (2014), e comumente trabalha sob a égide das categorias raça, sexo e classe. A exemplo disto, cabe observar o quão significativa foram as demandas decorrentes do feminismo interseccional, uma vez que tal concepção trouxe à mostra as especificidades das mulheres negras, das mulheres indígenas, das mulheres latinas.

Esta abordagem mostrou que dentro da própria categoria mulher há distinções que não possibilitam a concepção de um sujeito unitário, defendido em termos de representação política aos moldes mais tradicionais.

Esta é uma temática que tem surtido efeitos na contemporaneidade, uma vez que as demandas de representação se instauram no reconhecimento que determinadas mulheres, em função de sua racialidade, etnicidade, nível sócio econômico, escolaridade, ocidentalidade, etc., acabam por ocupar posições de maior destaque, de maior prestígio, enquanto outras estão mais subalternizadas que as primeiras. Isto evidencia a continuidade, certa reiteração das hierarquias dentro da categoria “universalizada” mulher.

Nas últimas décadas, em decorrências das diversas estratégias políticas feministas, emergiram, desta disputa entre feminismos mais tradicionais e mais interseccionais, resultados mais evidentes para o modelo tradicional, como mostra Varikas (2016).

Segundo a pesquisadora, as representações feministas acabam por abarcar demandas muito próprias da submissão a um partido político, a uma ou algumas Organizações Sociais, à reivindicação por direitos constitucionais ou leis que criminalizam o feminicídio, ou ainda, reivindicação por direito ao aborto, ou métodos contraceptivos gratuitos, etc. O que demonstra que as demandas das mulheres acabaram por estar regidas por normativas que impossibilitam visões que trazem criticidade ao Estado.

Varikas (2016) vai explicitar que tais resultados trazem uma falsa sensação de superação das mazelas femininas, um contentamento e um anestesiamiento que faz com que as mulheres, a partir do discurso político tradicional, não percebam que as desigualdades entre homens e mulheres estão sendo propagadas em meio a um fazer que se diz democrático.

Em Hirata (2014), segundo nossa compreensão, há também a percepção de que politicamente, algumas estratégias feministas estão sendo tomadas de modo a fazê-las serem vistas como ilhas, ou seja, sujeitos fechados em suas categorias, ou em suas especificidades, que são tomadas como uma somatória de atributos categorizantes que as hierarquizam.

Por exemplo, a mulher pobre, a mulher negra, a mulher latina, a mulher lésbica; estas, se tomadas em suas categorias de classe, de racialidade, de etnicidade, de sexualidade, acabam por se circunscrever naquilo que as difere em relação às outras que, de certo modo, por serem ricas, brancas, heterossexuais, europeias ou norte-americanas, não apresentariam elementos comuns às primeiras.

O conceito de consubstancialidade, por Hirata (2014), acaba por evidenciar que ao mesmo tempo, é necessário reconhecer as especificidades das mulheres em função das categorias que as distinguem, as hierarquizam e é igualmente necessário reconhecer que há

instâncias – substâncias – que as unem, que não as fazem estar simplesmente em ilhas que não as permitem se comunicar. Consustancialidade é, então, com a mesma substância, com algo politicamente em comum, tomado no exercício político das relações das mulheres.

Butler (2018) coloca que, fadado a buscar o reconhecimento de sua própria existência em categorias, termos e nomes que não criou, o sujeito busca o sinal de sua própria existência fora de si, num discurso que é ao mesmo tempo dominante e indiferente, desta maneira, as categorias sociais significam ao mesmo tempo, subordinação e existência.

A nosso ver, apropriando-nos do pensamento de Hirata (2014) e Butler (2018), quando Rosa e Nogueira (2015) suscitam a categoria de “cantautoria”, elas estão a explicitar que pode haver estrategicamente entre as mulheres latinas, em especial as compositoras e cantoras de suas próprias músicas, uma consustancialidade – algo comum que as constitui estrategicamente; assim como, reconhecem as demandas que emergem inegavelmente de agir em confluências às categorias, em específico, das que se mostram mais empoderadoras e libertárias às mulheres.

Rosa e Nogueira (2015) mostram que por meio da “cantautoria”, as mulheres se articulam politicamente. Isto, em simultaneidade, sem desconsiderar que há elementos substancializados sociopoliticamente. Assim, não se nega a presença dos elementos que distinguem as mulheres umas das outras em função das diversas categorias (ou subcategorias), mas dadas as relações, surgem diálogos mais ou menos convergentes.

Contudo, o conceito de consustancialidade (HIRATA, 2014) em nenhum momento aparece nos escritos de Rosa e Nogueira (2015), que se colocam mais para uma perspectiva interseccional, pós-colonialista, e também, *queer*.

Rosa e Nogueira (2015), ao se colocarem como “cantautoras”, o fazem por duas estratégias, que não são paradoxais entre si, mas que revelam um processo ao mesmo tempo identitário e autorreferencial, comum e subjetiva.

Elas assumem a própria escrita do artigo como uma proposta politizadora e nisto, trazem uma análise dos seus próprios trabalhos artístico-musicais. Sugerem elas, então, uma “incursão musical feminista” (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 26).

Colocadas em diálogo com Hirata (2014), a “incursão musical feminista” que Rosa e Nogueira (2015) defendem, é em si, a nosso ver, um elemento consustancial. Este viés epistemológico cabe mutuamente enquanto estratégia e enquanto possibilidade crítica própria do conteúdo musical local. Optamos por aqui colocá-las, primeiro em seu caráter específico de uma especificidade latino-americana, portanto, que diz respeito à territorialidade e ainda assim, indissolúvelmente enquanto estratégia feminista e conteúdo musical propriamente já definido.

Assim, é da autorreferenciação, da análise de seus trabalhos composicionais que Rosa e Nogueira (2015), enquanto “cantoautoras”, fazem da escrita de seu artigo uma estratégia política, explicitado, intencionalmente, as contribuições de um fazer propositadamente epistemológico, próprio da América Latina.

É a partir da perspectiva pós-colonialista, que elas tomam os elementos que constituem suas perspectivas, oferecendo assim, uma miríade de estratégias políticas. Dizem as autoras:

Para começar a presente incursão musical feminista, partimos de algumas questões: como pensar música, processos criativos, performance e educação a partir de uma perspectiva das epistemologias feministas pós-coloniais? Quais as contribuições das mesmas epistemologias para reconfigurar este extenso panorama musical nosso de cada dia? O que nos move e inquieta para trazer estas questões? Quais outras trajetórias que nos inspiram para pensar sobre nossas próprias trajetórias e atuações musicais enquanto musicistas, compositoras, pesquisadoras, educadoras e ativistas feministas? (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 26).

Para imergirem na incursão, Rosa e Nogueira (2015) tomam como ponto de partida trazer referências musicais e feministas pós-coloniais, tais quais as de Glória Anzaldúa (2005) que:

Ao falar em línguas sobre uma consciência fronteira e mestiça, de poesia e enfrentamento, criando uma nova língua: aquela que refuta a hegemonia que não nos pauta, não nos contempla, não nos representa – a produção de conhecimento heteronormativa, branca, sexista, classista que nega e exclui a existência das mulheres enquanto criadoras, pensadoras, pessoas. O que se configura numa verdadeira tentativa de extermínio de seus feitos e de sua existência (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 26).

Isto fundamentado em um feminismo interseccional que se coloca para atender especificidades das mulheres, até então excluídas dos pensamentos feministas mais tradicionais, coisa que o pós-colonialismo traz. Porém, este mesmo trecho faz pensar: tal estratégia acaba por essencializar e fragmentar as questões feministas não trazendo às mulheres nenhuma possibilidade de convergência?

Rosa e Nogueira (2015) fazem surgir o segundo ponto de argumentação – a proposta de um feminismo fundamentado em uma pedagogia feminista antirracista pautada no fazer poético e musical. Isto, segundo elas:

É uma construção artística que, por lidar com a poesia, não quer dizer que esteja isenta de dor e de rupturas. Ao contrário: a poesia e a música nascem das rupturas e da dor que transformam. É um processo criativo no sentido amplo onde, ao criarmos caminhos artísticos e de produção de conhecimento próprios, também nos reinventamos como pessoas (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 27).

Cabe observar que há aqui a reivindicação de um diálogo entre poesia e música, deste modo, um fazer artístico estendido, e não somente delimitado disciplinarmente somente na música, novamente a miríade interdisciplinar aparece. É importante observar que aqui a letra é fundamental à música; coisa que nem sempre é comum a outros gêneros musicais.

Na justificativa de um fazer artístico estendido, as autoras recorrem ao dramaturgo, psicanalista e ator argentino Eduardo Pavlosky (1982) e explicitam que o diálogo com o referido autor fundamenta-se na proposição de uma pequena rebelião transformadora que, sendo intimamente delas, não deixa de ser também coletiva, e por conseguinte, é de outras “sujeitas” que se encontram nas inquietações artísticas, nos artevismos, na militância e na produção de conhecimento feminista (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 27).

O “artevismo” é colocado como um fazer artístico que se põe a favor da militância, que se propõe a pôr em congruência o fazer sensível, individual e o coletivo.

Neste aspecto, Rosa e Nogueira (2015), falando de suas próprias obras artísticas, tomam a subjetividade do artista como ferramenta coletiva. Dizem as autoras:

Neste sentido, ainda que consideremos a dimensão subjetiva como fundamental, pois “o pessoal é político”, não propomos uma narrativa de nossas obras, sonoridades e desejos de modo individualizado apenas, mas que estejam em consonância e em prol de um bem comum, dos direitos humanos que incluem os direitos das mulheres, da comunidade LGBTT, das comunidades indígenas, negras, periféricas, que ainda não estão representadas ou contempladas dignamente pelos estudos e ações em música. Mas claro que, de longe afirmamos representar todo este coletivo, e sim, nos conectar e solidarizar com suas agendas através de nossas atuações e interlocuções (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 27).

Há, desta maneira, um fazer que se instaura na “conexão” entre as mulheres, LGBT, etc., em um fazer musical em que sonoridades e desejos buscam contemplar conexões e especificidades. Nisto, Rosa e Nogueira (2015) colocam que se:

Nos considerarmos enquanto cantautoras, nos conectamos também com nossas irmãs latino-americanas feministas, que, através de suas diversas e particulares produções musicais, propõem um artevismo que extrapola fronteiras, o que novamente nos remete à consciência fronteira, uma nova consciência: a consciência mestiça, lindamente proposta por Gloria Anzaldúa (2005, p. 704), que citamos poeticamente:

Porque eu, uma mestiza,
 continuamente saio de uma cultura
 para outra,
 porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo,
 alma entre dos mundos,
 tres, cuatro,
 me zumba la cabeza con lo contradictorio.
 Estoy norteada por todas las voces que me hablan
 Simultaneamente
 (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 37)

Rosa e Nogueira (2015) explicitam que estão caminhando para trabalhar o potencial criativo como uma tentativa de projeto solidário situado feminista e localizado no Brasil, mais precisamente, na América do Sul Latina e aqui, as vivências musicais são colocadas como estratégias de empoderamento das mulheres. Porém, tal estratégia não se finca numa estrutura de conhecimento que ainda vigora. Dizem elas:

Contudo, este projeto solidário e feminista, para situar mais uma vez nossa fala nos termos da perspectiva de conhecimento situado (HARAWAY, 1995), extrapola o âmbito do escrito-supostamente racional e científico e chega/vem para o/do corpo, onde mora outro conhecimento, o da experiência, da vivência musical, dos desejos mais íntimos de fazer uma música que nos acolha e nos represente, que nos ponha em diálogo com outras tantas que compartilham experiências semelhantes. Um espaço de empoderamento. Obras que nos brotam, escapam e já não mais nos pertencem, que formam uma estrutura estética que gera também uma sensação que integra e repara (ROSA e NOGUEIRA, 2015, p. 28).

Estas estratégias estão colocadas para a superação de um domínio racional que precisa ser transposto musicalmente, para a superação dos controles impostos aos corpos das mulheres. Nesta perspectiva, também Soares (2000, p.46) explicita que, nestes termos, “o corpo, portanto, é objeto de conhecimento e de intervenção, é algo que se domina, é mensurável, é construção humana”.

Há uma inegável positividade nesta estratégia, caberia ainda criticar os limites destas articulações artísticas, uma vez que elas trazem em si os limites de um ativismo ou militância de não é facilmente assimilável às pessoas de modo geral. A própria linguagem musical suscitada traz em si as rupturas e congruências que são frutos de processos nem sempre simples, ainda assim, Rosa e Nogueira (2015) “recorrem” à América Latina como um espaço político de potencialidades analíticas e empoderadoras. Elas criticam o imperialismo intelectual e, complementarmente, não desconsideram as contribuições já atingidas por estes fazeres epistemológicos e explicitam que a “cantoautoria” é fruto de um fazer que se coloca na superação da subjugação das mulheres no campo da composição musical.

Com isso, Rosa e Nogueira (2015) tomam tal fazer musical em similitude às epistemologias feministas, uma vez que na visão delas, em ambas as produções de conhecimento perpassam uma crítica à hegemonia epistemológica masculina e excludente. Defendem as autoras que:

Começamos pelas epistemologias feministas pós-coloniais ainda juntamente com a pensadora e compositora dominicana Ochy Curiel (2010), que traz sua identidade cantante, transgressora, negra e lésbica como marcadores fundamentais de sua obra. Pensamos composição como criação de mundos

que criam sentido e, sobretudo, está relacionada a relações de poder (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 29).

Nesta articulação entre epistemologia e composição musical, simultaneamente, o fazer feminista acaba por oferecer criações de mundo que dizem respeito às identidades de gênero e sexualidades que são colocadas para além das normas que vigoram e constituem, nas relações de poder, o desprestígio das mulheres em determinadas subáreas da música, em especial, na composição.

Desse modo, a nosso ver, tais estratégias de empoderamento trazem à “cantautoria” uma evidenciação de consubstancialidade (HIRATA, 2014), como já apresentado, e também, uma instância de agenciamento, que em Marlise Matos (2008) diz respeito às reflexões sobre epistemologias feministas¹² que se apresentam como estratégias de não submissão ou condução ao papel de vítima, ou de sujeito em desprestígio diante dos fazeres sociais categorizados. Pois no fazer composicional colocado aos moldes da “cantautoria”, as mulheres “cantoautoras” cantam suas próprias canções e executam também as canções umas das outras, e acabam por constituírem sentidos de agenciamento. Ainda faltando mostrar como se darão esses fluxos de trocas; somente enquanto atividades próprias dos nichos?

Cabe resgatar que tal atenção à composição musical se dá pois, como mostrou Green (2012), sabe-se que a vasta maioria dos compositores, em música erudita/clássica, é de homens, com poucas mulheres, e que, segundo Murgel (2005), em se tratando de música popular brasileira, há um baixo grau de visibilidade das mulheres compositoras.

Portanto, esta perspectiva de composição e execução musical “cantautorais” propicia um exercício subjetivo e sensível, que em decorrência da agência (MATOS, 2008), consubstancializa-se (HIRATA, 2014) nos movimentos feministas em suas especificidades latinoamericanas. Uma possível solução à problemática que tem se mostrado constante às mulheres, superação da invisibilidade e depreciação na composição.

Apesar disso, nestes moldes de Rosa e Nogueira (2015), os olhares sobre a “cantautoria” perpassam instâncias que se submetem às epistemologias feministas, uma vez que, ressalvam as autoras:

Apesar de reconhecermos tais questões sobre o compor no sentido amplo como pertinentes e, assim também compormos nossas próprias narrativas e trajetórias, reiteramos a importância do retorno às epistemologias feministas em detrimento ao suposto universal masculino do compor – aquele que não toca na dimensão de gênero. Retornamos então à perspectiva de uma reescrita da história (SCOTT, 1992) sobre processos do compor, de performance, de

¹² No plural por suas múltiplas vertentes, por isso, em discordância com um fazer epistemológico masculino centrado. Isto na perspectiva de Matos (2008).

pensar e agir feministas. E, neste sentido, somente autoras/es feministas e *Queer*, em sua maioria, contribuíram para esta ruptura fundamental de produção de conhecimento sobre o musical (ROSA; NOGUEIRA, 2015, p. 29).

Aqui cabe ressaltar que Rosa e Nogueira (2015) acabam por colocar a composição musical em função do processo de empoderamento das mulheres, entretanto, isso sob a égide de fazeres epistemológicos feministas que lhe propiciariam tais propriedades empoderadoras. Aqui o gênero, enquanto instância feminista, é tomado como uma instância que altera a produção musical.

Embora Rosa e Nogueira (2015) reconheçam a grande contribuição que o processo composicional musical, aos moldes das epistemologias feministas, apresentam, as autoras defendem que tais características feministas só apareceram na composição musical após os pensamentos feministas adentrarem na área musical.

Parece-nos que aqui se explicitam os choques, as disputas entre os “campos” de conhecimentos propriamente compreendidos, como diz Bourdieu, citado por Matos (2008).

Em Matos (2008), o que torna o gênero um campo é, em primeira instância, as diferenças já reconhecidas, as ainda em reconhecimento e as disputas das diversas abordagens do conceito de gênero. Tais perspectivas, diversas em si, produzem um campo fundamentado no multiculturalismo e de certo modo, aberto às contradições. O gênero enquanto campo é complexo em si mesmo, pois faz o conceito ser entendido em modos feministas e fora deles e, concomitantemente, faz tal campo colocar em movimentação outros campos.

Até há pouco, tomamos, em maioria, neste trabalho acadêmico, o gênero, a sexualidade e a educação musical como áreas de conhecimento e categorias. Tal estratégia se deu por considerarmos que nossos aparatos teórico-metodológicos são melhor compreendidos dentro deste termo, enquanto o conceito de “campo” só foi suscitado à medida que ele acabou por evidenciar uma multiplicidade de entendimentos e de disputas entre as áreas supracitadas. Nesta medida, o conceito de “campo”, tomado aqui aos moldes de Matos (2008), citando Bourdieu, não será estendido, mas tomado pontualmente.

Retomando Rosa e Nogueira (2015), elas evidenciam pressupostos que dizem respeito a como a questão epistemológica feminista altera o campo (MATOS, 2008) da música.

Textualmente, recorrendo a Scott (1992), as autoras defendem, mesmo diante da hierarquização epistemologia-composição que, similar a compor uma música, é, pois, compor-se enquanto sujeito. Tal vertente de superação das mazelas masculinas serão atingidas somente por meio dos pensamentos de autoras e autores feministas e *queer*, que em sua maioria,

contribuíram para que houvesse uma ruptura fundamental de produção de conhecimento sobre o musical (ROSA; NOGUEIRA, 2015).

Cabe observar ainda que diante do reconhecimento das contribuições do pensamento feminista e *queer*, as autoras reforçam que tal pensamento empoderador só passa a pertencer ao campo musical posteriormente.

Para Rosa e Nogueira (2015), são os pensamentos feminista e *queer* que modificam o fazer musical, sendo que elas explicitam, pormenorizadamente, um dos pressupostos desta pesquisa, uma vez que aqui há a busca por atestar se há e como se dá o amalgamento, a mistura entre os campos da educação musical, do gênero e da sexualidade.

Neste artigo de Rosa e Nogueira (2015), explicita-se que gênero e sexualidade apresentam um caráter pedagógico feminista que se instaura na música.

Ao buscar compreender de qual forma as categorias de gênero e sexualidade aparecem neste artigo, elas se mostram substanciais, uma vez que, para as autoras, tanto com o “artevismo”, quanto com a “cantautoria” evidenciam as estratégias musicais ou de educação musical que são acionadas para que o exercício de empoderamento de mulheres latinas, em especial da América do Sul, aconteça. Rosa e Nogueira (2015) mostram que na composição há ainda a propagação do modelo masculino universalista que coloca as mulheres em desprestígio. Tal perspectiva se reitera em uma das letras das músicas delas que é analisada no artigo:

*Tem uma lente que muda
o olho de quem quer ver
sob o olhar que invade
tudo que a gente pensou em ser.¹³*

Tal lente é, para as “artevistas e cantautorias” Laila Rosa e Isabel Nogueira (2015), o feminismo. Cabe observar que esta lente tem de ser vista em sua pluralidade e sobretudo, que mesmo que todas e todos tenham acesso, em específico a ela, as resultantes desta estratégia não são possibilidades homogêneas, mas em si, uma miríade de confluências e rupturas, emancipadoras ou reiteradoras de conservadorismos vigentes.

Nisto, ao defender uma arte engajada e panfletária, uma música colocada para problematizar as músicas universalistas que homens e mulheres, podem propagar fazeres em uma dicotomia opositiva que desconsidera as nuances multiculturais ou seria algo que pode culminar em uma estratégia que coloca de um lado a “música masculina” e de outro, num bloco

¹³ Trecho da letra de uma das canções que fazem parte do projeto Lusque-fusque, de Rosa e Nogueira (2015).

só, todas as outras músicas contestadoras? Em ambos os casos, se não observadas com atenção, há uma recorrente reiteração maniqueísta, mesmo colocada para a superação das desigualdades.

As especificidades da territorialidade latino-americana fundamentam-se em instâncias passíveis de críticas, mas certamente, como fazeres musicais que inegavelmente suplantam desigualdades e opressão. O que, por sua vez, é evidente por meio daquilo que traz, diante da ação musical, a articulação e empoderamento feminista.

5 ESTRATÉGIAS FEMINISTAS

Na perspectiva de trazer um panorama das estratégias feministas que apareceram nas publicações, colocamos que em Koskoff (2014), segundo a resenha feita por Gomes (2016), há explicitação e constatação de uma demanda quase “evolutiva” das demandas das mulheres dentro da música. Organizado em forma cronológica, o livro dela (de Koskoff) está dividido em três partes: parte I – 1976-1990; parte II – 1990-2000; e parte III – 2000-2012.

Em um primeiro momento de reivindicações (1976-1990), estabeleceu-se uma espécie de levantamento histórico dos dados referentes à presença das mulheres no âmbito musical. Posterior a isso (1990-2000), houve uma estratégia mais voltada a desvelar, por meio de estudos culturais, quais seriam as especificidades e similaridades das mulheres em diferentes locais, cabendo ressaltar que a música se mostrou nestes estudos como parte de um contexto em que as especificidades das mulheres estiveram inerentes. Assim, áreas e sujeitos estão permeados por estruturas de poder e eficácia que trazem ambiguidade simbólica. Em outras palavras, isto demonstra que, ao mesmo tempo, a música é uma possibilidade de potência, e em si, ela também delimita uma atuação restrita e substancializada que reitera a desigualdade entre homens e mulheres.

Dialogando com Romero (2011), afirmamos que a estratégia de um resgate, reconstrução ou revisionismo histórico, é objeto de constante debate e crítica, uma vez que, por si só, tal feito traz em seu âmago a explicitação que à mulher cabe ainda o lugar excepcional, no sentido que reitera a exclusão, a evidencia, mas não a desnaturaliza. Ainda nisto, é possível afirmar que por ser tomada nesta excepcionalidade, as mulheres têm para si uma “representação” exótica, comedida e não “natural”, sendo, portanto, pouco inclusiva. Isto evidencia que elas não atingiram ainda a igualdade, diante dos homens, em meios de divulgação de seus legados.

Gomes (2016), resumindo Koskoff (2014), traz que nos estudos desenvolvidos entre 1990 e 2000 há uma:

Mudança no pensamento e na escrita da autora. Koskoff move-se de uma abordagem predominantemente teórica e comparativa em direção a uma abordagem de gênero em sistemas musicais e culturais específicos e, como isso, experimenta a profunda ambivalência entre diferença e semelhança, particularidade e comparação. O período em questão foi fortemente influenciado pela terceira onda feminista, pelas ideias pós-modernas, pós-estruturais, pós-coloniais e pelo desconstrutivismo. As teorias de gênero definidas pela primeira e segunda ondas feministas começam a ser contestadas em favor de uma nova subjetividade e multivocalidade (GOMES, 2016, p. 2).

Para Gomes (2016, p. 674) e também para a própria autora, “os textos [de Koskoff neste período] oscilam entre a necessidade de pensar mais seriamente em como lidar com as diferenças específicas e buscar soluções para elaborar algo significativo sobre questões mais gerais” naquilo que se refere aos “conceitos e relações básicas para os estudos de música e gênero” (*idem, ibidem*).

A questão da multivocalidade das demandas e representações das mulheres nos diversos contextos sociais e culturais trazem assim uma evidenciação de um feminismo sem perspectiva de unificação e até mesmo problemas relacionados à abordagem destas diferenças, que trazem ainda certo problema de replicação e assimilação de tais perspectivas. Isto se observa durante os estudos desenvolvidos entre os anos 2000 e 2012, em que a Koskoff:

Volta-se para questões internas da etnomusicologia, antropologia e musicologia, centrando seu debate em discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas no tocante aos estudos de música e gênero. O período em questão, marcado por um feminismo cada vez mais multivocal, com agendas políticas diversas, por vezes, separadas, contrastantes e conflitivas, caminha para a construção de uma identidade complexa do feminismo e sem perspectiva de unificação. A autora exprime certa frustração pelo fato de os fundamentos da antropologia e da etnomusicologia manterem distância dos *insights* feministas das últimas décadas, estando a abordagem de gênero limitada ao interesse de grupos especializados (GOMES, 2016, p. 2).

Assim, as contradições das abordagens especificamente mais culturais mostraram seus limites uma vez que, na voz de Koskoff (2014), resumida por Gomes (2016), as pesquisas

Foram descobrindo e documentando diferentes entendimentos sociais e culturais de música e gênero que não puderam ser facilmente comparados ou generalizados, ao contrário de musicólogas(os) que, ao se voltarem para sua própria cultura e seus próprios dilemas teóricos, estavam em uma posição mais privilegiada para criar uma teoria feminista para a arte ocidental, especialmente a música popular. Isso se deve, em grande parte, porque tal teoria estava perfeitamente alocada dentro de quadros analíticos históricos e culturais ocidentais já definidos (GOMES, 2016, p. 2).

Há assim a evidenciação de um limite que traz alguma visibilidade às demandas das mulheres nos diversos contextos musicais, contudo tal estratégia traz outro desafio, que perpassa a necessidade de superar dilemas éticos, resultantes de valores morais que se atritam e não permitem a difusão ou propagação de tais conhecimentos, o que leva a autora a reconhecer que se ater àquilo que é local potencializa maiores fluxos das estratégias teóricas feministas.

Desse modo, ao mesmo tempo que aponta o trabalho de campo etnográfico como meio privilegiado de pensar música e gênero, Koskoff mostra que essa abordagem avança de forma mais lenta por estar implicada mais fortemente em dilemas éticos, morais e tendo que lidar com grandes diferenças culturais, as quais demandam a elaboração de abordagens teóricas, epistemológicas e metodológicas específicas (GOMES, 2016, p. 2).

Gomes (2016) crítica a pesquisadora mostrando que

Embora preocupada com a crescente multivocalidade e a pluralidade epistemológica no interior da etnomusicologia, Koskoff dialoga timidamente com as etnomusicologias produzidas em diferentes regiões do mundo, algumas das quais vêm ganhando mais espaço e legitimidade nos últimos anos no cenário internacional (GOMES, 2016, p. 2).

Isso mesmo diante do fato de Koskoff ter se dedicado ao exame das relações de gênero em três contextos culturais, em perspectiva que ela denomina como *cross-cultural*¹⁴: a ultra ortodoxa cultura judaica *Lubavitch*; as práticas xamânicas na Coreia; e o grupo indígena norte-americano *Iroquois Long-House* (GOMES, 2016). Sobre a área da etnomusicologia, Gomes (2016, p. 675) coloca que:

A notória escassez de estudos etnomusicológicos com abordagem nas relações de gênero fora do marco anglo-americano torna sensivelmente problemática essa superação. No Brasil, até o presente momento, não há possibilidade concreta de desenhar uma etnomusicologia feminista como área de articulação intelectual e política.

Esta área que parecia como uma possibilidade intelectual, política e emancipatória, na voz de Gomes (2016) é criticada como impossível de trazer um quociente significativo para grandes mudanças em termos das relações que estão apresentadas às mulheres no contexto musical.

Desirée Garcia Gil e Consuelo Pérez Colodrero (2014) se põem a mostrar o contexto espanhol. Elas apresentam que entre os anos de 1936 e 1939, a Espanha passa por uma guerra civil que traz grandes prejuízos à população espanhola. Em especial, as mulheres sofrem grande controle e só ocupam lugares mais voltados aos fazeres do lar. As pesquisadoras defendem que mulheres que tiveram suas vidas dedicadas à música nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, trouxeram importantes contribuições no contexto musical de todo o século XX. Tornam-se objetivos das pesquisadoras:

Averiguar de qué modo los cambios educativos, culturales y legislativos acaecidos en el país entre 1874 y 1974 afectaron directamente a la mujer, con lo cual se podrá vislumbrar cuáles fueron las conquistas, las vicisitudes y los cambios que mejor reflejan la transformación de dicho colectivo. Para ello, se llama la atención sobre la trayectoria vital y profesional de dos féminas que, recibiendo su educación musical bien en las últimas décadas del siglo XIX bien a finales de la primera mitad del siglo XX, consiguieron ocupar puestos de relevancia en diferentes centros de formación y cenáculos artísticos, ya fuese como concertistas de renombre o como profesoras universitarias (GIL; COLODRERO, 2014).

¹⁴ Gomes (2016) afirma que não encontrou uma tradução precisa para esse termo. Entre as possibilidades levantadas estão transcultural, multicultural, intercultural, cultural comparada, mas nenhuma dessas lhe pareceu adequada, por isso, preferiu manter o termo no idioma original.

Parece ser uma ousada e abrangente proposta, mesmo estando ela focada na estratégia de resgate histórico das mulheres na música, contudo, o que é oferecido é a trajetória de sucesso enquanto concertista e professora de duas pianistas: Pilar Fernández de la Mora (1867-1929) e María dels Angels Subirats Bayego (1945).

A primeira, pianista condecorada em Paris (a primeira espanhola a conseguir tal feito) e aprovada como docente por um seleto grupo masculino, o que lhe traz grande prestígio. Ela foi autorizada também a lecionar para homens, coisa incomum na época. Foi grande professora e influenciou grandes mulheres e homens pianistas (GIL; COLODRERO, 2014).

A segunda, tornou-se professora universitária e apresentou uma investigação sobre música e voz, trabalhou em canções populares catalãs compiladas por um folclorista da terra. Ela esteve envolvida na criação em 1995 do doutorado em Didática da música e atualmente ela participa de projetos europeus no Ministério da Educação (GIL; COLODRERO, 2014).

Embora este trabalho de Gil e Colodrero (2014) pareça pouco pujante, as pesquisadoras mostraram que até mesmo estas duas pianistas que tiveram grande êxito e inclusive uma projeção midiática, acabam por serem “apagadas” dos contextos históricos espanhóis, sendo necessárias abordagens sob um viés feminista para trazê-las novamente à luz do reconhecimento.

Gil e Colodrero (2014) colocam que entre os cem anos (de 1874 a 1974) que se debruçaram a pesquisar, a música pode ser tomada como constituinte da cidadania e, para isso, elas justificam que em meio a todas as contradições, por meio da música, precisamente das pianistas pesquisadas, as mulheres ocuparam postos importantes em cenários artísticos e na vida universitária. Defendem as pesquisadoras que “*los logros de cada una de ellas quedaron reflejados de forma directa en el hallazgo de un lugar propio en dichos ámbitos, abriendo, además, barreras a la mujer y a esta enseñanza artística*” (GIL; COLODRERO, 2014, p. 173).

Gil e Colodrero (2014) ressaltam que embora a educação musical feminina tenha sido relegada ao longo do século XX, o contexto de aprendizagem de música na escola e a formação dos primeiros conservatórios no final do século XIX, onde mulheres e homens eram igualmente educados, possibilitaram que não houvesse um total apagamento das mulheres nos ambientes musicais nos anos seguintes, e mais, tais dados possibilitaram que o conhecimento e as experiências musicais atingissem gerações no presente e deixassem um legado às futuras.

As autoras mostram que o acesso das mulheres à educação musical ainda que de modo bastante interrompido, possibilitaram vivências cidadãs/dignas. O teor que as pesquisadoras dão ao fazer musical ao colocá-lo enquanto ferramenta emancipatória se dá

inclusive diante de contextos em que as mulheres estiveram sob a égide de ditaduras e subjugadas às diretrizes conservadoras e fundamentalistas de um catolicismo bastante discriminatório em relação aos gêneros. Ainda que as mulheres estivessem direcionadas à execução de músicas católicas, mais precisamente voltadas ao canto no ambiente escolar, conservatorial e universitário, em decorrência da resistência pacífica das duas pianistas retratadas, que foram ativas nestes diferentes ambientes, uma vez que elas não necessariamente replicaram o conhecimento musical às suas alunas e alunos circunscrevendo-os paradigmas católicos. Elas, com isso, possibilitaram um entendimento e contato de seus alunos e alunas que, mesmo estando sob a égide de um material musical explicitamente cerceador ideologicamente, ele, por meio das visões dessacralizadas das professoras, tornaram-se possibilidades ainda emancipatórias (GIL; COLODRERO, 2014).

Romero (2011), referindo-se ainda ao contexto hispânico atual, ao dissertar sobre a influência da educação musical na transmissão de papéis de gênero expõe que o:

Avanço social, as políticas de igualdade, e de todas as iniciativas empreendidas já há muitos anos ainda não conseguiram apagar as imagens construídas e transmitidas ao longo dos séculos através de uma visão patriarcal do mundo, imagens fortemente arraigadas no subconsciente (e no consciente) coletivo (ROMERO, 2011, p. 1).

Como consequência disto, há uma baixa incidência de mulheres em determinados campos da música. Contudo há diretoras, compositoras e intérpretes de certos instrumentos (tuba, trombone, trompete, contrabaixo...). Um dado: durante o ano letivo de 2006-07, houve, pela primeira vez, uma aluna de tuba e outra de trombone no Grau Superior do Real Conservatório de Música de Madrid (ROMERO, 2011, p. 4).

Há semelhanças entre Brasil e Espanha? Embora isso não apareça nas publicações pesquisadas, evidencia-se que nos conservatórios mais importantes do nosso país, assim como nos poucos e principais cursos superiores de música, o ingresso de mulheres para estudar certos instrumentos da família dos metais é relativamente novo. Coisa que vigora a partir da segunda metade do século XXI, porém isso exige levantamento de dados que esta pesquisa não dá conta.

Romero (2011) traz uma escrita militante, politizada, uma vez que explicita que a postura do professor e professora de música precisa estar atravessada por ideais que superam a hierarquias dos papéis sexuais. Diz o autor: “Todos estes exemplos documentados podem ser ratificados pelos professores de música em suas aulas. São experiências que vivemos diariamente, e que devem fazer-nos refletir e reimaginar a nossa prática e os modelos que transmitimos e fomentamos” (ROMERO, 2011, p. 5).

Ele traz que, como estratégia de superação das desigualdades, é necessário reconhecer que enquanto educadores e educadoras:

A nossa própria atitude ao falar ou escrever influi diretamente e de maneira determinante. É preciso falar do papel das mulheres ao longo da história e das suas contribuições. Sem esquecer, como já foi dito, as suas circunstâncias particulares (quando existiam) e, sobretudo mesmo sem dramatizar, o fato de que foram marginalizadas na escrita da história. É importante oferecer estes modelos de mulheres musicistas aos alunos” (ROMERO, 2011, p. 6).

Segundo Romero (2011), o âmbito musical da escola mais suscetível de transmitir estereótipos de gênero é, sem dúvida, o das canções infantis.

Entre as canções infantis encontramos muitas delas dirigidas especialmente às meninas, normalmente associadas a brincadeiras consideradas femininas. Os modelos que transmitem são interiorizados pelas crianças (também pelos meninos, que muitas vezes são incluídos nas brincadeiras ou simplesmente escutam as suas amigas) (ROMERO, 2011, p. 6).

A atenção nos conteúdos, o que neles se reproduz é, pois, fruto de um fazer que corrobora para o estigma de meninas e meninos. Ater-se a isso deve ser mais do que simplória censura, deve ser exercício que faz o conteúdo musical e a relação estabelecida com ele estar atravessada por uma mediação que não desconhece as nuances pejorativas do material trabalhado.

No contexto brasileiro, os rituais religiosos afro-brasileiros trazem o imbricamento entre música e religiosidade. Esta mescla possibilita experiências músico-religiosas que trazem, nos espaços de cultos, performatividades de gênero e de sexualidade enquanto experiências de deslocamento, experimentação e abjeção de certas feminilidades e masculinidades. Assim, conhecê-los implica em também trazer possibilidades outras aos espaços de educação musical.

Em termos de educação musical focalizada nos estudos das culturas, evidenciar estas vivências de resignificação e realocação das masculinidades e feminilidades permite compreender que, em específico, este conteúdo musical traz em seu cerne a possibilidade de incorporações de entidades que, por vezes, deslocam estruturas binárias opositivas.

Cabe lembrar, como mostrou Moreira (2012), mesmo não sendo ela propriamente objeto de nossa pesquisa, que ainda que mulheres incorporem entidades masculinas e homens incorporem entidades femininas, ao fazê-los eles e elas acabam por reiterar o que constitui a feminilidade ou masculinidade da entidade incorporada. Ou seja, diante das possibilidades de vivenciar a performatividade de “outro” gênero, na experiência religiosa há ainda a reiteração dos atributos usualmente pertencentes a um ou outro gênero.

Não obstante, é inegável que no contexto escolar esta temática ainda é muito polemizada, mas há jurisdição: a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de

história da África e das culturas africana e afro-brasileira no currículo da educação básica (PINA, 2017).

Dravet e Oliveira (2015) também reforçam tal ideia, afirmando que por meio do sincretismo religioso afro-brasileiro homens e mulheres encontram a possibilidade de vivenciar papéis diferentes daqueles comumente performatizados cotidianamente.

Moreira (2012) salienta ainda que no ritual da umbanda, além dos homens incorporarem o feminino e as mulheres o masculino, os ricos incorporam entidades “pobres”, brancos incorporam entidades negras... Neste meandro, por meio da música e da religiosidade os dualismos são colocados diante de alguma simbiose.

Tais observações se tornam necessárias à medida que se reconhece que tais conteúdos, se tomados na aula de música da escola sob a égide dos estudos de gênero e sexualidade, são potentes, quando observadas essas possibilidades de vivências masculinas e femininas em suas correlações com religiosidade e afro-brasilidade. Ainda assim, mais do que necessariamente compreendê-los em seus aspectos de deslocamento das masculinidades e feminilidades, é necessário compreendê-los a partir daquilo que há de reiterador, ou seja, de fortalecedor dos padrões masculinos e femininos hierarquizados e hegemônicos.

A exemplo disto, Dravet e Oliveira (2015) colocam que não é novidade que o mercado publicitário explora sem comedimento a figura da mulher como objeto de desejo e estabelece uma relação explícita entre corpo, sexo e consumo. Cabendo então observar que os produtos midiáticos, audiovisuais, precisam ser constantemente observados à luz crítica daquilo que faz perceber as reiterações e as objetificações que hierarquizam homens e mulheres.

É necessário compreender ainda que a música adquire uma função, por assim dizer, que não necessariamente é central, mas paira como ferramenta que “docializa” a assimilação do viés normatizador de gênero e sexualidade que possui caráter fortemente imagético. Aqui dizendo respeito tanto ao que se exprime por imagem, quando ao que diz, concomitantemente, ou revela o que é próprio da imaginação.

Ela, a música, pode conter em si possibilidades múltiplas e prolixas que trazem, quando relacionadas à performatividade imagética, complicações e fugas das normas que comumente se legitimam.

Este “docilizar” tem caráter amplo, que vai deste fazer ficar amansado para a opressão, como fazer ser aceito um valor moral que antes era um tabu, uma proibição. Um bom exemplo desta complexidade pode ser observado em performances do cantor Ney Matogrosso que, dentro do grupo Secos e Molhados, nos anos 80, cantava a música “Homem com H”. A letra diz:

Nunca vi rastro de cobra
 Nem couro de lobisomem
 Se correr o bicho pega
 Se ficar o bicho come
 Porque eu sou é home
 Porque eu sou é home
 Menino eu sou é home
 Menino eu sou é home
 E como sou!...

Quando eu estava pra nascer
 De vez em quando eu ouvia
 Eu ouvia a mãe dizer
 Ai meu Deus como eu queria
 Que essa cabra fosse home
 Cabra macho pra danar
 Ah! Mamãe aqui estou eu
 Mamãe aqui estou eu

Sou homem com H
 E como sou!
 Nunca vi rastro de cobra
 Nem couro de lobisomem
 Se correr o bicho pega
 Se ficar o bicho come
 Porque eu sou é home
 Porque eu sou é home
 Menino eu sou é home
 Menino eu sou é home
 E como sou!

Cobra! Home!
 Pega! Come!
 Porque eu sou é home
 Porque eu sou é home
 Menino eu sou é home
 Menino eu sou é home

Eu sou homem com H
 E com H sou muito home
 Se você quer duvidar
 Olhe bem pelo meu nome
 Já tô quase namorando
 Namorando pra casar

Ah! Maria diz que eu sou
 Maria diz que eu sou
 Sou homem com H
 E como sou!

Nunca vi rastro de cobra
 Nem couro de lobisomem

Se correr o bicho pega
 Se ficar o bicho come
 Porque eu sou é home
 Porque eu sou é home
 Menino eu sou é home
 Menino eu sou é home
 E como sou!

Cobra! Home!
 Pega! Come!...

Eu sou homem com H
 E com H sou muito home
 Se você quer duvidar
 Olhe bem pelo meu nome
 Já tô quase namorando
 Namorando pra casar

Ah! Maria diz que eu sou
 Maria diz que eu sou
 Sou homem com H
 E como sou! (MATOGROSSO, s/d)

Em entrevista concedida no dia 29/05/2017 ao apresentador Pedro Bial, se segue o seguinte diálogo entre o entrevistador e Ney Matogrosso:

Diz Pedro Bial: “Homem com H”, essa canção é de Antônio Barros, né?

Diz Ney Matogrosso: Sim!

Bial: É uma marca registrada da sua carreira, mas eu soube que você primeiro relutou em gravar.

Ney: Não, eu não relutei em gravar. Eu gravei com a condição de depois eu decidir se entrava no disco ou não.

Bial: E por que a dúvida?

Ney: Porque eu nunca tinha cantado forró. Eu não sabia como era esta história de cantar forró.

Bial: Nada a ver com a letra?

Ney: Não, nada a ver com a letra. Porque a letra, imagina, era o que me ‘contava’, né? Mas que o me decidiu foi o Gonzaguinha. Ele ouviu. Eu disse, “pois, é Gonzaguinha eu gravei esta música e não sei se ela vai entrar no disco”. E ele disse “Ney, você é a única pessoa que pode transformar isso numa outra coisa”. E eu disse “tá bom! ”. E ali eu decidi, e entrou, e foi o maior sucesso da minha carreira.

Bial: É uma marca registrada sua! (ESQUIVEL, 2017, transcrição de vídeo).

Este relato é adotado aqui como alegoria que explicita que em se tratando de material audiovisual, a música tende a ter significado que pode ir inclusive na contramão do que a própria letra musical pode querer dizer.

Quando o eu-lírico diz “porque eu sou é home”, diante da performance musical e da performatividade transgressora de gênero que Ney Matogrosso dá à execução musical, tal

frase soa provocativa, soa irônica, soa bem-humorada. Assim, perceber estas nuances, mais do que necessariamente dizer o que tal música realmente tem a explicitar, é perceber que a música, (sobretudo no audiovisual) em muitos casos, tem seu significado em constante flutuação, o que pode conduzir a caminhos de maior aceitação de determinadas ideias ou não.

Ainda como exemplo disto, Melo (2013) apresentando dados sobre as *riot grrrl*, traz as palavras de suas entrevistadas, que mostram que elas promovem festivais em que a música tem grande importância, pois ela quebra a dureza da política e faz com que o chavão “não gosto de política” seja rompido, torna possível fazer política de forma mais divertida. Ainda nas palavras das entrevistadas, o Lady Fest (de 2007) é o maior evento feminista jovem da América Latina. Estratégias que abarcam multidões, não?

Evidenciar estas nuances, pensando especificamente na educação musical, seja nas salas de aulas ou em ambientes menos formais de educação musical, possibilita que a relação entre educadoras/educadores e estudantes sejam permeadas por assimilação e disseminação do conteúdo musical como um viés menos enrijecido, e talvez menos instaurador de masculinidades e feminilidades opositivas, hierárquicas e excludentes.

Isto evidencia ainda, de certo modo, a difícil tarefa de desvendar os caminhos que os conteúdos musicais percorrem até serem tomados em seus entendimentos no que diz respeito às perspectivas das professoras e professores e alunas e alunos.

Como exemplo, ainda, deste entrelaçamento entre música, mídia e gênero, Dravet e Oliveira (2015), ao falarem de artistas *pop* como a Lady Gaga, afirmam que:

O tema e a estética mórbida são recorrentes em seus clipes e suas performances de palco. Ao mesmo tempo que Lady Gaga pode se apresentar como uma mulher loira, sedutora e padronizada nos moldes da beleza dominante, seguindo uma moda convencional, ela rapidamente assume imagens de estranheza, anormalidade e até monstruosidade e morbidez. A transformação também perpassa todos os clipes. Neles, Lady Gaga assume várias aparências: cabelos longos e lisos alternam com cortes curtos ou desgrenhados, modelos extravagantes associam pretos sensuais e quadriculados burlescos, longos e esvoaçantes vestidos com calças justas e sutiãs metálicos, brancos e coloridos alternam com os pretos e prateados. Joias clássicas com apetrechos sadomasoquistas; várias fantasias futuristas ou animais e burlescas. A mutabilidade e versatilidade parecem ser parte da imagem de Lady Gaga, que pode assumir várias faces, papéis e funções dentro de suas próprias narrativas. Mas é constante a dominação que ela exerce sobre os outros. Lady Gaga encarna uma mulher corajosa, sensual, sedutora e dominadora. Às vezes, vingativa. Suas vitimizações, na condição de objeto de desejo de um outro aparentemente mais forte, sempre logram o êxito da superação, da volta por cima ou da vingança (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 61).

Observa-se que, ainda que diante de uma hipersexualização do corpo da artista, é possível entender que a partir de seu forte poder de sedução, paira sobre ela uma áurea que indica uma dominadora. Mesmo indo de encontro com o paradigma puta/pura, usado para circunscrever as mulheres ora em sua máxima santificada e sacralizada, ora em sua mínima perversa, sedutora e fonte de inevitável e fatal atração, os novos entendimentos atribuídos à performatividade do *sexy* em Gaga dão a ela um ar de deslocamento de uma sexualidade fatal empreendida em sua natureza essencialmente depravada, mas agora tais ações são tomadas em suas potencializadas e empoderamento, que dão às mulheres, por meio de Lady Gaga, a propriedade de tomar para si estas estratégias performáticas enquanto fazeres que lhe garantem autonomia. Há nisto uma ambiguidade. Pode-se perguntar, e ainda sem chance de sair do paradoxo: tais atitudes reforçam o papel subalterno e extremamente objetificado sexualmente que comumente assola as mulheres, ou elas, diante da liberdade que alcançaram, assumem que suas potencialidades estão deslocando moralmente os entendimentos das ações que outrora só significavam sua evidente perversão?

É a figura da *drag queen*, que na visão de Dravet e Oliveira (2015) se resvala mais nas performances do cantor Azis, que “indica que a fronteira entre masculino e feminino é um espaço aberto, que pode ser visitado a qualquer momento” (DRAVET; OLIVEIRA, 2015, p. 67).

Compreender esses pormenores só parece possível a partir do exercício teórico proposto por Dravet e Oliveira (2015), que colocam tais conteúdos musicais em análise, ao mesmo tempo, por meio de pensamentos críticos relacionados ao patriarcado em simultaneidade às ideias de viajantes pós-modernos ou *queers*, como defende, ao menos esta segunda instância, a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2008).

Cabendo aqui perguntar ainda se ironicamente o que ocorre é um orgulho de ser “abjeto”, ou há somente uma evidenciação de glamourização do que era somente abjeto, ou se tal prática é um desdobramento maximizado de um *gay power* que persiste mais intensamente?

É possível afirmar que tais conteúdos músico-midiáticos não apresentam explicitamente uma correlação oficial com a educação musical, sobretudo a escolar, mas negar que tais conteúdos transversam a escola e a aula de música, é, no mínimo, impreciso.

Esta obviedade se faz inquestionável quando, por exemplo, Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela Soares (2013), teóricas da cultura jovem, demonstram que há uma representação da juventude como problemática no mundo contemporâneo, e que é importante discutir o quando esta visão de juventude parece estar relacionada aos efeitos da mídia sobre ela. As autoras mostram que:

São jovens que, entre outras coisas, cresceram imersos numa cultura de mídia. São jovens que parecem produzir, nas aulas, uma incompatibilidade entre eles/as e seus professores/as. Por isso, parece haver um pânico e um desconhecimento por parte dos professores/as sobre quem são estas pessoas que estão em sala de aula. O reconhecimento desta problemática pelos/as professores/as (ou seja, a ideia de que estão lidando com pessoas diferentes de si), seu estranhamento frente a esses “outros”, tem implicado a nomeação de seus/suas alunos/as como inadequados/as (SILVA; SOARES, 2013, p. 84-85).

Neste sentido “o que está fora da escola pode também ser compreendido aqui por meio do que é negado na escola, ou seja, práticas exercidas na e pela escolarização que, por serem consideradas naturais, não foram e não são postas em questão” (SILVA; SOARES, 2013, p. 93).

Dravet e Oliveira (2015) versam sobre comunicação, mídia e consumo, então, a música e as performatividades de gênero são tomados como elementos reveladores das “novas” maneiras de entender a sensualidade e feminilidade. Em meio a isso, a pesquisadora e o pesquisador evidenciam criticamente uma reiteração e fuga ainda dicotomizada. A exemplo de como ainda são igualmente pensadas *funkeiras* e putas/prostitutas, tanto pela igreja, quanto pelo capitalismo: mostram que a reiteração e a fuga acabam fazendo permanecer uma hierarquia “santa/pura maior que puta”.

Esta aproximação entre *funkeira* e prostituta traz a evidente contradição deste fazer feminino que toma sua hipersexualização por um viés de centralidade e domínio da mulher sobre o homem. O fato dele estar “passivo” parado vendo “ela” dançar, outrora visto como a realização da dominação masculina, passa a ser visto como uma dominação ativa da mulher sobre ele, o homem. Cabe ainda a pergunta: aqui a mulher *funkeira* está em um processo de empoderamento ou, em absoluto, há um grau altíssimo da hipersexualização do corpo feminino? Margareth Rago (2011), fora do nosso aparato de publicações analisadas, referindo-se especificamente à questão da prostituição feminina, diz:

Os antigos parâmetros e as tradicionais fronteiras que definiam os códigos da sociabilidade e da sexualidade, assim como as esferas pública e privada se desatualizaram, pois foram deslocados, borrados e transformados. Nessa nova configuração social, portanto, o sexo – liberado e recapturado – banaliza-se a tal ponto que dificilmente condenaríamos qualquer cantora de rock, como Madonna, por exemplo, por simular uma relação sexual oral com seu microfone, como seguramente aconteceria em outros tempos. Aliás, a exposição cada vez mais radiofônica dos corpos ou dos jogos sexuais esvazia ao mesmo tempo qualquer carga erótica que poderiam comportar no passado. Estranhamente, liberação sexual e deserrotização parecem caminhar de mãos dadas (RAGO, 2011, p. 222).

Cabe ressaltar que por “radiofônico”, Rago (2011) parece se referir ao que podemos compreender como conteúdos audiovisuais, próprios do entrelaçamento entre vídeo e música, comum a partir dos videoclipes e, atualmente, por meio das redes sociais.

A pesquisadora pondera que “sem dúvida, novos problemas emergem, alguns muito mais agudos e difíceis, como a exploração sexual da infância e da adolescência, reforçada e estimulada pela indústria do turismo sexual” (RAGO, 2011, p. 222). Cabe transpor tal reflexão para se compreender que tal exploração também é fruto da lucrativa indústria midiática, que se apropria ou promove a sexualização dos corpos para atingir números específicos de audiência e concomitantemente, financiamentos publicitários.

Ainda dialogando com Rago (2011) cabem algumas reflexões. A autora traz que as demandas de libertação das mulheres estiveram voltadas para a superação da prostituição, uma vez que se atribuía a tal superação a possibilidade das mulheres não mais serem subjugadas em termos mercadológicos, pela exploração de sua sexualidade. A pesquisadora adverte que esta pauta não atingiu o resultado esperado, e que ao contrário, houve uma ressignificação do valor moral da prostituição e também uma pulverização desta prática para a população como um todo, passando a se prostituírem também homens heterossexuais, gays, travestis e mulheres com cursos superiores. Rago então traz uma questão que pode ser aqui transposta às *funkeiras*: houve uma ressignificação do que pensávamos ser exploração sexual, houve um adensamento e uma proliferação desta exploração, houve uma inversão de valores que possibilita ver tais ações hipersexualizadas por “óculos” não mais simplesmente favoráveis a um suposto homem dominante?

Nesta aproximação entre prostituição e *funkeira*, o *funk*, em específico, o carioca, com seu teor altamente lascivo, com letras hiper-erotizadas, com vestimentas que revelam mais e mais a nudez da mulher, com suas danças inspiradas e reprodutoras de gestos e posições sexuais, outrora próprios daquilo que se definia como “da intimidade”, traz consigo uma miríade de posicionamentos feministas contraditórios em si, muitas das vezes pouco conciliáveis, mas que inegavelmente revelam um fazer hiper-politizado, que se exerce nas sociedades onde o *funk* emergiu e sobre as sociedades nas quais ele tem se tornado uma expressão forte de entretenimento e arte. As elites que por décadas definiam o que era boa música, e sobrepujava outros gostos para além dos limites de sua classe específica, agora lucram com aquilo que é produzido pelos mais pobres, da periferia, e também estão submetidos às demandas de lucro e representatividade que exigem afinidades com produções plurinucleares e que emergem de diversos nichos socioculturais, por vezes, tomados em seus choques morais com as perspectivas que até então eram dominantes.

Compreendendo o movimento social enquanto ação coletiva que se opõe à dominação, Ribeiro, Costa e Santiago (2012) defendem que:

O surgimento da globalização traz consigo o agravamento de desigualdades sociais mundiais, como dinâmica inerente ao processo globalizador (...) Dos processos em curso emerge um novo *ethos* organizacional, produto de motivações bem diversificadas, caracterizado por um amplo arco de interesses, relacionamentos e visões de mundo às quais é confrontado (RIBEIRO *et al.*, 2012).

Há nesta perspectiva uma focalização no processo de resistência que se constitui diante das novas imposições de ser e agir em relação à política como um todo. Defendem Ribeiro *et al.* (2012) que se tornam inevitáveis os choques entre os direitos universais e o direito à diferença. Nas palavras das autoras se explicita que “a partir daí tem-se um campo denominado de direitos culturais – particulares – que se articulam com direitos políticos – universais. São movimentos que se articulam, sobretudo, pelo apelo à identidade” (RIBEIRO, *et al.*, 2012, p. 224).

Destes fazeres insurgentes vêm juntamente novas composições culturais que caracterizaram as novas demandas e perfis de reivindicações e

Dentre os sujeitos coletivos que protagonizam o cenário das ações coletivas contemporâneas, os movimentos de mulheres e/ou feministas – ao lado de movimentos articulados em torno de questões étnico-raciais, ambientais, de gênero e liberdade sexual... Exercem fortes influência no paradigma cultural (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 224).

Há um aparente limite nesta análise e parece, então, que ela se dá na afirmação de que tais disputas, compactuações e articulações políticas se dão por um viés unicamente identitário. Tal caráter suscitado pelos autores parece estar mais aos moldes da diversidade, ainda nuclear em seu aspecto de representação unificada dos sujeitos mobilizados coletivamente, em grupos ou comunidades, e isto em detrimento da focalização na diferença, por sua vez, é fruto de uma compilação política movida em decorrência de demandas não especificamente identitária, sem a pressuposição de uma estratégia necessariamente acachapante.

Diferente do foco na expectativa e articulação identitária, as autoras (RIBEIRO *et al.*, 2012) apresentam as especificidades decorrentes da globalização dos sujeitos se articulando politicamente dentro de interesses especificamente latino-americano, superando as expectativas que focalizavam que os valores globalizantes, a princípio, eram compreendidos em meio à ingerência daquilo que não estaria, supostamente, em afinidade com o aquilo que não seria universalizante.

Silva e Soares (2013) colocam que, de acordo com outras conclusões de pesquisa, é possível definir que a cultura jovem é uma cultura planetária desde os anos 50. Fosse brasileiro, americano ou francês, o adolescente se identificava com os mesmos ídolos.

Mesmo, assim, Ribeiro *et al.* (2012) trazem que os movimentos das mulheres apresentam uma não unicidade, sobretudo naquilo que poderia ser até então compreendido como movimento feminista, evidenciando assim a “desconstrução da mulher enquanto categoria unívoca e homogênea” (RIBEIRO, *et al.*, 2012, p. 224). Entra então, uma reflexão sobre as próprias concepções das mulheres enquanto sujeitos do próprio feminismo, ou seja, suas discriminações por meio de organizações feministas de mulheres negras, asiáticas, etc., que vão explicitar as diferenças e desigualdades que as constituem.

Dessa forma, a partir da ação das feministas, tidas como periféricas em função de suas “diferenças”, no âmbito do próprio feminismo houve a incorporação de várias categorias antes não consideradas, como raça/etnia, sexualidade, classe social e geração. Entretanto, determinados temas, [defendem as autoras] ainda são tratados com dificuldades, como por exemplo, a questão da lesbianidade, da adolescência e da juventude (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 225).

É nesta demanda que a arte, mais precisamente a “manifestação feminista protagonizada por adolescentes e jovens, denominada *riot grrrl*, que usa elementos da cultura para questionar a centralidade do masculino e o androcentrismo presentes em determinadas manifestações culturais” (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 226), emergem como possível resposta a um feminismo que se organizou por meio de movimentos por meio das ONGs, dos espaços governamental e dos movimentos acadêmicos próprios das universidades.

As autoras, discorrendo sobre as *riot grrrl* – sub-gênero musical do *punk rock*, de origem norte-americana – mostram a especificidade deste movimento artístico que se propaga pelos grandes centros urbanos, nas

Ruas das grandes cidades, sobretudo, mas não exclusivamente, daquelas situadas em áreas metropolitanas, transformam-se em palco da juventude que se fragmenta em grupos de amigos/as que compartilham um *ethos* comum, com interesses comuns, como o modo de vestir-se e o posicionamento político (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 226).

Ribeiro *et al.* (2012) enfatizam ainda que mesmo diante do fato deste movimento se atentar para algo comumente desprezado pelos demais movimentos (a lesbianidade, a adolescência e a juventude), acaba por situar a música, nestes moldes, como uma movimentação tipificada como expressões e movimentações que podem estar restritos a um fazer artístico que também é pouco abrangente.

Mesmo trazendo tal observação, as autoras, dialogando com outras publicações, criticam termos comumente usados por outros acadêmicos para definir tal movimento, como

defini-los enquanto *tribos* ou *subcultura*, uma vez que na visão delas, “a ideia de tribo pode evocar um sentido estanque e limítrofe, muito aquém da velocidade e alcance de tais expressões” (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 227) e o prefixo ‘sub’ sugere a ideia de uma diferenciação e hierarquização entre as práticas culturais. Assim, preferem elas falar de um *ethos* grupal, termo que permite captar melhor a abrangência, flexibilidade e mobilidade dessas manifestações.

Ribeiro *et al.* (2012) observam que as *riot grrrl*, essas jovens que tomam o *punk rock* como conjunto de costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento e da cultura, para se expressarem e se moverem politicamente, não foram as primeiras a tratarem do feminismo dentro da cultura *punk* e se diferenciam de outro movimento, denominado *punk anarcofeminista*, uma vez que este está mais focado nas questões de classe e Estado, e aquele, na desigualdade de gênero.

Assim, tal movimento é um fazer feminista que surge como crítica específica a um gênero musical que se colocava como subversivo, mas que reiterava o machismo. As pesquisadoras apresentam que:

O *Riot Grrrl*, movimento de cultura juvenil que abrange música, feminismo, arte, literatura, cinema e política, surgido nos anos 1990, foi criado por um grupo de garotas para contestar as relações de gênero presentes na cultura *punk rock*, propiciar a participação e apropriação do cenário por este criado, bem como a sua utilização para questionar os papéis sociais reservados às mulheres, constituindo-se num instrumento de propagação de temas que integram a agenda feminista (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 222).

Outra dimensão bastante específica deste movimento está relacionada ao fato das meninas serem discriminadas por tocarem mal.

O movimento *punk* que possuía um caráter libertário mostrava contradições ao reproduzir relações de gêneros desiguais, pois as garotas que começaram a se inserir em bandas, com maior frequência nessa década, ainda eram criticadas, e muitos duvidavam de suas capacidades de tocar instrumentos (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 229).

Tais evidências também se fazem presentes em outros gêneros musicais, mais ou menos masculinizados. Em diálogo com Green (1997; 1997b; 2002), Silva (2002) e Moreira (2012), é possível atestar que comumente – seja em função de um menor acesso ao gênero musical criticado ou em decorrência genérica de uma visão que feminiliza e deprecia a execução instrumental das garotas – tomá-las como ruins enquanto instrumentistas, além de constituir uma forma pejorativa e degradante de tratamento destes sujeitos, constitui uma forma pelas quais elas são comumente entendidas. Em outras palavras, o que elas produzem em termos de execução musical, sobretudo no que se refere a instrumentos que seriam grandes demais para

seus corpos, ou masculinos demais para “suas delicadezas”, ou as fariam desviar de uma suposta natureza que vê tais instrumentos e execuções como inapropriados para elas, fazem delas sujeitos colocados como menos aptos em decorrência de algo que lhes seriam próprio. Se são femininas, são menos “virtuosas”. Mesmo isto não estando explicitado de modo consciente, tal definição acaba por aparecer implicitamente. Além de preconceituosos e cerceadores, tais entendimentos colocam as garotas em uma aparente circunscrição “natural” e imutável.

Tomamos Ribeiro *et al.* (2012) para justificar esta tese, pois elas mostram que o *punk*, mesmo contestador, em sua versão brasileira manteve o androcentrismo, e os elementos híbridos de sua constituição em terrenos tupiniquins não foram suficientes para superar isso, mesmo apresentando, aqui no Brasil, algumas particularidades. Nesta reiteração do masculino, do homem, a virilidade é um constituinte mútuo daquilo que é entendido como homem e concomitantemente, musicalmente, é entendido como melhor executado, se pensamos em instrumentos musicais.

Um cuidado importante que as autoras tomam como estratégia feminista parece ser o fato delas relatarem que em pesquisas acadêmicas anteriores voltadas ao *punk* há uma reiteração e uma centralidade no androcentrismo. Comumente somente jovens do sexo masculino são entrevistados. Desde modo, “essa invisibilidade faz parecer que as garotas não possuem um papel ativo e crucial na produção dessas culturas juvenis” (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 231).

A nosso ver, ao não especificar as demandas que seriam únicas, próprias ou comuns do gênero feminino e ao apagar tais demandas, as representações então presentes, soam como sinônimos de que as garotas não teriam um papel ativo e crucial, e isto parece culminar também na ideia de que as mulheres são sempre vitimadas e exóticas. Ribeiro *et al.* explicitam que não sendo aparentemente especificadas as demandas femininas, as bandas femininas deste gênero musical combatem a cultura patriarcal (como assim elas se denominam). Ribeiro *et al.* (2012) mostram que em um dos encontros *punk* há:

Um episódio interessante a ser citado, no que diz respeito aos meninos *punks* discriminarem as *riot grrrl*, aconteceu aqui no Brasil, durante um show da banda *Dominatrix*, quando um *punk* sobe ao palco e afirma que “machismo e *riot grrrl* é tudo a mesma merda”, sendo interrompido pela vocalista Elisa que retruca “quem lê sobre *riot grrrl* não fala que é igual a machismo” (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 232).

Esta constatação pode ser lida a partir de dois pontos; o primeiro está relacionado ao fato de que ainda que as demandas das garotas apareçam, nem sempre elas são percebidas em suas especificidades de gênero; o segundo ponto dá conta de que aquilo que é reivindicado

pelo feminismo, em muitos casos é pejorativamente compreendido como uma “violenta” expressão que se assemelha ao machismo. Tal falsa redundância revela ainda outros dois pontos a serem problematizados: um dá conta de que não é por serem garotas que os métodos nos quais vão se expressar resultam em um fazer musical que pode ser diretamente definido como “não masculino” ou especificamente “feminino”, isto provavelmente é resultante de uma apropriação e domínio das expressões musicais supostamente masculinas entendidas a partir dos domínios dos elementos que constituem tal gênero musical. Então, é possível que garotas e garotos apresentem, dentro do gênero musical, as mesmas estéticas de execução; o segundo ponto, por conta uma visão rasa do espectador que não consegue perceber dentro do gênero musical que as especificidades das garotas não são fazeres usualmente retratados, então há uma simples analogia entre machismo e feminismo. Tal ação é resultado de uma leitura não pormenorizada das demandas que só faz sentido para quem é iniciado nesta discussão, o que se justifica, repetindo, “quem lê sobre *riot grrrl* não fala que é igual a machismo” (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 232). Por vezes, as questões de enfrentamento pela música, se desatreladas das aprendizagens envoltas por pedagogias muito específicas, culminam em maior choque.

Mesmo diante do machismo que sofrem, os pormenores das sexualidades das meninas estão inerentes a este movimento. É neles, inclusive, que estas jovens colocam as reivindicações que não cabem em outros espaços feministas. Como um todo, é neste espaço político musical que acontecem as reivindicações das jovens.

Em especial, a homossexualidade feminina pauta muitas destas reivindicações. Ribeiro *et al.* (2012) mostram que:

Podemos dizer que as *dykes*¹⁵ e sapatões tornaram-se ícones de um feminismo jovem, que se baseia em estratégias culturais. O uso dos termos representa uma irônica estratégia radical de desestabilização da categoria de acusação mais poderosa lançada contra mulheres que se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 235).

Compreender como se constitui tal movimento e as especificidades que ele demanda, torna-se ferramenta para que as invisibilidades dessas jovens não sejam reiteradas por meio dos conteúdos musicais, mesmo diante de um pressuposto de que tais conteúdos seriam adequados ou inadequados a esta faixa etária.

Esta temática da homossexualidade “adentrando” a escola (por meio da música) é “um problema muito delicado com o qual a escola não sabe como agir” (SILVA; SOARES,

¹⁵ São as *riots grrrls* mais masculinas.

2013, p. 90), como apontam professores, orientadores educacionais que se dispõem a tratar da temática neste ambiente.

Dada a importância da comunicação dentro da nova ordem mundial globalizada, com reconfiguração dos movimentos políticos e sociais, e se reconhecendo também os limites deles, toma-se a arte com enorme importância. Nisto:

A sociedade atual tende a ser uma sociedade de redes organizacionais, interorganizacionais, redes de movimentos e de formações de parcerias entre o público, o privado e o estatal, permitindo a criação de novos espaços para a participação da população, pois é nestas parcerias que podemos procurar respostas para desafios desde mundo globalizado (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 235).

As *riots grrrl* trazem formas de ativismo em rede. Informação e comunicação tomados por meio da arte para produzir formas de ativismo que culminam na figura da e do artista-ativista (RIBEIRO *et al.*, 2012), similar ao artevismo apresentado por Rosa e Nogueira (2015).

Surgir práticas artísticas apoiadas nas tecnologias de informação e comunicação, usadas para produzir novas formas de ativismo em rede. Assim, pode-se entender o aparecimento do artista-ativista, cujo termo foi criado pelo grupo americano *Critical Art Ensemble*¹⁶, para definir aqueles que se denominam artistas ou não, e se apropriam das mídias eletrônicas para produzir e manifestar novas formas de intervenção cultural (RIBEIRO *et al.*, 2012, p. 236).

Assim, observa-se que este movimento traz que a mídia é tomada para a não utilização de uma estética padronizada e que também “cria” artistas e ativistas com padrões genuínos dentro deste ambiente midiático e identitário.

Há nisto uma idealização da relação estabelecida entre arte e ativismo, faltando mencionar que, muitas vezes, estes espaços militantes são ambientes guetizados e muito corrosivos, dada a disputa permanente dentro deles e também por conta “dos justicamentos *online*” – formas de punição pelas redes para aqueles que cometeram erros, ou agiram de má-fé, ou ainda, que trouxeram posições discordantes para o movimento e são tomados como passíveis de depreciação pública.

Contudo, a frase “faça você mesmo”, expressão da “filosofia *punk* que significa que o sujeito ou banda se utiliza das suas próprias mãos para realizar quaisquer trabalhos, que vai de fazer sua própria roupa até a organização ou produção de um disco” (RIBEIRO *et al.*, 2012,

¹⁶ Coletivo de ativistas que focam seus estudos na exploração das intersecções entre arte, teoria crítica e política radical.

p. 227), expressam a máxima que potencializa as liberdades e desafios que este movimento *punk* feminista propaga enquanto estratégia.

Pesquisando este mesmo movimento, Érica Isabel de Melo (2013) ressalta também que tal estratégia se fundamenta em um remodelamento do feminismo que se dá pelo engajamento pela música. Em sua pesquisa, a autora se coloca na busca por:

Apreender o significado de feminismo para essas jovens mulheres engajadas e musicistas, ou seja, como essas jovens feministas tem se constituído, remodelando e apropriando-se do feminismo pautado nas experiências e visão de mundo da juventude. E neste sentido, busca-se ampliar a compreensão sobre o feminismo brasileiro na atualidade (MELO, 2013, p. 162).

Esta pesquisa mantém uma importante crítica entre este feminismo jovem e um feminismo mais tradicional, contudo, incorre na mesma sobrevalorização do primeiro, uma vez que não oferece a ele uma criticidade que explicita as contradições dentro deste próprio movimento.

Segundo Melo (2013), olhar para estas particularidades é tomado enquanto empoderamento, estratégia pedagógica das culturas feministas que se coloca pelas visibilidades destas demandas em meio a um contexto de resistência, afirmação, reiteração e novas possibilidades de vivências enquanto sujeito feminista.

Para Melo (2013), as garotas, na busca por empoderamento e visibilidade, abrem formas de articulações e expressões nesse novo arranjo do mundo do *punk rock* e elas propõem e promovem seus fortalecimentos da autoestima, prejudicada pela assimetria e poder entre os sexos, e estimulam a união por meio da sororidade feminina, de forma a poderem discutir e trabalhar suas demandas.

A produção musical e escrita da cultura *riot grrrl* é farta. Em um ambiente em que todas são convidadas e incentivadas a se expressar e a produzir, observa-se um cenário em que não há uma separação clara de quem é autora ou leitora de zines, de quem é banda e de quem é plateia: muitas são uma e outra coisa. A livre expressão das ideias é incentivada: através das letras das canções se verbaliza uma questão, dos instrumentos musicais temos um som inconformado, dos zines temos textos politizados, com opiniões diversas (MELO, 2013, p. 165).

O estímulo à produção de diferentes pontos de vista, de diferentes demandas e autenticidades, é retratado em seu sentido sempre positivo, não aparecendo explicitamente as divergências que são próprias deste tipo de abordagem. Melo (2013, p. 165) mostra que nesta estratégia, “a música e a linguagem são, provavelmente as responsáveis pela adesão dessa parcela de mulheres jovens e é o que diferencia o *riot grrrl* de outros feminismos, de formatos

mais sisudos. O *riot grrrl* não rejeita a diversão, contrariando o formato sério que normalmente acompanha as lutas políticas”.

Neste contexto, faz-se necessária a observação de que, por se tratar de um fazer expressivo jovial, ter dentro dele a ludicidade, a música inerente ao entreter, ao divertir, isto torna tal ferramenta feminista ao mesmo tempo politizada, acalentadora, divertida e “transcendental” – esta entendida não por seu viés metafísico, mas como “escapismo” diante de uma realidade que assola por ser machista e desigual, assim, enquanto possibilidade de fazer surgir novas realidades mais igualitárias no que se refere ao gênero, ou promover momentos artísticos/artificiais que sobrepujam a, por hora, imutável realidade adversa ou ainda, até mesmo uma letargia que transita entre o ócio e o lazer e que toma a música (divertidamente politizada) como uma experiência desencadeadora de um estado de leveza, despreensão e ação tranquilizadora.

Melo (2013), recorrendo aos dados de festivais e bandas colhidos em sua pesquisa, elenca algumas reivindicações que são tomadas como específicas do movimento *riot grrrl*. A questão da juventude, a reivindicação de liberdade de se expressar, o feminismo como uma expressão de espontaneidade, a música como ferramenta de transformação pessoal e social, o feminismo como uma cultura do dia-dia, do cotidiano, etc., aparecem como demandas salutares. Contudo, aquilo que parece mais específico deste movimento pode ser definido nos moldes de uma militância contra o silêncio das mulheres com relação à violência sexual, em especial ao abuso infantil, em que pedofilia e incesto parecem entrar em choque com demandas que não apareceriam em outros feminismos.

Relatos de abuso sexual no âmbito intrafamiliar povoam letras e zines, ocupam lugar de destaque em discursos inflamados na busca pela superação da violência sexual sofrida ou na busca pela instauração de uma outra subjetividade em que meninas e mulheres não tenham de ser vítimas mais vulneráveis.

A liberdade sexual é uma reivindicação que parece ser colocada como ação para conscientizar as garotas dos limites que devem impor aos outros em relação aos seus corpos e sobre o reconhecimento de orientações sexuais que não se limitam à heterossexualidade.

Por Cosimo Schinaia (2015), organizador do livro “Pedofilia Pedofilias, a psicanálise e o mundo do pedófilo”, pode se dizer que:

Efetivamente, foi evidenciada uma relação entre a maior liberdade sexual nas relações adultas e a redução dos comportamentos pedófilos, ainda que tal tendência não possa ser lida univocadamente, uma vez que o fenômeno pedofilia também tem a ver com degradações consumistas para a qual se direcionou a liberdade sexual, nos últimos tempos (SCHINAIA, 2015, p. 33).

Dentro desta razão, o ativismo, a militância e a música são tomados para combater o abuso sexual infantil.

Esta ainda muito complexa temática parece trazer em si algumas generalizações que nas mãos das garotas são tomadas como algo que é desconsiderado em outras vertentes do feminismo: o abuso sexual acontece por conta da dominação dos homens. Pais, tios, professores, amigos da família, etc., são abusadores em potenciais. De certa forma isto pode ser confirmado em Schinaia (2015), na descrição dos incestuosos:

Não há, nos abusos, uma verdadeira busca de prazer, mas somente busca de poder, de confirmação da própria força e da própria existência; poder de assustar, de humilhar, de degradar o objeto através de um processo de desumanização indispensável para ativar a excitação – assim como o violentador provavelmente foi assustado, humilhado e degradado quando criança; poder de dominar, de se apossar predatoriamente do corpo do outro, infligir dor e usar violência, assim como ele mesmo pode ter sido vítima, na infância, de pais agressivos, violentos e sem respeito pela integridade do corpo do filho, em relações familiares patológicas (SCHINAIA, 2015, p. 56-57).

Neste recorte, em específico, pais não tomam para si a responsabilidade que lhes assiste na propagação dos cuidados para com as crianças e acabam por abusá-las. E então, a famigerada reiteração do ciclo vicioso tem de ser superada por um processo de conscientização das vítimas.

Tomo algo aparentemente paradoxal para problematizar isto: seria a música, neste movimento, mutuamente a possibilidade de divertir (como não faz outros movimentos femininas) e na mesma medida, seria ela mesma uma possibilidade de falar de coisas muitíssimo sérias que não caberiam em outros feminismos? Ou, em termos de crítica a esta sobrevalorização de tal movimento musical, estaria a música sendo tomada como exercício não profundo de um feminismo que se coloca mais consistentemente? Em outras palavras: se este movimento musical dá conta de divertir e de dizer coisas que outros movimentos ponderam mais para falar, não seria isto uma evidenciação que tal movimento musical tem um caráter parcial e ainda incipiente na abordagem de temas que somente para as garotas são tomados como substancial? A questão etária aqui ganha um viés que problematiza uma resposta simples. Mas é imprescindível dizer que, mesmo diante de seus limites, este movimento musical acaba por priorizar aquilo que é demanda específica das garotas, incluindo aquilo que em função desta especificidade é desprezado em decorrências de uma suposta visão mais profunda ou mais amadurecida, incapaz portanto, de atribuir à problemática das garotas o peso que elas têm somente para si mesmas diante das experiências que até então viveram, o que mostra que tais conhecimentos não são acumulativos, uma vez que o desprezo de outras mais maduras pelo que

as mais novas vivenciam, mostra que realmente as especificidades destas precisam de um movimento próprio para então, serem assimiladas.

É necessário trazer ainda uma crítica, como aponta Hacking (2013), de que as denúncias sobre abusos sexuais, sobretudo relacionadas à criança, têm tomado moldes cada vez menos absolutos, cada vez mais expansivos, o que possibilita dados muito abrangentes e generalizadores, mas pouco especificadores. Há ainda a reiteração que coisifica a ideia de que quem abusa foi necessariamente abusado e também a de que quem houve certo abuso, reitera para si a lógica de reconhecer-se como vítima deste abuso. Nisto há uma repetição de um discurso que se propõe a superar as mazelas do abuso sexual, mas que acaba por criar um *looping* que, ao invés de ajudar a superar os abusos – seja no que diz respeito à superação enquanto dissipação do trauma ou para fazer menos vítimas – acaba por criar mais e mais categorias ou tipos de abusos, diante de leituras, muitas das vezes, anacrônicas e descontextualizadas. Melo (2013), em específico à violência contra a mulher, diz:

Por adotarem este feminismo do dia-a-dia e com uma linguagem jovem, esta cultura, por vezes, não se identifica com o feminismo organizado ou acadêmico (...) O *riot grrrl* é inovador na questão etária e em seu formato como uma cultura juvenil específica. Entretanto, herda muitos dilemas de gerações feministas anteriores. Uma delas é a violência contra a mulher, uma preocupação recorrente e o assunto mais abordado por elas e de várias maneiras (MELO, 2013, p. 167).

Melo (2013) traz também relatos que confirmam que em determinados eventos, as *riot grrrl* ouviram de outras feministas que o que elas faziam não era uma coisa séria.

Tais críticas, para além dos limites acadêmicos já apontados, parecem revelar algumas impossibilidades de compreensão das especificidades que as linguagens artísticas trazem em si. Se as *riot grrrl* propagam fazeres mais subjetivados, valores que são forjados a partir de demandas das mulheres jovens, mas que são expressados por uma linguagem artística mais individual, tais expressividades não são necessariamente acessíveis para aquelas que estão aquém dos códigos, signos, significados que as *riot grrrl* dominam.

A exemplo, tomarei uma cena que observei em um evento sobre sexualidade que envolvia universitários. Uma dupla de mulheres cubanas do *punk rock* esteve neste evento falando de seus trabalhos artísticos e de suas reivindicações enquanto lésbicas dentro do contexto político de seu país, em meados de 2014. Elas fizeram falas expondo seus acordos e desacordos com o regime cubano. Tais testemunhos explicitavam que elas estavam, em função de suas músicas e posições políticas, diante de algo que poderia ser bastante comprometedor da integridade delas dentro de seu país. Depois de corajosamente se exporem, tais mulheres foram criticadas por uma outra militante que abertamente lhes disse que era necessário fazer política

de “verdade”, uma vez que já haviam, de certo modo, se divertido fazendo música e dançando. Este exemplo não é tomado para culpabilizar um dos lados, mas para demonstrar que as estratégias de umas não significam grande coisa à outra, mesmo que umas coloquem suas vidas e suas liberdades em risco em nome de determinada causa, ou o que estas mulheres da música falaram aquilo que não era tolerado pela outra. Há, dentro dos fazeres políticos, hierarquizações que tomam certas ações como mais legítimas e outras como menos legítimas, e há a incompreensão, muitas das vezes, da linguagem artística enquanto complexidade, enquanto estratégia política, isto se dá muitas das vezes, pelo entendimento de que arte é um “dom”, uma habilidade e sensibilidade que uns naturalmente têm, o que não traria grandes esforços a estes possuidores ou possuidoras. O artevismo/arte-ativismo traz em si esta complexidade, esta possibilidade por vias muito diversificadas, mas que também culminam em desacordos e desentendimentos.

Mas não há só incompatibilidade, os demais feminismos também bebem neste. Melo (2013, p.168) demonstra que certas oficinas de defesa pessoal em que se abordam o combate à violência, são reveladoras, ao trazer à tona que a violência doméstica não é exclusiva dos casais heterossexuais, que pode ocorrer também em relacionamentos afetivos entre duas mulheres. Tais encontros são feitos em níveis internacionais, muitas das vezes, com foco em demandas específicas da América Latina, como por exemplo, um “impacto positivo que causou certa oficina em que as garotas do *riot grrrl* foram convidadas a ministrá-la no 10º Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, em outubro de 2005”.

Diz ainda a autora que, por “tratar-se de um viés que coloca a mulher também no papel de agressora, se contrapõe aos tradicionais discursos feminista que tratam a questão em termos de vítima/opressor – mulher/homem” (MELO, 2013, p.186).

O *riot grrrl*, mesmo trazendo estratégias para a superação da invisibilidade das lésbicas e um grande acolhimento e vivência para as mulheres bissexuais (MELO, 2013), parece compreender a liberdade sexual aos moldes do *carpe diem*, em que o prazer tem de ser experimentado ao máximo, no dia-a-dia, o que soa uma resposta quase que maniqueísta contra a repressão castradora que parece exigir virgindade. Há uma máxima que instaura a sexualidade entre a abstinência e a libertinagem, e o uso de drogas também é colocado dentro desta desmedida. Tais definições aparecem sobretudo, nas letras das músicas.

Em específico, observando tais especificidades dentro da escola, estas e estes jovens seriam tomados pelas professoras e professores como indisciplinados, com famílias desestruturadas, carentes afetivos e intelectuais, violentos, usuários de drogas, desinteressados em relação à escola, irresponsáveis, ou seja, o que evidencia, de certo modo uma demonização

da juventude, um olhar de que eles e elas são alienígenas nestes espaços educacionais (SILVA; SOARES, 2013).

Ainda se falando das letras destas músicas, elas trazem também as desestabilizações das identidades fixas e criticam a meiguice, comumente associada à socialização das garotas. Melo (2013, p. 171) coloca que as “oposições fixas ocultam que os termos apresentados como opostos são, na verdade, interdependentes e hierárquicos: o significado de um termo depende de um contraste estabelecido, não de algo inerente ou de uma simples antítese”. A autora ainda defende:

Dessa forma, se o elemento masculinista do *punk* era antes intimidador para as garotas, agora elas se apropriam dele no que concerne à sexualidade e ao gênero, ao mesmo tempo em que o desconstrói, desestabilizando as noções fixas masculino-homem, feminino-mulher reinventando as possibilidades do que uma mulher pode ser (MELO, 2013, p. 171).

As ranhuras, deslocamentos e desconstruções de gênero se estabelecem vinculadas aos festivais de música e arte em que a sexualidade é colocada como questão que toma o empoderamento das mulheres e assuntos como a virgindade, homossexualidade, transexualidade e o enfoque no combate às discriminações como pautas centrais (MELO, 2013).

Dentro daquilo que se reivindica enquanto estruturante para o empoderamento, duas demandas se sobressaem, sendo elas a superação dos padrões de beleza veiculados midiaticamente, e o domínio dos instrumentos musicais e a formações de bandas (MELO, 2013). Desde modo, “o feminismo *riot grrrl* se posiciona ao lado de outros grupos jovens que reivindicam visibilidade, reconhecimento de suas questões e uma reflexão crítica das relações de poder e as hierarquias internas no próprio feminismo” (MELO, 2013, p. 174).

Assim, dialogando com Melo (2013), é possível mostrar que tais questões em si não são exclusivas das jovens, são temas que o feminismo sempre lidou, mas nem mesmo a condição jovem e geracional perpassa a condição de mulher, no sentido de um sujeito unificado. Então, parece ser diante disto que as *riot grrrl* reivindicam para si demandas que não são apenas especificidade juvenil, mas uma complexa reflexão que traz que a marca “jovem” se dá a partir de sua localização geracional – Idade/Geração – que é realizadora ou participante das relações de poder e, portanto, mecanismo que possibilita a observação da construção de diferenças e de desigualdades sociais.

Para os feminismos fica um constante processo desafiante de intercâmbios intergeracionais, uma vez que

Ao contrário do que muitos afirmam, as desigualdades de gênero persistem na sociedade brasileira e o feminismo, longe de dar os últimos suspiros, se encontra em pleno vigor e rejuvenescendo (...) e representam a sua vitalidade

e a potência para os velhos e novos enfrentamentos. E parte dessa renovação são as *riots grrrls*, com seu feminismo musical e transgressor (MELO, 2013, p. 175-176).

Portanto, “a formação de uma cultura feminista, um feminismo que se configura num estilo de vida que envolve música, escritos, estética, ativismo cotidiano, construção de espaços específicos para discutir suas demandas revela as variadas possibilidades de militância que o feminismo pode assumir” (MELO, 2013, p. 176).

Aqui, nós buscamos trazer um panorama de estratégias, que começou de modo mais geral e caminhou até as demandas mais próprias dos feminismos musicais jovens, buscando trazer algumas contribuições aos estudos de gênero, sexualidade e educação musical em suas articulações artísticas, políticas e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da busca por compreender quais conteúdos relacionados à educação musical, ao gênero e à sexualidade trouxeram as publicações selecionadas e, a partir disso, mostrar qual a relevância do gênero e da sexualidade enquanto categorias de análise, dentro da área da educação musical, em especial, na escola, colocamo-nos perante perspectivas focadas na desconstrução e na busca por evidenciar múltiplas formas de entender, de entendimentos, em que as publicações analisados, assim como os conteúdos relacionados, possibilitaram a evidenciação de um amalgamento interdisciplinar.

A forma como aqui as coisas foram apresentadas, muitas das vezes, colocaram no mesmo parâmetro as publicações analisadas e a bibliografia, que foi tomada para complementá-las, movê-las, ressaltá-las, confirmá-las, criticá-las.

Neste percurso, nos deparamos com a música, o gênero e a sexualidade entendidos de formas muito variadas em relações que, por vezes se coadunam, por vezes se sobrepõem, por vezes se hibridam, se repelem. Não queremos a partir do caminho de pesquisa trilhado trazer conclusões precisas e retas, mas aqui, queremos por evidência nos pontos mais nevrálgicos, atenuantes, precisos, empolgantes.

Diante das publicações, colocamo-nos a trazer um diálogo com os conteúdos, fazendo neles incursões teóricas daquilo que compreendemos ser o mais atual das publicações bibliográficas das referidas áreas aqui focalizadas.

Vimos a música politizada e lúdica, como defendeu as Riot grrls. A música, neste nosso caminhar, apresentou também um caráter colonizador, isto, no contexto específico colombiano, tomada para impor valores cristãos e padrões de gêneros reiteradores do binarismo, que ousamos defender como “ternarismos” (meninas dançam, meninos “afeminados” cantam e meninos masculinos tocam instrumentos).

A epistemologia, ou as epistemologias foram colocadas como estratégias feministas que alteram a música como um todo, foram também colocadas como possibilidades inevitáveis de atritos, de alterações irreversíveis e politizadoras.

Focamos nos valores defendidos por pesquisadoras e pesquisadores da educação musical que buscam trabalhar os conteúdos musicais a partir dos ouvidos e olhos das alunas e alunos, porque há muito material audiovisual “adentrando” a escola. As publicações que analisamos confirmaram isto quando refletiram sobre o *funk*, sobre a música *pop*.

Trouxemos uma sugestão para que ao invés de “sentido” e “significado”, tomemos, pois, o “entendimento”. Acionado para justificar aquilo que se entende diante de tantas perspectivas apresentadas, ou na busca de entendimento no sentido de acalmar os desentendimentos, ao menos em alguns momentos muito politicamente necessários. Resguardando que como mostramos o que analisamos, as relações de poder estabelecem entendimentos musicais, hora estáticos, hora em disputas e movimentos.

Colocamo-nos a discorrer sobre *funk*, entramos nesta discussão, ainda tão carregada de farpas e desentendimentos. A partir da reflexão sobre comunicação, o vimos como um fazer empoderado feminino e na escola, ainda, como um elemento estigmatizador das meninas.

Trouxemos a “aprendizagem” e a “afetividade” enquanto estratégia para fazer criticidade ao “enfrentamento”, mais próprio da militância feminista. A aprendizagem, a afetividade e o enfrentamento imbricaram-se aos fazeres musicais permeados pelo gênero e pela sexualidade.

Diversidade ganhou contribuições tão múltiplas que tivemos que unir diversos termos, mesmo compreendo que eles nem sempre podem ser facilmente generalizados ou aproximados. E afirmamos que a aproximação entre música e diversidade é estratégia para um fazer educacional focado na inclusão.

A música aqui reiterou padrões sexistas, no qual o corpo foi, muita das vezes, descrito como um destino que “justificou” instrumentos serem supostamente próprios para as mulheres e outros, supostamente, instrumentos próprios para homens. O corpo foi tomado inúmeras vezes para justificar as desigualdades. Corpo forte, corpo frágil, instrumento musical, canto. Contudo, emergiu também o entendimento de que o corpo é construído socialmente e o biológico não é necessariamente uma instância primeva, nem mesmo um aparato sobre o qual a cultura se instaura, mas um domínio pelo qual o entendimento e a materialidade estão imbricados em saberes e poderes que mutuamente se constituem nas ações dos sujeitos.

Descobrimos que a escrita, em seu caráter feminista, traz um pouco de idealização, que nem sempre é plausível diante das resistências, das divergências e das incompreensões das diversas aberturas e circunstancialidades que as produções artísticas abarcam em si.

Vimos que há uma instância de nascimento que é positiva. Quando falamos de direitos humanos, ainda que eles sejam constantemente disputáveis, concebê-los como próprios de todos que existem, independente da raça, do credo, do gênero..., é a premissa, a essência que mais precisa ser defendida e universalizada. Neste sentido, nascer com direitos é um reconhecimento que garante às pessoas dignidade irrestrita, este tipo de natureza não é reconhecida por todos, em especial, é desvalorizada por alguns fundamentalismos.

Descobrimos que no *rap*, as mulheres estão abrindo, a duras penas, seus caminhos, suas demandas.

Quantas vivências musicais juvenis, não? No *rap*, no *riot grrrl*, nos contextos escolares. Movimentos contestadores que nos fizeram colocar em xeque as próprias ideias de resistência e contestação.

Embora nosso foco tenha sido trazer uma reflexão sobre a educação musical no contexto escolar, ao falarmos de gênero e sexualidade, ao menos pelo que levantamos, não pareceu muito relevante diferenciar ensino formal de música e ensino não formal, e bebemos em reflexões sobre música erudita, popular, *pop*, *funk*, e *punk* e *rock* e religiões de matrizes africanas. Vimos as influências das religiões protestantes e católica na educação musical e nas construções dos padrões de gênero e sexualidade que se estabelecem nestas diversas linguagens musicais.

Os instrumentos, em um dos artigos que analisamos, ganharam *status* de indissociáveis da identidade, em especial à sexual. Isto foi possível por conta da centralidade nos entendimentos que apresentam os sujeitos. Elas e eles revelaram minúcias que permitem leituras muito reveladoras das relações de classe, de negritude, de sexualidade, de homossexualidade enquanto gênero.

E os jovens estiveram aqui para denunciar abusos sexuais. E o fizeram apontando dedos aos movimentos feministas mais tradicionais.

“Construção social” se disseminou entre as publicações. Vimos que aquilo que é construído socialmente é real e passível de alteração.

Artivismo, cantoautoria foram umas das formas de reivindicações, em especial no contexto latinoamericano. Mesmo dentro dos poucos olhares para a América Latina, ela mesma dividida entre Sul e as demais (centro, talvez norte). Por nos voltarmos à uma base de dados brasileira, vimos que as publicações do Brasil foram as mais recorrentes.

“Relações de poder”, de Foucault, foi outra coisa que apareceu muito. As publicações estão sob grande influência francesa, embora ainda apareça bastante “patriarcado” e “papéis de gênero”, termos próprios de outros regimes epistemológicos.

Vimos uma fé na arte, a música positivada a ponto de soar acrítica. Música engajada, quase com sentido restrito.

Diante das denúncias de violência, vimos o movimento *punk* como possibilidades de vozes das demandas das e dos jovens. E por este mesmo gênero musical, vimos que violência não é só coisa de casal heterossexual. E mais, vimos que violência não é só coisa de gente pobre; mas de pai, mãe, em incestos, pedofilia, violência contra a mulher, abuso sexual.

E o que mais vimos foram reflexões sobre os conteúdos musicais e estratégias de empoderamento feministas, e pudemos constatar que as questões de enfretamento pela música, se desatreladas das aprendizagens envolvidas por pedagogias muito específicas, culminam em maior choque.

Assim, pudemos trazer que, enquanto professoras e professores, se estamos desatentos, reiteramos os padrões de gênero e sexualidade. Também descobrimos alguns caminhos que precisamos trilhar pedagogicamente para que alunas e alunos superem as desigualdades concernentes às hierarquizações entre homens e mulheres, meninos e meninas ainda atrelados ao ensino e à aprendizagem musical, na escola ou fora dela.

Como professores e pesquisadores, somos responsáveis pela imagem que os alunos têm do papel que, ao longo da história, desempenharam homens e mulheres em diferentes âmbitos da vida, da sociedade, da cultura e da arte. Somos condicionados, pela nossa formação, pelo meio, pelos nossos conhecimentos e pelos materiais que temos ao nosso alcance para realizar a nossa atividade. Todos estes fatores influem na nossa prática. Reproduzimos com frequência, por ignorância, negligência ou condicionantes, os mesmos conteúdos, personagens, ideias e tópicos repetidos à exaustão nos livros que utilizamos e muitas vezes nem questionamos (ROMERO, 2011, p. 1).

Eu paro por aqui, deixando como palavras de encerramento a letra da música “*Rock ‘n’ roll*”, do cantor e compositor Nando Reis, uma vez que ela expressa musicalmente e poeticamente aquilo que esta dissertação, em sua relação com o cenário político brasileiro e internacional, quer dizer a respeito dos dias atuais.

ROCK 'N' ROLL
(Nando Reis)

Em algum momento virou o tempo
um deslizamento
derramou cimento
entre a loucura e a razão

já não há silêncio
tudo é barulhento
muito movimento
pouco pensamento
sobra opinião

todos similares
carregam nas mãos seus celulares
rostos singulares
se tornam vulgares
em meio a multidão

Mas eu ainda canto o meu *rock ‘n’ roll*
Eu ainda canto o meu *rock ‘n’ roll*

detritos nos mares
 nos rios nos lagos
 todos infestados
 com enxofre, chumbo e ácido
 o imundo Licor Preto

garrafas pet
 cápsulas de Nespresso
 como espectros
 durante séculos
 vagarão boiando pelos oceanos
 seus esqueletos

Não há nenhum ninho
 na Grande Ilha de Lixo do Pacífico
 como um urso-polar flutuando
 num bloco de gelo
 a beira da extinção

eu ainda canto o meu *rock 'n' roll*
 eu ainda canto o meu *rock 'n' roll*

Conservadores e liberais
 usam as redes sociais
 pra divulgar os seus boçais
 ideais medievais
 como se fossem Os Dez Novos Mandamentos

em presídios superlotados
 homens trancafiados
 sendo decapitados
 seus corações arrancados
 já não causam mais nenhum
 estranhamento

perdeu seu emprego
 quando revelaram seu segredo
 morrendo de medo foi crucificado
 com desprezo como traidor

mas ele ainda tem o seu *rock 'n' roll*
 ele ainda tem o seu *rock 'n' roll*

pastores e censores
 delatores, promotores
 senadores, corruptores
 grandes trocas de favores
 na maior hipocrisia e desfaçatez

as transações tenebrosas
 das obras portentosas
 roubam somas vultosas
 bocas gananciosas
 esperando cada uma a sua vez

é crime o aborto
 mas não é o roubo
 de um bilhão
 por um pacote de biscoitos
 ele passou mais de 20 anos na prisão

mas ele ainda tem o seu rock 'n' roll
 ele ainda tem o seu rock 'n' roll
 todos de vermelho
 comungam de joelhos
 são fartos em conselhos
 mas não olham pro espelho
 evitando o constrangimento
 da própria contradição

vaca amarela
 guardou a panela
 e a camisa amarela
 saiu da janela
 Onde foi parar aquela balela
 da fúria e da indignação?

não tenho as certezas
 dos hinos que grita a multidão
 mas finco a bandeira do arco-íris
 viva a liberdade de expressão!

sertanejo, gospel, hip-hop, choro
 samba, *funk* e pagode, *rap*, *rock 'n' roll*

a polícia dos costumes
 chafurdada no estrume
 manipula o seu cardume
 acendendo o vagalume
 aumentando o volume
 da sirene odiosa da repressão

Com uma mão na Bíblia outra no coldre
 repetindo seu slogan
 “dente por dente, olho por olho”
 “bandido bom, bandido morto”
 parece um contrassenso o argumento que armamento é proteção.

tudo é transgênico no alimento que comemos
 mas negros, travestis e transgêneros
 são assassinados, humilhados,
 e tratados com discriminação

com eles que eu canto esse *rock 'n' roll*
 é com eles que eu canto esse *rock 'n' roll*

toda nudez é inocente
 até que a mente indecente
 dessa gente doente
 de língua maledicente

transforme a inocência
da nudez da gente
somente em perversão

se deus fosse consultado
qual seria o resultado?
escolheria algum dos lados?
dos inimigos treloucados
Lunáticos, fanáticos
por suas crenças ou religião

Uns crêem no Gênesis
outros na Teoria da Evolução

buscando sossego
ele lê os gregos
Hesíodo e Platão

mas eu ainda tenho o meu *rock 'n' roll*
eu ainda tenho meu *rock 'n' roll*

na Primavera
me disse a vera
“eu vou, não me espera”
abriu-se uma cratera
onde havia terra
ela era a atmosfera
e o meu chão

e eu sonho com ela
eu preciso dela
sou louco por ela
a vida sem ela
É incongruência, desolação

o mundo não é mais o mesmo
em que eu nasci

mas eu continuo curando a tristeza
com a beleza de uma canção

por isso ainda canto o meu *rock 'n' roll*

eu ainda canto o meu *rock 'n' roll*
eu canto, eu canto o meu *rock 'n' roll*
eu ainda canto, eu canto o meu *rock 'n' roll*
e eu ainda canto, eu canto, eu canto o *rock 'n' roll*
eu ainda canto, eu canto, eu canto.
(REIS, 2018, s/p)

O tempo presente traz desafios relativos a diversos seguimentos estruturais em nossa sociedade, sejam relacionados às representações políticas maniqueístas (direita versus esquerda) que parecem produzir é mais afastamento do que inclusão; seja relacionadas ao

descaso com o meio ambiente; ou ao aprisionamento insidioso de pobres e negros; ao crescimento vertiginoso de pensamentos religiosos disseminadores da segregação, da desigualdade, da inferiorização das mulheres; referentes às altas porcentagens de desempregos; ao fato de sermos uma população que muito mata travestis e transexuais; à nudez sendo compreendida exaustivamente por um viés pecaminoso e castrador; à sobreposição da liberdade de expressão em detrimento da dignidade humana no intuito de criar fluxos restritos de pensamento e discursos pela desvalorização daquilo que ousa diferenciar, pluralizar; mas ainda assim, que aos moldes do que sugere Nando Reis, que o sertanejo, gospel, hip-hop, choro, samba, funk e pagode, rap, rock 'n' roll, para além de disputas musicais, sejam tomados criticamente para nos fazer cantar, e tocar, e dançar produzindo, quem sabe, aquilo que cura a tristeza: a beleza de uma canção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. Educação musical e diversidade: aproximações. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 73-90, jan./abr., 2012.

ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. (Org.) **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos feministas** [online], v.9, n.2, p.575-585, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>>. Acesso em: 01 mai 2018.

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 227p. Tese (Doutorado em Educação na área de Teologia e Ciência Humanas) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

ANZALDÚA, G. La conciencia mestiza/ Rumo a uma nova conciencia. *Revista Estudos Feministas*. Tradução de LIMA, Ana Cecília Acioli. Florianópolis, Vol. 13(3), Set-dez., p. 704-719, 2005.

BARREIRO, Alex. Respeitável público, com vocês a “Escola Sem Partido”. Aplausos! **Gazeta Guaçuana**, 20 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://gazetaguacuana.com.br/respeitavel-publico-com-voce-a-escola-sem-partido-aplausos/>>. Acesso em: 01 fev 2019.

BAITELLO JR., N. A era da iconofagia. São Paulo: Hacker, 2005.

BILATE, L. F. Individualismo e identidade: estabilizações e fluxos na construção da pessoa entre ritmistas de escolas de samba. **Revista Ártemis**, v. 17, n 1; jan./jun., pp. 84-95, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Fieldwork in Philosophy. Entrevista com A. Honneth, H. Kocyba e B. Schwibs. 1986. Mimeo.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Portal de Periódicos da Capes. **Missão e objetivos**, s/da. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102>. Acesso em: 01 mai 2018.

BRASIL. **Portal de Periódicos da Capes**, s/db. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 mai 2018. s/db

BRASIL. Plataforma Sucupira. Qualis periódicos, s/dc. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 01 mai 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CARREIRA, D; VIANA, C.; LEÃO, I.; UNBEHAUM, S.; CARNEIRO, S.; CAVASIN, S. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016. Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 01 fev 2019.

CRP-SP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Entrevista: Margareth Rago - A condição da mulher hoje. **Jornal PSI**, n. 172, jun/jul 2012. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/porta/comunicacao/jornal_crp/172/frames/fr_entrevista.aspx>. Acesso em: 04 mai 2018.

CUARTAS, M. V. Construção do feminino e do masculino nos espaços de educação musical de Quibdó y Tadó-Chocó. **Sociedad y Economía**, n 23, p. 167-182, 2012.

CURIEL, O. Hacia La construcción de un feminismo descolonizado. MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (org.). Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas Del feminismo latinoamericano. Vol I. Buenos Aires: En La Frontera, 2010. Pp. 69-78.

DERRIDA, J. Margens da filosofia, Porto: Rés-Editora. *Apud* LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **SC: UFSC**, v. 09, n. 2, p. 541-553, 2º semestre. 2001.

DRAVET, F. M.; OLIVEIRA L. B. Novas imagens da pombagira na cultura pop: símbolos, mitos e estereótipos em circulação. **Comun. Mídia consumo**, São Paulo, v 12, n 35, p. 49-70, set./dez., 2015.

ESCOLA SEM PARTIDO. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Programa Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 01 fev 2019.

ESQUIVEL, Stephen-Mathis. Ney Matogrosso fala sobre sua relação com Cazuza - Conversa com Bial 29/05/2017. **Youtube**, 30 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lfHq3dVubNc>>. Acesso em: 01 mai 2018.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, 17/18, p. 9-79, 2001/02.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **A história da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GIL, D. G.; COLODRERO, C. P. Mujer y educación musical (escuela, conservatorio y universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español. **Revista de educação e humanidades**, v 6, março, p. 171-186, 2014.

GOMES, R. C. S. Os percursos da etnomusicologia feminista nas últimas quatro décadas: uma visão de dentro por Ellen Koskoff. **Rev. Estud. Fem.**, vol.24, no.2, Florianópolis Mai./Ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2016000200673>. Acesso em: 06 abr 2018.

GREEN, Anne-Marie. "Les comportements musicaux des adolescents". *Inharmoniques: Musiques, Identités*. Vol. 2, p. 88-102, 1987.

GREEN, L. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.

GREEN, L.; Pesquisa em sociologia da educação musical: **Revista da ABEM**. [online]. v. 4, n. 4, 1997. Texto disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>> Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

HACKING, I. Construindo tipos: o caso de abusos de crianças. **Cadernos Pagu**, v. 40, jan./jun., 2013.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5), pp.07-41, 1995.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça**: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Dossiê – Trabalho e gênero: controvérsias. **Tempo soc.**, vol.26, no.1, São Paulo Jan./Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005>. Acesso em: 06 abr 2018.

JUNG, C. G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, P. C. R.; MAGALHÃES, J.C. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

KOSKOFF, E. *A Feminist Ethnomusicology: Writings on Music and Gender*. Chicago: University of Illinois Press, 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, 2000.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume & Dumará. 2001. p. 13-41. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840778/mod_resource/content/0/Thomas-Laqueur-Inventando-o-Sexo%281%29.pdf>. Acesso em: 09 jan 2019.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-358, 2012.

LOESSER, A. **Men, Women and pianos**: a social history. Reprint. Originally published: New York: Simon and Schuster, 1954 (1990).

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **SC: UFSC**, v. 09, n. 2, p. 541-553, 2º semestre. 2001.

_____. **Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARIANO, H. R. **Musicalização infantil na licenciatura, gênero e sexualidade**. 42 p. Trabalho Final de Curso – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MATIAS-RODRIGUES, M. N.; ARAÚJO-MENEZES, J. Jovens mulheres: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento Hip Hop. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [s.l.], 12 (2), pp. 703-715, 2014.

MATOGROSSO, Ney. Homem com H. **Letras**, s/d. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ney-matogrosso/47726/>>. Data de acesso: 01 mai 2018.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um novo campo para as ciências. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2008, vol. 16, n.2, pp.333-357. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 abr 20018.

MECCIA, E. La sociedad de los espejos rotos: apuntes para una sociología de la gaycidad. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, n.8, ago. 2011, pp.131-148. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sexs/n8/a07n8.pdf> >. Acesso em: 21 jan 2019.

MELO, E. I. O feminismo não morreu: as riot grrrls em São Paulo. **Ártemis**, v 15, n 1, jan./jul., p. 161-178, 2013.

MENDES, A. N. A. **Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino de música via computador**. 220p. Tese (Doutorado em educação musical na Área de concentração: Fundamentos Teóricos) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2010.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

MOREIRA, T. C. **Música, materialidade e relações de gênero**: categorias transbordantes. 171p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

MORIN, E. **O Método**: 1. A natureza da natureza. 2º ed. [s.l.]: Europa-América, 1977.

MURGEL, A. C. A. T. **Alice Ruiz, Alzira Espíndola, Tetê Espíndola e Ná Ozzetti**: produção musical feminina na Vanguarda Paulista. 262p. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, SP. 2005.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>> Acesso em: 01 fev 2019.

PAVLOSKY, E. *Proceso Creador: Terapia Y Existencia*. Buenos Aires: ediciones Búsqueda, 1982.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. 2º ed. rev. e ampl. Porto Alegre – RS: Sulina, 2015.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set., 2005.

PINA, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. **Brasil de Fato**, 8 de janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em: 03 fev 2019.

PISCITELLI, A. Gênero a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, H. B. de e SZWAKO, J. (Org.) **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RAGO, M. A prostituição ontem e hoje. *In*: GRILLO, J. G. C.; GARRAFFONI, R. S.; FUNARI, P. P. **Sexo e violência**: Realidades antigas e questões contemporâneas. São Paulo: Annablume, p. 211-225, 2011.

REIS, Nando. Nando Reis: Rock 'n' Roll (lyric vídeo). **Youtube**, 25 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CY9TdHFOTuA>>. Acesso em: 12 jan 2019.

RIAEE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara (SP), s/d. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>>. Acesso em: 05 jan 2019.

RIBEIRO, J. K. A.; COSTA, J. C.; SANTIAGO I. M. F. L. Um jeito novo de ser feminista: em cena, o riot grrrl. **Revista Ártemis**, edição, v. 13, p. 222-240, jan./jun, 2012.

ROMERO, M. N. H. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.5(1), p.81-92, fev. 2011.

ROSA, L.; NOGUEIRA, I. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 25-56, 2015.

SALDAÑA, Paulo. Maioria no país defende educação sexual e discussão sobre política nas escolas. **Folha de S. Paulo** (on-line), Educação. Brasília, 7 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/maioria-no-pais-defende-educacao-sexual-e-discussao-sobre-politica-nas-escolas.shtml>>. Acesso em: 31 jan 2019.

SANTOS, J. E. Os nagô e a morte. São Paulo: Vozes, 2001.

SCHEMAN, N. Engendering: Constructions of knowledge, authority and privilege. New York, Routledge, 1993.

SCHINAIA, C. **Pedofilia pedofilias**: A psicanálise e o mundo do pedófilo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SCHROEDER, J. L. **Corporalidade musical**: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento. 229p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2006.

SCHROEDER, S. C. N. O discurso sobre a música: reflexos na educação musical. **Claves**, Paraíba, n. 2, p. 60-75, nov., 2006.

_____; SCHROEDER, J. L. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p. 105-118, jul./dez., 2011.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 01 mai 2018.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Trad. Chistine Rufino Dabat e Maria Bethânia Ávila. [s.l.], v.15, n.2, jul./dez. 1990.

_____. História de mulheres. BURKE, Peter (Org.). A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Pp. 63-95.

SILVA, C. **Sobre-viventes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SILVA, H. L. Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso. **Opus 8**, ISSN - 1517-7017, Fev. 2002.

SILVA, R. A.; SOARES R. Juventude, escola e mídia. *In*: LOURO, G. L.; Felipe, J.; GOELLNER, S. V. (organizadores). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 5° reimpressão, 2017.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200004>. Acesso em: 30 abr 2018.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar., 2004.

TOLEDO, Luiz Fernando. Maioria diz que gênero e sexualidade devem entrar no currículo escolar, diz pesquisa encomendada pelo MEC. **G1**, Educação, 05 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>>. Acesso em: 06 fev 2019.

TOMLINSON, G. The Singing of the New World. Indigenous Voice in the Era of European Contact. New York: Cambridge University Press, 2007.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Revista Espaço Acadêmico**. Publicado em 7/11/2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>>. Acesso em 05 jan 2019.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Ártemis**. Capa, v. 26, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis>>. Acesso em: 28 jan 2019.

VARGAS, J. R. Na captiva, na vera cruz ou no baile de favela: a sexualidade em destaque nas mídias musicais. **Espaço acadêmico**, n 183, ago. 2016.

VARIKAS, E. **Pensar o sexo e o gênero**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

VEVOVATO, Luís Renato. Os Direitos Humanos além das fronteiras. **Jornal da Unicamp On**, 26 de março de 2018. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/os-direitos-humanos-alem-das-fronteiras>>. Acesso em: 02 fev 2019.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Petrópolis: Vozes, 1998. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun., 2001.

WARBURG, A. L'Atlas Mnémosyne. Paris: L'écarquillé, 2012.