

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

BRUNA CAROLINE BORGES FURTADO

**ESTUDO DE LETRAS DE FUNK SOB A PERSPECTIVA DAS NOÇÕES DE
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NUMA TURMA DE 8º ANO DO E.F. DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PARAUAPEBAS-PA**

Marabá – PA

2019

BRUNA CAROLINE BORGES FURTADO

**ESTUDO DE LETRAS DE FUNK SOB A PERSPECTIVA DAS NOÇÕES DE
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NUMA TURMA DE 8º ANO DO E.F. DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE PARAUAPEBAS-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla.

Marabá – PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

Furtado, Bruna Caroline Borges

Estudo de letras de funk sob a perspectiva das noções de *violência simbólica* numa turma de 8º ano do E. F. de uma escola pública de Parauapebas-PA / Bruna Caroline Borges Furtado ; orientador, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Letramento. 2. Violência. 3. Funk (Música). I. Loyolla, Dirlenvalder do Nascimento, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras III. Título.

CDD: 22. ed.: 418

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Data da aprovação: 17 de julho de 2019.

Dissertação intitulada “Estudo de letras de *Funk* sob a perspectiva das noções de *violência* e *violência simbólica* numa turma de 8º ano do E.F. de uma escola pública de Parauapebas-PA”, de autoria de Bruna Caroline Borges Furtado, apresentada à banca de defesa constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla
(Orientador)

Prof. Dr. Luís Antônio Contatori Romano (UNIFESSPA/ILLA)
(Membro vinculado ao Programa)

Prof. Dr. Francisco de Fátima da Silva (UNIFESSPA/ILLA)
(Membro não vinculado ao Programa)

AGRADECIMENTOS

À minha família: meu pai, Yonildo Rogério A. Furtado, que desde sempre incentivou e me garantiu a oportunidade de seguir sempre adiante nos meus estudos; minha mãe, Maria do Socorro de Souza Borges, que, apesar de hoje morar distante de mim, torce pelo meu crescimento profissional, além de se mostrar confiante quanto ao meu potencial; minha irmã, Camila Christine Borges Furtado, que sempre festeja as minhas vitórias, mostrando que posso ir ainda mais além; aos meus filhos Vinícius Furtado Ranieri e Íthan Furtado Laredo Fiel e que são a razão pela qual eu busco vencer todos os obstáculos que se interpõem em meu caminho, por eles é que eu luto e busco, a qualquer custo, sair vencedora de cada batalha a qual tenho que enfrentar na trajetória dessa estrada chamada vida.

A Deus, por ter me guiado e abençoado com a oportunidade de fazer parte do programa PROFLETRAS – 2017, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Com certeza, o momento de maior crescimento profissional que pude vivenciar durante a vida, principalmente, quanto ao aspecto de desenvolver a pesquisa acadêmico-científica e, conseqüentemente, ampliar a visão sobre o contexto social em que estou inserida, além de ter a oportunidade de aplicar esse conhecimento teórico diretamente nas salas de aula do ensino básico e oportunizar crescimento para meus alunos e para mim também, pois o sucesso deles é sinônimo do meu sucesso na profissão a qual escolhi.

Ao meu companheiro, Rosemiro Laredo Fiel, pelo apoio e suporte prestado para que eu possa estar presente nas aulas do PROFLETRAS, bem como pela paciência, quase inesgotável em momentos de tensão, sempre com uma palavra amiga e um olhar sereno o qual me transmite tranquilidade para seguir em frente nos momentos em que pensei em desistir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla, que foi, sem dúvidas, um ser humano ímpar, incentivando-me e mostrando-se positivo quanto à realização deste trabalho. Além do que, pela ajuda na construção do projeto de pesquisa; pela competência profissional, pela atenção que disponibiliza sempre que é solicitado, cooperando e orientando de forma profissional, mas sempre humana. Ele foi o melhor orientador com quem já tive a oportunidade de trabalhar, pois além do caráter profissional, ele é um ser humano próspero de sentimentos bons.

A mim, com toda certeza, que busquei forças e controle emocional para conseguir levar em frente este curso, mesmo com tantas dificuldades e situações complicadas no que tange à minha vida pessoal. Foram muitos os obstáculos ultrapassados até aqui, não apenas referente às questões relacionadas ao curso, suas disciplinas e trabalhos, mas obstáculos que se interpunham para frequentar as aulas, realizar os trabalhos... foram muitos ao longo desses dois anos, porém consegui chegar até aqui com apoio daqueles que já citei aqui, mas também pela minha persistência e pela vontade de vencer.

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la (BOURDIEU, 1997, p. 22).

RESUMO

Esta dissertação tem a finalidade de investigar o modo como uma turma de 8º ano de uma escola pública de Parauapebas, no estado do Pará, recebe ou interpreta as noções de *violência* e *violência simbólica* presentes em letras de *funks* cariocas. O tema da pesquisa leva em consideração o conceito de *violência simbólica* desenvolvido pelo pensador francês Pierre Bourdieu. A proposta do trabalho é fazer com que os jovens reflitam criticamente sobre as letras das canções que consomem e em relação às quais, muitas vezes, não observam as nuances dos *ditos* e dos *não-ditos* do discurso. O interesse da pesquisa, portanto, está ligado à temática do letramento literário, uma vez que buscamos desenvolver nos alunos a percepção crítica em relação ao ato da leitura de objetos literários e/ou culturais. Para isso, neste estudo, tem-se como prioridade a criação de uma proposta de intervenção junto a alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública do município de Parauapebas-PA, visando um trabalho crítico sobre canções pertencentes ao gênero musical *funk carioca*. O *corpus* de análise, será formado por cinco letras de *funk*, constituído a partir de uma seleção feita dentre dezenas de músicas sugeridas pela própria turma como sendo de sua preferência e por pesquisa realizada na comunidade escolar. O trabalho apresenta uma discussão acerca do conceito de violência simbólica tomando como referencial teórico principal a obra de Pierre Bourdieu (1994; 1997; 2012), com foco em suas ideias sobre a noção de dominação masculina. Embasada nas ideias propostas por Todorov (2010), Cosson (2006) e Geraldi (2010), a discussão também se volta para a relevância da leitura como ferramenta/suporte para a formação de um cidadão crítico-reflexivo. O estudo também se propõe à análise das cinco letras de *funk* que serviram de *corpus* para a pesquisa e para o trabalho de intervenção junto aos alunos. A intervenção proposta é uma análise dos resultados obtidos através da pesquisa e a realização de uma Mostra sob o tema “Da mulher dos versos do *funk* às linhas da vida real”.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Violência simbólica. *Funk carioca*. Dominação masculina.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how an 8th grade class from a public school in Parauapebas, in the state of Pará, receives or interprets the notions of violence and symbolic violence present in lyrics of Carioca funks. The theme of the research takes into account the concept of symbolic violence developed by the French thinker Pierre Bourdieu. The purpose of the work is to make young people reflect critically on the lyrics of the songs they consume and about which they often do not observe the nuances of sayings and non-sayings of discourse. The interest of research, therefore, is linked to the theme of literary literacy since we seek to develop in students a critical perception regarding the act of reading literary and / or cultural objects. For this, in this study, we have as priority the creation of a proposal of intervention with students of an 8th grade class of a public school in the city of Parauapebas-PA, aiming at a critical work on songs belonging to the musical genre funk From Rio. The corpus of analysis, will be formed by five lyrics, constituted from a selection made from dozens of songs suggested by the class itself as being of their preference and by research carried out in the school community. The paper presents the concept of symbolic violence using Pierre Bourdieu (1994; 1997; 2012) as the main theoretical reference. The discussion turns to the relevance of reading as a tool or support for the formation of a critical-reflective citizen in relation to its reality, based on the discussions of Todorov (2010), Cosson (2006) and Geraldi (2010). The study also presents the analysis of the five funk letters that have become corpus for this research, as well as a more detailed description of the activities and the results observed in the accomplishment of each one of the stages of the project. The proposed intervention is an analysis of the results obtained through the research and the realization of a show under the theme "From the woman of the verses of funk to the lines of the real life".

KEYWORDS: Brazilian Funk. Literary literacy. Violence. Symbolic violence. Male domination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DA VIOLÊNCIA À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	19
2 LETRAMENTO LITERÁRIO: A RELEVÂNCIA DA LITERATURA NA PRÁTICA ESCOLAR	32
2.1 A formação de leitores literários.....	33
2.2 Letramento literário	36
2.3 Uma nova perspectiva da abordagem da literatura em sala de aula.....	38
3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÚSICA	43
4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	47
4.1 Caracterização da escola.....	47
4.2 O projeto e suas etapas.....	51
4.3 Apresentação das letras de funk.....	53
5 DA ESTIGMATIZAÇÃO ERÓTICA DA FIGURA FEMININA NAS LETRAS DE FUNK À DOMINAÇÃO MASCULINA.....	54
5.1 Análise da canção “Bumbum de ouro”.....	55
5.2 Análise de “Cria de favela”.....	59
5.3 Análise de “Malemolência”.....	62
5.4 Análise de “Ela é do tipo”.....	64
5.5 Análise de “Sua amiga eu vou pegar”.....	67
5.6 Da descrição das atividades à análise dos resultados.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

O chamado *funk* carioca está presente no dia a dia de muitos estudantes do Ensino Fundamental pelo Brasil a fora. Seja voluntária ou involuntariamente, os jovens brasileiros, de norte a sul, vêm consumindo esse produto da indústria fonográfica nacional desde o fim da década de 1990. Marca importante em tal estilo musical é o caráter “não-sofisticado”, por assim dizer, das composições, as quais fazem uso demasiado de palavrões, gírias específicas de favelas e de alusões a questões relativas à sexualidade ou mesmo de descrições propriamente ditas do ato sexual. A “não-sofisticação” das letras de *funk*, que lançam mão de apologias ao crime e à violência, acabam dando-lhe um aspecto bastante marginal dentro da música popular brasileira.

Ao percebermos o grande consumo desse gênero musical mesmo dentro da escola, onde ele se multiplica pelos corredores através dos celulares dos alunos, entendemos que a letra da canção *funk*, enquanto gênero textual, é capaz de nos ajudar a entrever determinado nível de leitura por parte dos estudantes no que tange à questão da interpretação crítica. O tema deste trabalho, portanto, surgiu da constatação de que a sociedade contemporânea se mostra bastante marcada por um nível acentuado de individualismo, de pragmatismo, de imediatismo e de violência (desrespeito pelas diferenças), e o tipo de música consumida em grande medida por tal geração pode ser vista como um grande painel revelador desse problema.

Em casa, nas ruas, igrejas, escolas, no local de trabalho, no supermercado, na praça, enfim, em todos os lugares as relações humanas se materializam por meio de ações, fatos, discursos, crenças, valores e costumes que, de acordo com o pensador Pierre Bourdieu, constroem *habitus* ou práticas sociais cristalizadas. Interessante perceber que determinados atos notadamente *violentos*, aos poucos, vão se tornando naturalizados pela prática e sendo vistos como *normais* por um grupo social específico. A normalidade com que cada o indivíduo trata a ocorrência de atos violentos é surpreendente, pois percebe-se que ele já se acostumou e tomou para si a manifestação de atos/atitudes violentas como sendo algo corriqueiro e que a cada minuto acontece em qualquer esquina onde só resta ao homem aceitar, pois não pode mudar algo que está materializado não na sociedade, em si, mas nas atitudes de cada ser social que a compõe.

A sociedade contemporânea tem a cada dia mais se preocupado e colocado como foco de discussão a presença constante da violência; todavia, a *violência* seria classificada e entendida apenas como a representação de ações que atentam contra a integridade física ou moral de um indivíduo? Minayo e Souza (1998, p. 513), por exemplo, entendem violência como “ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”.

Faz-se importante notar, todavia, que os atos violentos vão muito além da demonstração da força física, pois passam também pela dimensão do desrespeito verbal e da agressão mental ou espiritual, tornando-se um fato mais complexo a ser observado, analisado e discutido.

A escola é uma instituição que trabalha para formar indivíduos preparando-os para a vida em sociedade, é responsável por trabalhar essa formação atentando para a construção de sujeitos sociais que sejam reflexivos, críticos e atuantes no meio em que estão inseridos. Esse mesmo sujeito deve ser capaz de captar os problemas que circundam a sua realidade social buscando sanar ou ao menos amenizar esses entraves. Logo, ainda na escola o alunado deve entrar em contato direto com temas sociais que dificultam a vida em sociedade para que estes tenham não só o conhecimento de tal verdade, mas que desde cedo comecem a ensaiar soluções para tais situações. Então, tratar a temática da violência nas salas de aula é relevante para a formação de um cidadão crítico-reflexivo e atuante.

O foco deste trabalho, portanto, está na reflexão sobre o fenômeno da violência; mas não se trata apenas de abordar a violência por meio de sua conceituação mais tradicional e restrita, e sim tratar a respeito da violência sob um aspecto mais amplo e abrangente que vai muito além da ideia do xingar, gritar, ofender, bater ou mesmo matar. Neste trabalho lançamos mão das ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012), que investigou aquilo que chamou de *violência simbólica*, fenômeno através do qual a violência está delineada através das relações sociais e ocorre com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica. É relevante que cada ser social seja capaz de perceber essas marcas de violência no seu cotidiano para que assim possa buscar por maneiras de frear tais ocorrências.

A violência está presente em todas as relações sociais, inclusive em situações nas quais sua existência pode se dar de forma velada. Fato que todo indivíduo está exposto aos fatos sociais e estes estão relacionados diretamente com a violência;

logo, iniciar uma discussão dessa natureza nas instituições sociais se faz necessário, a destacar-se aqui, já que é o local onde o presente trabalho será desenvolvido, na escola. Levar para o ambiente escolar a discussão, análise, reflexão sobre situações cotidianas que marcam a nossa sociedade como uma sociedade que se estrutura a partir da opressão do outro trará um olhar diferenciado desses futuros cidadãos atuantes para esta problemática; afinal, quando o sujeito tem o conhecimento crítico sobre sua verdade social há uma chance maior deste “atacar” o problema para solucioná-lo.

Aliado ao estudo da violência simbólica, também será posto como foco de discussão o teor das letras de *funk*. A escolha desse gênero textual em questão foi pensada levando em consideração o contexto histórico, social e econômico do público-alvo desse trabalho – adolescentes oriundos das classes menos favorecidas que moram nas periferias da cidade de Parauapebas e frequentam a escola pública. Em seus primórdios, o *funk* carioca tal como o conhecemos hoje surgiu na década de 1980 a partir da fusão de ritmos norte-americanos; a própria expressão, em si, representava um tipo específico de *funk* na cultura de língua inglesa, e desde seu aparecimento já era considerado indecente visto que o termo possuía conotações sexuais em inglês.

A natureza erótica do *funk* não é necessariamente uma novidade, pois mesmo na década de 1980 a maioria das letras desse ritmo possuía um argumento sexual muito forte explorando a imagem da mulher sob um ângulo totalmente erotizado e de submissão em relação ao homem. Na década de 1990, no Brasil, as letras aos poucos começam a se tornar mais agressivas, talvez ganhando mais liberdade justamente pela falta de censura (que ainda vigente na década anterior). A partir da segunda metade dos anos 1990 o *funk carioca* se estiliza ainda mais, e termos bastante pejorativos ou degradantes em relação à mulher passam a ser cada vez mais executados nas canções.

Com amplo desenvolvimento nas favelas cariocas, o gênero é utilizado como forma de reivindicar algumas questões sociais que norteavam aquele contexto social: as letras falavam sobre drogas, armas e a vida nas favelas. Pouco a pouco, o ritmo foi ganhando mais adeptos e se espalhou por todo o país, os bailes *funk* ganham destaque no cenário carioca e apresentam letras que agora falam da mulher sob um aspecto de “coisificação” colocando-a como um objeto sexual pertencente ao homem;

das relações marcadas pelo tráfico de drogas; o domínio do morro por pessoas que agem em desacordo com a leis em vigor na pátria-mãe.

O ponto em que devemos atentar é que esse ritmo tem uma aceitação muito grande pelos jovens brasileiros de maneira generalizada. Em qualquer oportunidade que exista e mesmo sem ela os alunos estão escutando, cantando e dançando músicas do universo *funk*; se não bastasse, muitos ainda incorporam o modo de vestir, o corte de cabelo, o falar típico dos(as) *funkeiros(as)*:

SAIA CURTINHA¹

(Pérola do Funk; Mano Rap)

Ao som do Tambor, ao som do tambor, ao som do tambor
Me leva que eu vou

A vizinhança enlouquece quando eu fico sozinha
Eu danço em casa de saia curtinha
Puxo o tapete
Arrasto o sofá

Sou muito doida eu não paro de dançar
A casa treme no sacode do som
Eu perco a linha quando rola o tamborzão

Tamborzão, tamborzão
Quando rola o tamborzão (2x)

Ela dança diferente sensual e atraente
Quando roda no salão
Enlouquece muita gente
Bota a saia pra rodar
Bota a saia pra subir (2x)

Ela só quer dançar, só quer se divertir
Quando começa a rodar
Bota a saia pra subir

Ela quer dançar ela quer curtir
Ela quer se divertir
Ela quer dançar ela quer curtir
Bota a saia pra subir.

É comum encontrarmos nos corredores das escolas e mesmo na sala de aula meninas vestidas com saias curtas ou calças rasgadas e bastante apertadas, meninos usando alguns botões da camisa abertos, cordão e boné. A menina que sabe “rebolar até o chão” em poses que imitam muitas vezes movimentos próprios do ato sexual são tidas como as mais populares na escola e demandam certa autoridade sob as

¹ Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/perola-do-funk/1835750/>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

demais que se comportam submissas àquelas que são consideradas as “líderes” daquele espaço.

O *funk* é um ritmo cujas canções, em sua grande maioria, trazem letras que mostram uma realidade que denigre a mulher, diminuindo-a a um mero instrumento de satisfação masculina. Vem de sua grande aceitação pelo público adolescente o nosso interesse em colocá-lo como objeto de estudo principal deste trabalho no contexto escolar. As letras de tais canções dizem respeito a um inusitado gênero textual que o alunado, em geral, consome diariamente.

Um dos objetivos principais deste trabalho, portanto, é despertar a compreensão dos alunos para a sua realidade social fazendo-os analisar e detectar os níveis de violência simbólica presentes nas letras de *funk* que tanto consomem. As letras de *funk* serão instrumentos utilizados para que o alunado consiga enxergar como essas relações presentes nesse estilo musical se materializam no contexto social em que vivem e como tais letras refletem a visão que a sociedade possui acerca dos temas tratados nelas. O alunado deverá ser capaz de identificar além das letras de *funk* como tais relações sociais são refletidas na sociedade ou vice-versa, pois é relevante para um cidadão conseguir detectar em seu contexto questões que norteiam a sua própria realidade.

A leitura será trabalhada em sua completude pois exigirá que esse aluno decodifique os textos, compreenda-os e os interprete. Não é do desconhecimento dos profissionais da área da educação que alunos brasileiros (majoritariamente oriundos de escolas públicas) apresentam um *déficit* alto no que diz respeito à capacidade leitora. Muitos não conseguem sequer compreender objetivamente os textos, demonstrando extrema dificuldade em interpretá-los.

Para a realização do referido trabalho, primeiramente, o alunado foi motivado a querer participar da pesquisa. Foi feito um trabalho de motivação do público-alvo para que, assim, ele se sentisse à vontade e quisesse estar inserido nas atividades posteriores não pelo fato de ser mais uma atividade proposta no âmbito escolar, mas pelo fato de ser algo relacionado diretamente à sua realidade fora da escola. Trazer o *funk* para dentro da sala de aula é um trabalho um tanto quanto controverso justamente devido ao conteúdo expresso em tais canções; porém, de certo modo, também é importante trazer para a sala de aula um pouco do universo de tais alunos.

Lançamos, portanto, a proposta de que pudéssemos trabalhar com as músicas de *funk* em sala de aula sob a forma de projeto intitulado “*Funk* além de música,

realidade de vida”, como uma forma de fomentar a ansiedade, despertar o interesse e a curiosidade de nosso público gerando uma expectativa por tal encontro.

Ornamentamos uma sala sob a temática do *funk*; organizamos grupos os quais, a partir de trabalho de pesquisa prévia, apresentaram trabalhos sobre o referido gênero musical com abordagem de dados mais técnicos, como: a história do *funk*, onde e quando surgiu, quando chegou ao Brasil, quais cidades brasileiras concentram e divulgam a cultura *funkeira* com maior incidência, exemplos de músicas mais tocadas do gênero. Outro grupo fez uma apresentação teatralizada sobre como a sociedade enxerga o *funk*, qual a aceitação social do cidadão brasileiro a respeito da realidade exposta em suas letras. Um terceiro grupo ficou responsável por organizar uma apresentação sobre o estilo de vida de um *funkeiro*. Nesse dia o intuito foi fazer com que cada aluno fosse apresentado ao mundo do *funk* para que, assim, pudesse começar a refletir sobre tal realidade para então poder enxergá-la de um modo mais panorâmico e contextualizado.

Após essa apresentação, em sala de aula cada grupo ficou responsável por fazer um levantamento de dezenas de títulos de *funks* entre os mais ouvidos pelos colegas. A partir desse conjunto de dezenas de títulos que nossa pesquisa selecionará cinco (5) dos mais apreciados como *corpus* mais expressivo para análise posterior; a partir dessas 5 letras os grupos também irão escolher uma como objeto de seminário que deverá ser apresentado por eles. O objetivo desse trabalho foi, inicialmente, montar um *corpus* de análise para a pesquisa que seja realmente espelho do que está atualmente sendo consumido pelos jovens; além disso, o trabalho também ajudou no sentido de fazer com que os alunos fizessem uma leitura mais crítica da obra que tanto consomem. Esperávamos que, com isso, eles conseguissem compreender/interpretar aspectos gerais das letras e quais relações sociais elas materializam. Ao final das apresentações os grupos puderam opinar livremente sobre os trabalhos, inclusive fazendo considerações gerais sobre o tema.

Numa etapa seguinte foi organizada uma atividade para que a partir das letras de *funk* o alunado começasse a construir um quadro com as principais ideias propagadas nas letras de *funk*. Foi nesse momento que introduzimos junto ao alunado o conceito de *violência simbólica*, diferenciando-o da noção tradicional e dicionarizada de *violência*. Entrando em contato com a conceituação de violência simbólica, os jovens foram levados a perceber aspectos mais sutis quanto à ideologia que existe por trás das letras de *funk*.

Essa etapa do trabalho constituiu-se de leitura, análise e exposição oral. Foi realizada no formato roda de conversa de maneira que os alunos se sentissem à vontade para exporem seu ponto de vista sobre o tema. Aprender a identificar a presença da violência simbólica nas letras de *funk*, assim como em outros gêneros musicais, era o objetivo principal do exercício.

Embasado nas ideias e nos textos de Pierre Bourdieu, a quinta etapa desenvolveu o conceito de violência simbólica, o qual havia sido abordado, antes, de forma superficial. Cada grupo produziu um texto abordando a relação existente entre a violência simbólica presente nas letras de *funk*, e como se fazem presentes nas relações sociais e quais problemas podem acarretar para a sociedade.

Para o fechamento do projeto, foi organizada uma *Mostra* tematizada intitulada: “Da mulher dos versos do *funk* às linhas da vida real”. Os alunos foram orientados a produzirem texto para apresentação teatral que mostrasse a realidade das favelas cariocas e a marginalização da imagem feminina no gênero abordado. Também foram apresentados vídeos com coreografias do estilo musical para ilustração da mulher enquanto objeto relacionado à erotização.

O referencial teórico utilizado em nosso trabalho foi embasado nos trabalhos de Bourdieu (2012), Ortiz (1994) e Rosa & Tassara (2004) acerca da violência simbólica. Também lançamos mão das ideias de Hall (2006) sobre a construção da identidade do ser social na sociedade contemporânea. Cosson (2014), Geraldi (2010), Todorov (2010), Amarilha, (1997) e Rojo (2009) sobre letramento literário; Antunes (2009) e Machado (2001) sobre a discussão pertinente às questões de formação de leitores. Quanto à relação entre alfabetização, letramento e música, o referencial consultado foi Silva (2010) e Del Ben & Hentscheke (2002).

As letras de *funk* utilizadas como *corpus* de análise foram selecionadas a partir de pesquisa realizada na escola entre o 4º ciclo (alunos do 8º e 9º anos). As cinco obras escolhidas como as mais populares entre os jovens foram:

- a) “Bumbum de ouro” – interpretada por Gloria Groove;
- b) “Cria de favela” – interpretada pela MC Mirella;
- c) “Malemolência” – interpretada pelo MC Dynho Alves;
- d) “Ela é do tipo” – interpretada pelo MC Kevin O. Chris;
- e) “Sua amiga vou pegar” – interpretada por MC WM & MC Lan.

Este projeto teve início em agosto de 2018 e findou no dia trinta de setembro do mesmo ano. Antes que os alunos saíssem de férias foi apresentado às turmas o presente projeto para que então fosse desenvolvido ao longo do terceiro bimestre do ano recorrente, ou seja, a primeira etapa de motivação foi colocada em prática no período de 16/06/2018 a 20/06/2018 como forma de gerar expectativa para o início do trabalho.

Quanto à organização estrutural desta dissertação, faz-se importante destacar que o primeiro capítulo deste trabalho fará uma abordagem acerca da violência simbólica embasando-se na noção de *dominação masculina* trabalhada por Bourdieu em sua obra homônima.

O segundo capítulo discutirá o letramento literário, tão importante para o desenvolvimento das capacidades leitoras a que todo indivíduo deve desenvolver, pois não se trata de simplesmente ler o texto A ou B, mas trata-se de conseguir olhar além das linhas textuais e enxergar além, interpretando-as e refletindo sobre a realidade.

O terceiro capítulo fará uma discussão sobre a relação que há entre alfabetização, letramento e música, visto que o *corpus* a ser analisado neste trabalho pertence ao gênero textual *canção*. Assim, fazer tal relação é pertinente para fomentar ainda mais a relação que há no processo de leitura como atividade constituída por etapas.

O quarto capítulo trará uma descrição da escola em que o projeto foi aplicado. Será informada a localização, o público que frequenta tal escola, a identidade dessa instituição. Também será feito um trabalho de descrição da turma objeto na qual se aplicou o projeto: perfil do alunado, faixa etária e situação social.

No último capítulo será apresentada a análise do *corpus* levantado em nosso trabalho. Para a análise de tal material será levado em consideração, sobretudo, o pensamento de Bourdieu (2012) sobre a dominação masculina e, concomitantemente, suas concepções sobre violência simbólica.

A proposta de intervenção e os resultados finais obtidos após a execução completa do presente trabalho também estarão neste capítulo ao que será referente a culminância do projeto que ocorreu na sexta etapa da sequência de atividades. É relevante ratificar que em todo momento a fim de se alcançar os melhores resultados, a participação direta do educando sempre foi priorizada, pois aqui tem-se um trabalho que vai muito além de ser uma simples dissertação de mestrado: trata-se de um

projeto desenvolvido na comunidade escolar que buscou contribuir positivamente para a formação de cidadãos atuantes e críticos, missão primordial do espaço da escola.

1 DA VIOLÊNCIA À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A sociedade hoje não compreende a violência como um fato natural da nossa espécie. No entanto, a pergunta “*quando fomos pela primeira vez em nossa história violentos?*”, de certo, desestabilizaria qualquer interlocutor que se atrevesse a dar resposta. Rememorar a violência é o mesmo que contarmos a nossa própria narrativa, é o mesmo que construir um dossiê sobre a luta por espaço e sobrevivência.

É, então, prudente considerá-la parte natural da própria humanidade desde os primórdios de sua existência. A esse respeito, dando particular ênfase a tal característica da espécie, encontra-se no livro de ficção científica *2001: Uma Odisseia no Espaço*, escrito por Arthur C. Clarke (2015), uma breve construção narrativa do “homem-macaco” que descobre o poder para manter a sobrevivência de sua espécie quando, por instinto, aprende o poder da arma. Nas palavras do autor:

Fungando e soltando grunhidos, a fila de javalis movia-se através do carreiro; Sentinela-da-Lua estacou. Javalis e homens-macacos sempre se haviam ignorado mutuamente, pois entre eles não existia qualquer conflito de interesses. Como a maioria dos animais que não competem pela mesma comida, limitavam-se a manter-se fora do caminho uns dos outros.

No entanto, Sentinela-da-Lua ficou a olhar para eles, balançando-se hesitantemente para a frente e para trás, esbofeteado por impulsos que não podia compreender. Depois, como num sonho, começou a vasculhar o chão – embora não tivesse podido explicar para quê, mesmo que possuísse o dom da palavra. Reconheceria o que procurava quando o visse.

Era uma pedra pesada e pontiaguda, de cerca de quinze centímetros de comprimento, e embora não se ajustasse perfeitamente à sua mão, serviria bem os seus fins. Quando fez a mão rodar, espantou-o o seu peso subitamente maior, mas, ao mesmo tempo, teve uma agradável sensação de poder e autoridade. Começou a andar na direção do javali mais próximo.

O animal era jovem e descuidado, até para os pouco exigentes padrões da inteligência dos javalis. Embora observasse Sentinela-da-Lua pelo canto do olho, só o levou a sério demasiado tarde. Por que haveria de atribuir intenções maldosas àquelas criaturas inofensivas? O javali continuou a escavar a erva até o machado de pedra de Sentinela-da-Lua lhe escurecer a obscura consciência. O resto da manada continuou a pastar calmamente, pois o assassinio fora rápido e silencioso.

Todos os outros homens-macacos do grupo haviam parado a observar; maravilhados, juntaram-se então à volta de Sentinela-da-Lua e da sua vítima. Um deles apanhou a arma manchada de sangue, e começou a bater no javali morto. Juntaram-se outros, munidos dos paus e pedras que conseguiram encontrar; o alvo dos seus ataques começou a desintegrar-se.

Acabaram por aborrecer-se; alguns vaguearam por ali, outros ficaram hesitantemente em volta do cadáver irreconhecível. O futuro de um mundo esperando pela sua decisão. Só após um período de tempo

surpreendentemente longo, uma das fêmeas grávidas resolveu lamber a pedra ensanguentada que tinha nas mãos.

E, apesar do que tinha visto, passou-se ainda mais tempo até Sentinela-da-Lua perceber bem que nunca mais fome precisaria de ter. (CLARKE, 2015, p. 46-47)

Clarke (2015) constrói, em seu texto ficcional, a formação da consciência primitiva do homem-macaco como desde sua gênese um ser violento. E há ainda muito mais na história sobre esse tema, a exemplo de Homero, a literatura grega mais antiga da qual se tem conhecimento, a *Ilíada* e a *Odisseia*, canta em seus versos, a guerra que permanecerá, de maneira marcante, na memória dos gregos por toda a sua história: a Guerra de Tróia. Na obra clássica, um dos momentos mais impactantes é, sem dúvida, a ira de Aquiles que, segundo Grillo (2008):

O auge dessa ira se dá no Canto XIX do poema, quando Aquiles, após haver matado Heitor em duelo, completamente enraivecido por ter ele matado, de igual maneira, a Pátroclo, seu caro amigo, amarra, em atitude de vingança, seu cadáver na traseira de seu carro e arrasta-o inúmeras vezes, visando desfigurar seu corpo, para que não pudesse mais ser reconhecido e, assim, glorificado como herói. (GRILLO, 2008, p. 39)

A propósito de obras reconhecidas como as gregas, é válido também citar a *Bíblia* como referência, já que o ocidente tem em sua base uma forte e por vezes até fanática, cultura cristã. Nem é necessário grande esforço para notar a quantidade significativa de histórias sangrentas, mortes, cidades inteiras destruídas, sacrifícios, crucificações presentes na obra. No evangelho de Mateus consta uma das mais famosas e cruéis narrações dessa natureza, a própria morte de Cristo:

Coroados de espinhos. 27 E logo os soldados do governador, conduzindo Jesus ao a Pretório, reuniram junto dele toda a a coorte. 28 E despindo-o, o cobriram com uma a capa escarlate; 29 E tecendo uma coroa de espinhos, puseram-lhe na cabeça, e em sua mão direita, uma a cana; e ajoelhando-se diante dele, o escarneciam, dizendo: Salve, Rei dos Judeus! 30 E a cuspindo nele, tiraram-lhe a cana, e batiaram-lhe com ela na cabeça. 31 E depois de o haverem escarnecido, tiraram-lhe a capa, vestiram-lhe as suas vestes e o levaram para ser crucificado.

Jesus é crucificado. 32 E quando saíam, encontraram um homem cireneu, chamado Simão, a quem constrangeram a levar a sua cruz. 33 E chegando ao lugar chamado Gólgota, que quer dizer: Lugar da a Caveira, 34 Deram-lhe a beber a vinagre misturado com fel; mas, provando-o, não quis beber. 35 E havendo-o a crucificado, repartiram as suas vestes, lançando sortes; para que se cumprisse o que foi dito pelo profeta: Repartiram entre si as minhas vestes, e sobre a minha túnica lançaram sortes. 36 E assentados, o guardavam ali. 37 E por cima da sua cabeça puseram escrita a sua acusação: ESTE É JESUS, O REI DOS JUDEUS.

38 E foram crucificados com ele dois salteadores, um à direita, e outro à esquerda. 39 E os que passavam blasfemavam dele, meneando a cabeça, 40 E dizendo: Tu, que destróis o templo, e em três dias o reedificas, salva-te a ti mesmo; se és a Filho de Deus, desce da cruz. 41 E da mesma maneira também os principais dos sacerdotes, com os escribas, e anciãos, e fariseus, escarnecendo, diziam: 42 Salvou outros, a si mesmo não pode salvar-se. Se é o Rei de Israel, desça agora da cruz, e creremos nele. 43 a Confiou em Deus; livre-o agora, se o ama; porque disse: Sou o Filho de Deus! 44 E do mesmo modo o injuriaram também os salteadores que estavam crucificados com ele.

Em nome do pensamento cristão, o mesmo que se sensibilizou com a tortura sofrida pelo filho de Deus, a Idade Média pairou sobre mais mortes em praça pública, guerras e tribunais do Santo Ofício. Qualquer motivo de desconfiança das entidades era sinônimo de condenação e para tal, a inteligência era farta para criar as maiores tecnologias em instrumentos de tortura aos hereges.

No século XIX, máxima capitalista europeia, os filósofos começaram, então, a investigar o fenômeno da violência. Karl Marx foi um dos precursores e propôs uma obra decisiva para a nova compreensão da organização da sociedade: O Capital. Nela também discorreu sobre a violência como ferramenta de dominação na sociedade capitalista e os atores envolvidos nessa complexa engrenagem.

Nos séculos seguintes, já com o respaldo marxista, muitos filósofos deram sequência às investigações sobre as relações humanas e quão violentas elas se dão. Entre os mais célebres, Michel Foucault desenvolveu uma farta bibliografia para versar a respeito da ordem social e seus inúmeros discursos criados e perpetuados a fim de assegurar a hegemonia dos que estão em posição de prestígio na sociedade.

Além das discussões filosóficas, outras áreas do conhecimento também se dispuseram a dissertar sobre tal problemática, embora seja claramente difícil determinar quais são as condições em que ela se manifesta, haja vista as contínuas transformações e a mudança e adaptação que a mesma sofre ao longo do tempo da história. Para a concepção do pensamento jurídico, adota-se a análise feita por Hannah Arendt (1994) acerca da temática, a qual, segundo Rosa & Tassara (2004), em sua obra *Sobre a Violência*, distingue cinco palavras que, muitas vezes, costumamos usar como sinônimas, a saber, “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e “violência”.

Para a autora, “Poder”, corresponderia:

à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido” [...]. O “vigor”, enquanto entidade individual, é definido como “a propriedade inerente a u.m objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas” [...]. Já “força”, termo destacado pela autora como o sinônimo de “violência” mais utilizado no discurso cotidiano, “deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou ‘à força das circunstâncias’ isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” [...]. A “autoridade” pode ser investida em pessoas ou postos hierárquicos, e “sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedecam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ROSA; TASSARA, 2004, p. 35-37)

Por fim, a violência distingue-se de todos os demais termos pelo seu caráter instrumental, estando “próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo” (ROSA; TASSARA, 2004, p. 37).

O Ministério da Saúde, em 2001, propôs uma cartilha didática para facilitar a compreensão bem como a identificação de atos violentos, visando conscientizar os diversos públicos acerca do problema da violência, o qual é de ordem de saúde pública. Para ele, a definição é a seguinte:

O que é violência?

A violência é um problema social de grande dimensão que afeta toda a sociedade, atingindo crianças, adolescentes, homens e mulheres, durante diferentes períodos de vida ou por toda a vida dessas pessoas. É responsável no mundo inteiro por adoecimento, perdas e mortes e se manifesta através de ações realizadas por indivíduos, grupos, classes e nações, provocam danos físicos, emocionais e/ou espirituais a si próprios ou a outros. (BRASIL, 2009, p. 6)

Organizadas as informações presentes na cartilha, temos a tabela a seguir:

Tipologia	Formas de Violência
Abuso físico, maus-tratos físicos ou violência física	Uso de força física (tapa, espancamento, empurrão, queimadura) para obrigar a fazerem o que não desejam, para feri-los, provocando incapacidade ou morte.
Abuso, violência ou maus-tratos psicológicos	Agressões verbais que visam aterrorizar, humilhar, desqualificar, restringir sua liberdade e isolá-los da convivência social.
Abuso sexual, violência sexual	Ato sexual (estupro, assédio, pornografia) por meio de violência física ou ameaças.
Abandono	Violência que se manifesta pela deserção ou ausência dos responsáveis governamentais, institucionais ou familiares de prestarem assistência necessitada de proteção.
Negligência	Manifesta-se na recusa ou omissão de cuidados básicos, pela família ou instituições. Compõe a privação de necessidades básicas, física e emocional. No âmbito intrafamiliar, existem sempre os fatores de risco, como a história da violência familiar, dependência, isolamento social, problemas na área da saúde mental, presença de dependência química entre os membros da família, entre outros.
Abuso financeiro e econômico	Consiste na exploração ilegal ou imprópria, ou utilização ou apropriação não consentida de recursos financeiros e patrimoniais.
Autonegligência	Diz respeito à conduta que ameaça sua própria saúde ou segurança, devido à recusa de cuidar de si mesma. Assim, a negação social do direito à existência é uma das mais graves formas de violência e é perpetrada pelo próprio idoso em relação a si mesmo e pela sociedade.

Toda a preocupação das instituições governamentais é fruto dos altos índices de mortes, acidentes, doenças decorrentes da violência na sociedade brasileira. Os atlas e mapas só reforçam que o governo gasta um valor expressivo para simplesmente amenizar tais consequências, daí a necessidade de combatê-la por

meio da conscientização. E seguem tantas outras formas de definir o fenômeno humano da violência. Sabe-se que a palavra é oriunda do latim *violentia* cujo significado é, em sentido moral, violência, caráter violento, veemência, arrebatamento, ferocidade. No dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007) consta as seguintes afirmações:

VIOLÊNCIA (lat. *Violentia*-, in. *Violence*, fr. *Violence*, ai. *Gewaltsamkeit*; it. *Violenza*). 1. Ação contrária à ordem ou à disposição da natureza. Nesse sentido, Aristóteles distinguia o movimento *segundo a natureza* e o movimento *por V.*- o primeiro leva os elementos ao seu lugar natural; o segundo afasta-os (*De cael*, I, 8, 276, a 22) (v. FÍSICA). 2. Ação contrária à ordem moral, jurídica ou política. Nesse sentido, fala-se em "cometer" ou "sofrer V.". Algumas vezes esse tipo de V. foi exaltado por motivos políticos. Assim, Sorel fez a distinção entre a V. que se destina a criar uma sociedade nova e a *força*, que é própria da sociedade e do estado burguês. "O socialismo deve à V. os altos valores morais com que oferece salvação ao mundo moderno" (*Réflexions sur la violence*, 1966, trad. it., p. 133).

Por conceito há diversas maneiras de se entender o tema em questão, Pierre de Bourdieu (2012), filósofo francês que será base teórica para análise da presente dissertação, adotou uma forma bem específica de olhar a violência e como problematizá-la em âmbito social. Segundo o pensador, ele sempre viu na dominação masculina bem como no modo como ela é imposta, o:

exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele. (BOURDIEU, 2012, p. 7-8)

O teórico sustenta a sua afirmação sobre a dominação masculina estabelecendo pares correlativos existentes na própria estrutura e que pretendem ordenar as coisas de uma maneira tal que não se perceba a natureza social dessas relações. De acordo com Bourdieu (2012):

Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação. É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam

a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência dóxica do mundo social (por exemplo, em nossas sociedades, a lógica reprodutora do sistema educacional), que pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação (ou de sociodicéia) a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional ("ideologia", "discurso" etc).

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2012: p. 17-18)

No livro *A dominação masculina*, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) realizou uma investigação de caráter antropológico, no recorte histórico das décadas de 50 e 60, sobre a sociedade cabila, localizada numa região montanhosa ao norte da Argélia. Pôde então propor uma compreensão da forma como as estruturas sociais se organizavam por essa população, sendo elas articuladas por um pilar androcêntrico, em que as noções *masculino* e *feminino* são distinguidas por meio de uma desigualdade, ou seja, de maneira hierárquica o gênero masculino é entendido como superior, daí ser moldado em desconformidade em relação ao feminino.

Possivelmente por ser de origem campesina, Pierre Bourdieu (2012) destinou à população cabila o seu interesse por questionar certos padrões, haja vista ainda a permanência de certas estruturas sociais que permitiam análise diferenciada, devido estar geograficamente em um lugar mais distante dos centros urbanos da Europa. Sendo assim, oportunamente, o pesquisador direcionou sua observação para os fenômenos sociais ligados a sua teoria de dominação masculina, a partir dela, portanto, aplicá-la a outras estruturas sociais, de forma cabível e coerente.

No constructo, o autor parte da premissa de que essas relações se dão por uma espécie de violência: a violência simbólica. E ela é devidamente incorporada pelas sociedades, pois não se trata de uma concepção comum da própria palavra, ou seja, ferocidade, agressão física, mas analisada de um ponto em que o indivíduo a naturaliza em suas ações, suas estruturas de pensamento, então podendo ser

também “suave” e “imperceptível”. Coelho (2010) lê que essa violência se revela fundamentalmente por meio de vias simbólicas, partindo do reconhecimento de que determinadas estruturas de pensamento, aparentemente dentro da normalidade, podem enfim ser a origem desse tipo de dominação, sendo, por isso, não questionadas e facilmente reproduzidas por todos os atores sociais, sejam homens ou mulheres:

A violência dos homens sobre as mulheres pode se dar tanto de forma objetiva, física, quanto simbólica, subjetiva, consciente ou inconscientemente. A violência simbólica se exerce, sobretudo, através das palavras e pode contar, inclusive, com a cumplicidade inconsciente das mulheres. Ela se funda na fabricação contínua de crenças, que fazem com que o indivíduo se posicione no espaço social segundo critérios e padrões do discurso dominante (COELHO, 2010, p. 37).

Em conformidade com a teoria de Bourdieu (2012), a disposição social é de natureza constante, replicada tanto objetivamente quanto subjetivamente, pois está intimamente ligada às coisas e como são organizadas, aos corpos, às mentes, às atividades humanas e ao entendimento das posições sociais.

Segundo o mesmo, esses sistemas são balizados não apenas dentro da realidade social, mas também estão contidos na assimilação e no desempenho de cada indivíduo dessa prática, seja de si mesmo e dos outros, e são absorvidos na forma do *habitus*, que consiste na competência de uma determinada estrutura social de ser introduzida pelos sujeitos por meio de condições para sentir, pensar e agir. A esse respeito, Ortiz (1994) nos diz que:

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade (ORTIZ, 1994, p. 17).

É através da violência simbólica que tais organizações são perpetuadas, haja vista o fato de não necessitarem de agressão física ou coação para serem impostas e nem sequer de qualquer outra aproximação direta.

Na leitura de Bourdieu (2012), em relação à dominação masculina e às possíveis formas de reproduzi-la, são abordados temas relacionados ao sexo e à sexualidade, em como as diferenças na anatomia entre os órgãos genitais de ambos os gêneros podem salientar a relação de poder existente entre homem e mulher:

[...] são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra [...] caracteristicamente masculino [...] (BOURDIEU, 2012, p. 32-33).

O sistema androcêntrico, naturalmente, sempre se empenhou na “naturalização” da superioridade do homem, alegando justificativas para tal por meio da utilização de “exemplos” supostamente interpretados da vida biológica (as máximas: corpo da mulher é mais frágil em relação ao do homem, o fato da penetração ocorrer nela, durante o coito entre macho e fêmea, soma-se a isso a evidência do pênis ser notadamente “para fora” e a vagina “para dentro” – o que implicaria dizer que o falo masculino “algo” a ser visto, enquanto a vagina não; o pênis, por isso, é frequentemente comparado à figura de uma “arma”. O movimento de ereção da genitália masculina para o alto, inclusive, é associado ao símbolo de força, de destaque, representando uma condição de superioridade.

O estudioso também revela as formas com as quais a sociedade perpetua essa violência simbólica, bem como sobre como a estrutura social desempenha um poder de domínio sobre as mulheres quando, por exemplo, lhes diz como deveria ser sua postura correta ao sentar e ao se dirigir aos outros, também quando lhes designa tarefas dolorosas e mesquinhas, orientando qual o seu dever ao se portar, vestir, falar, o que deve estudar e onde trabalhar:

As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres, [...] assinalando-lhes lugares inferiores [...], ensinando-lhes a postura correta do corpo [...], atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas [...] no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem assim estar à base das diferenças sociais (BOURDIEU, 2012, p. 34).

Nesse contexto, menciona-se ainda que as mulheres não são sujeitos providos voz para serem ouvidas, com a exceção de que os homens lhes concedam esse direito. Pois, como Bourdieu mesmo (2012, p. 97) diz, elas são deslocadas dos jogos de poder, pois sendo “excluídas dos jogos do poder, elas são preparadas para deles participar por intermédio dos homens que neles estão envolvidos”.

Já anteriormente aludido no presente texto, o sociólogo também trabalha o fato de que os próprios *dominados* são reprodutores dessa *dominação* e, conscientemente ou não, os causadores da mesma. No momento em que se notam como inferiores ao *dominante*, em variadas circunstâncias, eles próprios, nessa situação de dominados, replicam o discurso e a prática da violência simbólica, sem nem ao menos terem a consciência disso:

Sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível, a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012, p. 07).

Essa assimilação da dominação masculina é também comentada por Sayão (2003), que entende a leitura de Pierre Bourdieu como a busca da teoria da dominação masculina por uma “estrutura invariável, necessariamente incorporada por ambos os sexos, embora com diferenças significativas face ao poder que se constitui como masculino [...]” (SAYÃO, 2003, p. 127). Essa mesma espécie de violência reproduzida pela dominação compete intimamente a homens e mulheres, embora o masculino seja o que mais se destaca nesse campo, o feminino é incluso, mas é dado em menor escala.

Refletir sobre esse domínio é pensar na importância do papel social do pesquisador dentro dela, como afirma Sayão (2003):

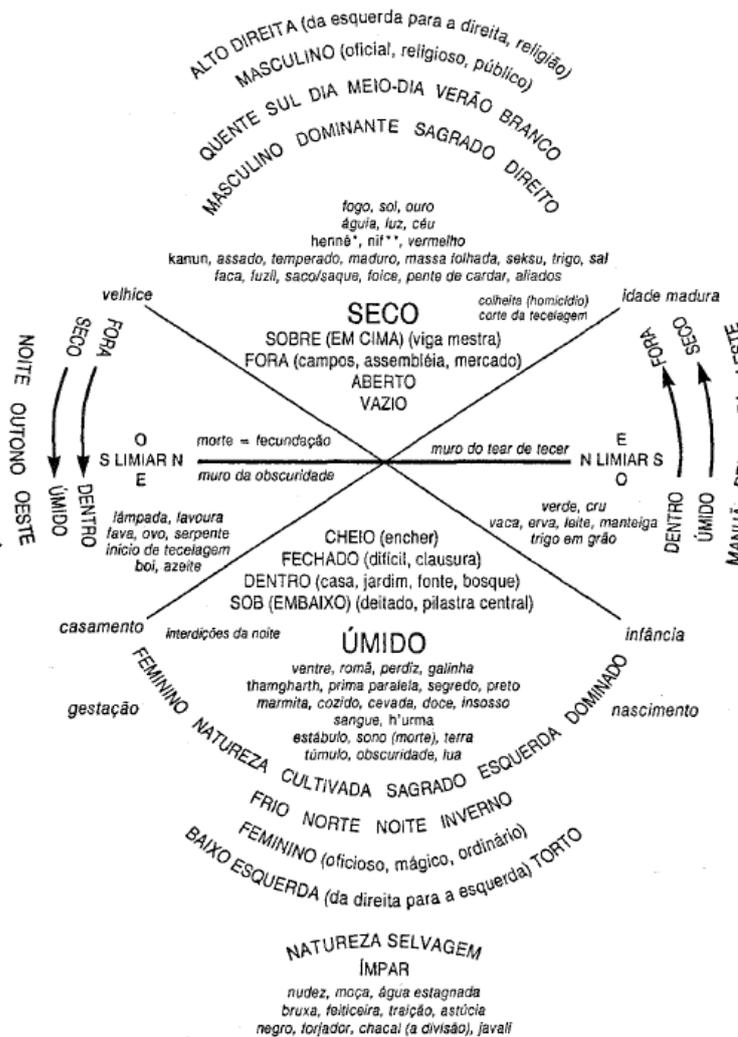
Analisar a dominação masculina implica, então, consciência de nossa condição de pesquisadores ou pesquisadoras, pois somos influenciados por estruturas sociais e cognitivas que revelam uma tradição masculina de pensar o poder e o conhecimento, aspectos que são interiorizados na forma de esquemas inconscientes de percepção e apropriação das estruturas históricas da lei masculina (SAYÃO, 2003, p. 128).

Portanto, torna-se indispensável analisar o fenômeno da dominação masculina e da violência simbólica, ressaltando que, enquanto homem e mulher, essa violência, originalmente enlaçada às estruturas sociais, influencia comportamentos, leituras de mundo que são impostas desde o nascimento de cada indivíduo. Faz-se imprescindível identificar cada vez mais os locais onde ela é reproduzida e renovada, como exemplo nas histórias infantis, letras de músicas, propagandas, escrita de leis e

afins, ao mesmo tempo, buscar soluções para que ela possa ser gradualmente trazida à consciência dos sujeitos, para que seja entendida e, conseqüentemente, repensada, combatida.

A imagem abaixo, extraída do livro *A Dominação Masculina* (BOURDIEU, 2012), ilustra de forma bem objetiva a ideia suscitada pelo autor:

Figura 1 – Esquema das oposições MASCULINO X FEMININO de Bourdieu



Esquema sinóptico das oposições pertinentes

Pode-se ler este esquema seguindo as oposições verticais (seco/úmido), alto/baixo, direita/esquerda, masculino/feminino), ou os processos (por exemplo, os do ciclo da vida: casamento, gestação, nascimento etc. ou os do ano agrário) e os movimentos (abrir/fechar, entrar/sair etc.).

* henné (pó colorante, amarelo ou vermelho, usado nos países muçulmanos para tintura dos cabelos e sobrancelhas) (N.T.)
 ** nil (ponto ou questão de honra) (N.T.)

É imprescindível discutir sobre os demais pilares da teoria que se apresenta com a nomenclatura de *violência simbólica*. Segundo o dicionário de filosofia de Japiassú (2006), se trata de uma “expressão elaborada por Bourdieu para designar as normas criadas pelas instituições de ensino para se incutir dogmática e autoritariamente nos alunos, como se fossem “naturais”, as representações e os valores da classe dominante”.

Sendo assim, a teoria proposta que delimita a compreensão acerca da violência apresenta a concepção de simbólico pois minimiza os efeitos do que por ventura fosse uma violência física propriamente dita. Ela sustenta a hegemonia dos privilegiados e, para isso, dispõe de uma ferramenta fundamental, formadora de consciência e natural a todos: a linguagem. Nas palavras do autor,

Ao tomar "simbólico" em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência. O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender "simbólico" como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente "espiritual" e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário, que a teoria materialista da economia de bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir, fazendo ver, na teoria, a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação. (BOURDIEU, 2012, p. 46)

[...] A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. Se ela pode agir como um *macaco mecânico*, isto é, com um gasto extremamente pequeno de energia, ela só o consegue porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles ou naquelas que, em virtude desse trabalho, se vêem por elas capturados. Em outros termos, ela encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta; ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação. (BOURDIEU, 2012, p. 50-51)

A partir dos diversos contatos com conceituações a respeito de violência é que se pode entender a sua natureza multifacetada. Ela sempre se renova, desde o *homem-macaco*, narrado por Clarke (2015), até a humanidade dos dias de hoje e todas as plurais maneiras de ser violenta.

O que é irrefutável, talvez, é a sua origem primitivamente humana, no entanto toda mudança parte do questionamento. Portanto, a violência e suas manifestações podem sair da condição de fato meramente social, para então ser combatida.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: A RELEVÂNCIA DA LITERATURA NA PRÁTICA ESCOLAR

Um dos maiores desafios para o docente contemporâneo é formar leitores críticos e reflexivos os quais consigam enxergar no exercício da leitura o prazer de uma atividade agradável, enriquecedora e singular onde o sujeito, ao ir descortinando a trama textual, vai criando uma espécie de intimidade com o texto, tornando-se “amigo” de alguns personagens, “inimigo” de outros, vai se encontrando em algumas situações, questionando ações as quais não condizem com sua índole, etc. Em linhas gerais, é como se o enredo, em situações diversas, fizesse parte de sua própria realidade e esse sujeito leitor travasse um diálogo entre o seu Eu mais profundo e o texto; esse é o caráter mimético o qual a arte possui em todas as suas facetas.

A Literatura está muito além de ser enquadrada apenas como mais uma disciplina presente no currículo da Educação Básica, sendo uma expressão artística em que o artista coloca toda a sua alma, sentimentos, emoção, ideologias e crenças. Buscar por esses objetos, levá-los à escola e colocá-los para apreciação é de fundamental importância, mas também é necessário que se tome o cuidado de não apenas delinear uma observação estruturalista para não se perder a dimensão do humanismo presente nos textos, pois, de acordo com Tzvetan Todorov, é uma perda muito grande a análise estrutural ter se sobreposto à leitura de fato das obras literárias já que ao ser alcançado pelo leitor o sentido real da obra que “nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2010, p. 89).

A relevância da presença da literatura na escola, bem como uma abordagem adequada e completa só tem a presentear o alunado, visto que estes “estão sós na tarefa de apreender categorias fundamentais para seu desempenho social, linguístico” (AMARILHA, 1997, p. 66).

Ou seja, a literatura precisa ser trabalhada na escola como um objeto não apenas para a verificação linguística, modelo gramatical da língua, ou ainda sob aspectos dos gêneros discursivos, mas deve ser relacionada com a realidade de mundo do sujeito leitor já que muitas vezes, por exemplo, esse sujeito “resolve o problema do endereço da Chapeuzinho Vermelho, mas não evolui na compreensão do jogo simbólico da ficção” (AMARILHA, 1997, p. 66).

Assim, buscar pela leitura do texto literário é fundamental, entretanto o que se tem hoje é muito mais uma abordagem pontual, descritiva, estruturalista do texto

literário do que esse enfoque mais social, reflexivo e real que textos dessa natureza carregam consigo. Destacando que esse caráter mimético é o que contribui para que este indivíduo se veja como agente modificador de uma realidade e que suas ações são permeadas por um olhar crítico que forma-se a partir da reflexão do contexto social e assim ele, sujeito, se vê como parte de tal enredo refletido a imagem de determinado personagem, pois é desta forma que o processo de formação identitária vai se delineando já que este é um processo o qual sempre está em processo de formação, buscando sua totalidade formadora, mas que jamais está completa, pois este é um processo que caminha junto ao tempo, por fim, o tempo é algo que não para e com ele caminha o processo de formação da identidade, como é defendido:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “sendo formada”. [...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós, como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por Outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem diferentes partes de nossos Eus divididos numa unidade, porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado pela plenitude (HALL, 2006, p. 38-39)

Através da literatura o indivíduo é capaz de se enxergar a partir das atitudes, ações, ideologias, crenças de personagens como nos afirma Hall (2006), ou seja, nossa formação identitária está em constante formação e também parte do Outro, não é um processo solitário. A literatura ao ser abordada dentro desse enfoque mais analítico-reflexivo contribuirá com excelência para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da contextualização social a qual estão inseridos e terão muito mais capacidade de julgar questões diversas e buscar soluções pertinentes para os impasses que vierem a surgir.

2.1 A formação de leitores literários

Muitos docentes querem fazer de seus alunos leitores competentes e que vejam na leitura algo prazeroso e vital. A grande questão é que esse desejo, por si,

não tem rendido muitos resultados, apesar do esforço incansável dos diversos materiais pedagógicos a que se tem acesso, dos recursos tecnológicos, das aulas planejadas com objetivos específicos. Não é segredo para ninguém que nossa população lê menos textos estruturalmente complexos a cada dia (os textos lidos são geralmente curtos e objetivos, como mensagens de email e redes sociais, anúncios, etc.); nossos jovens, em sua maioria, acham a leitura literária uma atividade enfadonha, cansativa e que é realizada apenas sob o viés da obrigatoriedade – interessante verificarmos que o conteúdo programático dos vestibulares de universidades, quando dizem respeito à disciplina de literatura sempre divulgam a lista de *leituras obrigatórias*. Assim, aqueles livros devem ser lidos por obrigatoriedade e não por vontade, por curiosidade, por prazer. Tal fato tem contribuído para que a atividade de leitura seja aquela atividade executada apenas por responsabilidade o que, de certa forma, termina por impregnar o ato de ler como algo formal o qual precisa ser executado.

Oxalá a questão fosse apenas essa! Aquele que está responsável pela formação desse cidadão leitor é alguém que também não lê. Muitos educadores não possuem o hábito de ler por prazer: leem por obrigatoriedade o suplemento pedagógico para que comentem algo numa reunião de planejamento; leem o artigo para o curso de pós-graduação que realiza; leem porque precisam montar um plano de aula sobre um livro específico; leem porque o *professor* precisa ler textos diversos que abordem sobre assuntos pertinentes aos seu exercício da docência; leem para buscar aprimoramento das técnicas pertinentes para formar leitores competentes:

A leitura [...] nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informações [...]

[...] pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nessa grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (ANTUNES, 2009, p. 193).

Ana Maria Machado, na sua obra *Texturas: sobre leitura e escritos*, nos relata duas situações bastante interessantes: na primeira situação a autora foi numa capital latino-americana lançar mais uma de suas obras – *Uma vontade louca* – e discursou, segundo ela, por uma hora a uma plateia de 120 professores que pagaram ingresso

para assistir. O que intrigou a autora foi a pergunta de um dos expectadores “Quantos personagens tem a obra?”, ao que todos na plateia não demonstraram estranhamento algum quanto a indagação. A segunda situação foi no interior do Mato Grosso, interior do Brasil, quase fronteira com a Bolívia, em um curso organizado pela prefeitura local; várias professoras da área rural participaram, “uma delas, de muito pouco estudo e formação pedagógica muito precária, viajara dois dias de canoa pelo rio, no meio da floresta, para conseguir chegar [...]” (MACHADO, 2001, p. 114). Tal professora informou que trabalhava com alunos de sete a quinze anos numa única sala com número de quarenta e que a escola contava apenas com dois livros cujos textos já haviam se esgotado e que ela sugeriu que os aprendizes buscassem recolher oralmente histórias com seus familiares e trouxessem para a sala de aula onde eram contadas, apreciadas e discutidas; em seguida, os alunos desenhavam e reescreviam para serem organizadas num *caderno especial*.

Desse modo, seguindo tal metodologia, a professora conseguiu organizar mais dois livros para a escola a partir das narrativas orais trazidas pelos alunos e reescritas por esses mesmos sujeitos. O questionamento da professora foi se ela deveria manter esse tipo de atividade “criando esse novo material de leitura, que evidentemente, não era ‘literatura’, mas o único disponível” (MACHADO, 2001, p.115).

A autora conclui que os alunos da segunda professora são os que buscam e veem “a leitura como um bem precioso”, enquanto que os alunos do professor, primeiramente colocado, deveriam encarar a leitura como atividade meramente técnica, liam para responder infundáveis fichas e assim buscavam na leitura a fixação do máximo de informações, não liam buscando pela essência da trama, fazendo correlações, combinações ou simplesmente deliciando cada linha por sobre as quais os olhos passavam.

Por fim, a conclusão da autora é que o objetivo maior do processo seria mesmo o de formar leitores que “com toda certeza terão despertado sua vocação de leitores e carregaram pela vida afora as curiosidades pelo que os livros escondem e a tentação irresistível de ler o que lhes cair nas mãos” (MACHADO, 2001, p. 115).

Para Machado, esse seria de fato o papel do educador: formar leitores não para uma escola, mas leitores para uma vida.

2.2 Letramento literário

Letramento é um termo utilizado para designar a incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever de forma mais ampla, ou seja, não apenas aprender a decodificar as palavras ou organizá-las numa sequência sintática e contextual no interior de uma oração, mas aliar o exercício da leitura e da escrita com as atividades relativas ao dia a dia deste sujeito, de forma que o mesmo consiga desempenhar com satisfação sua função social de cidadão ativo o qual consegue identificar, analisar, criticar, avaliar e resolver através das competências e habilidades adquiridas ao longo de sua formação situações as quais surgem/surgirão em seu contexto social:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Percebe-se, então, que ser, hoje, alfabetizado apenas não é mais suficiente. O termo *letramento* surge exatamente para ampliar o conceito de alfabetização, que ao longo da evolução e organização das relações sociais foram ficando cada vez mais insuficiente, já que leitura e escrita passaram a ser vistas como atividades as quais são fundamentais para que o sujeito interaja positivamente na sociedade pós-moderna.

São vários os campos aos quais o letramento faz parte, entretanto aqui será dispensada atenção para o *letramento literário*, pois este também tem importância para que este sujeito leitor saiba manuseá-lo de forma a extrair experiências enriquecedoras.

Ler textos literários exige que nós, leitores, dialoguemos com “a experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17).

É interessante perceber que todo texto literário traz experiências impregnadas em suas entrelinhas, são histórias que se encontram e desencontram, são vidas mimetizadas, são ações (re)criadas a partir das experimentações do autor ou não. O sujeito leitor tem a oportunidade, de a partir do texto literário, conseguir se ver no Outro, como nos afirma Hall.

Essa possibilidade de se enxergar no outro é uma experiência enriquecedora, pois é uma atividade que ajuda a delinear a personalidade do indivíduo. A ideia de se enxergar no outro é uma linha que vem acerca do estudo de identidade. A literatura, quando trabalhada/ou abordada dentro de uma expectativa pós-moderna, doa ao seu leitor uma série de experiências as quais ele pode se encontrar ou enxergar num personagem, reviver uma lembrança, repensar uma postura, avaliar ações. Enfim, o objeto literário abre uma multiplicidade de maneiras e formas diversas para o sujeito analisar criticamente sua realidade contemporânea.

A Arte carrega consigo exatamente essa ideia de fazer com que o sujeito possa avaliar sua realidade imediata, refletir as questões pertinentes ao dia a dia, buscar resoluções para as mazelas sociais presentes na sociedade. Os textos literários são multifacetados, trazem (re)significações que partem de cada indivíduo, de sua realidade, de suas experiências, de suas crenças, de suas ideologias. Isto é, um único texto pode ser trabalhado sob diversas vertentes que são definidas de acordo com o olhar subjetivo de cada sujeito leitor e de suas vivências:

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto [...] leitura é também co-produção do texto (GERALDI, 2010, p. 103).

Não são todos os indivíduos que estão aptos/letrados para lerem, compreenderem e interpretar a natureza dos textos literários em virtude do caráter multiplural do fenômeno. Realizar as relações históricas, sociais, políticas, econômicas e individuais com a literatura é uma tarefa árdua, o leitor deve estar preparado para fazer as inferências, correlações, deve reconhecer marcas de outros textos que se confluem com o texto em questão, deve conseguir explicar tais ocorrências e por fim utilizar aquele objeto para avaliar sua própria realidade de um modo crítico e reflexivo.

Ler literatura é algo que se pode fazer de diversas maneiras. Para Cosson (2006), existe a leitura do contexto-autor, do contexto-leitor e a do contexto-texto. A primeira diz respeito a leitura realizada de acordo com a realidade do próprio autor, buscando as interpretações realizadas a partir dos dados biográficos do autor, onde a obra acaba ganhando marcas da personalidade de quem a produziu.

A segunda faz menção à leitura realizada buscando relacionar a obra com situações pertinentes a vida do leitor, onde os pontos de semelhança são alcançados

na interpretação do texto e esse leitor consegue se ver refletido nas linhas do texto em questão.

A terceira e última, é a leitura que vai analisar o texto sob o viés da “materialidade do texto”, ou seja, como aquele texto é tecido e apresentado ao seu leitor, vai do editorial até ao papel. Ou seja, tem-se uma abordagem mais que completa do texto, com as várias leituras o educando conseguirá não apenas entender e questionar situações relatadas no texto em si, mas acabará conseguindo inferir nas questões humanas que percorrem o dia a dia social.

2.3 Uma nova perspectiva da abordagem da literatura em sala de aula

Levar textos de natureza literária para a sala de aula é de fundamental importância, mas esses textos devem ser abordados a partir de uma visão completa, não apenas buscar uma análise estrutural do texto, bem como simplesmente estudá-lo sob o aspecto dos gêneros discursivos. Quando se limita o estudo da literatura somente a esses campos estruturais perde-se toda a riqueza que o texto literário possui, a essência que carrega consigo, os segredos escondidos em suas entrelinhas, ou seja, a parte “dizente” do texto é descartada e que na realidade é o que de fato está em posição superior num texto literário.

A escola deve estimular o educando a decifrar esse texto, juntando suas ideias explícitas e implícitas; fazer esse aluno reviver esse texto literário, pois assim também está se realizando uma leitura desse texto, porém uma leitura não convencional, mas uma leitura mais profunda que vai muito além da codificação simplesmente, busca desvendar a essência presente nas impressões deixadas pelo texto em estudo. Quando o aprendiz consegue “entrar” no texto e participar daquela trama, não temos apenas a leitura, mas o sujeito passa a ser parte integrante do referido texto, doando a ele uma ressignificação a partir da realidade ímpar do educando em si. Cada um, diante de sua individualidade, vai ter um olhar único para o texto, vai compreendê-lo diante de uma realidade subjetiva e irá interpretá-lo também de forma bastante pessoal.

Entretanto, não o deve fazer apenas sob esse aspecto pessoal: a pessoalidade à qual nos referimos aqui é referente às impressões que o texto pode trazer ao leitor e da forma que cada um faz a recepção da obra. Contudo, ao ser verificado todas as

possíveis leituras de um texto específico realizadas pelos alunos de uma turma, por exemplo, é importante mostrar para os mesmos que existem pontos os quais são comuns mesmo que cada um tenha lido tal texto dentro de uma visão única:

Se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade da leitura plena (do livro e do mundo) – aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmos -, se lhes for dada a oportunidade da leitura plena [...] uma nova ordem de cidadãos poderá surgir, e dela, uma nova configuração de sociedade (ANTUNES, 2009, p. 206).

Colocar o aluno simplesmente para realizar aquela leitura codificada da obra literária para então cobrar uma análise estrutural far-se-á enfadonha, e exatamente isso que não é interessante, pois a ideia é que seja despertado no aluno o gosto pela leitura, torná-lo um leitor competente, mas para isso é necessário que o mesmo tome agrado pela leitura, então buscar por atividades as quais, de alguma forma, tragam prazer para o leitor.

É relevante buscar fazer esse educando alcançar o interesse pela obra, pois assim o mesmo encarará o exercício da leitura como uma atividade prazerosa e atraente. Uma estratégia, se assim pode-se denomina-la, é fazer com que esse sujeito leitor reflita quanto ao que está exposto no texto através de ponderações que visem “guiar”/ “direcionar” o ponto de observação e comparação entre a realidade textual e a realidade de mundo do leitor. Sem dúvida nenhuma quando o indivíduo consegue se enxergar ou a sua realidade nas entrelinhas do texto, este torna-se muito mais atraente e interessante onde a cada página lida serve como estímulo para a leitura das páginas seguintes, é como se o leitor sentisse uma ânsia em “engolir” todo aquele enredo, mas só o pudesse fazer aos poucos, linha por linha, página por página, capítulo a capítulo...

Quando a leitura é encarada como uma atividade relacionada, de alguma forma, com a realidade vivenciada pelo aluno, ela torna-se uma atividade de prazer único. O ato de ler por simplesmente ler sem o cuidado de recontextualizar tal texto para a “verdade” do educando, acaba colocando a leitura como uma atividade enfadonha, burocrática e sem sentido, ou seja, o educando não compreende que é através da leitura que este pode ter uma noção sobre o mundo que o circunda, assim como também pode avaliar valores, crenças, posturas, ações que estejam personificadas em cada sujeito social e que mimeticamente são refletidas por meio do comportamento das personagens envolvidas na trama.

De acordo com Todorov, citado por Cosson, a literatura acabou se perdendo entre em métodos e aplicação de teorias; quando ele defende a leitura de fato do objeto literário para se realizar uma análise sobre tal objeto, ora análise esta que tem como foco observar qual realidade está presente na tal obra, essa realidade condiz com a realidade social contemporânea do leitor, se não condiz, o que a difere? – ou seja, a análise da obra literária na escola deve

[...]nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2010, P. 89)

Simplemente didatizar os textos literários como a escola tem feito não garante o aproveitamento do processo de leitura levando em consideração a sua totalidade, pois reduz essa prática a mera resolução de fichas ou exercícios de verificação gramatical.

Para Cosson (2006), a formação do leitor é um objeto maior, enquanto a literatura escolarizada é marcada pelo ato de ler. Então antes de se falar em literatura é necessário que se trate sobre o processo da leitura que está organizado em três momentos:

[...] a pré-leitura - que são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para o contato com o texto; a leitura efetiva do texto – que compreende a decifração e a compreensão; e a interpretação – que é a incorporação do lido à vida, o que o leitor faz com o que leu.[...]
O primeiro deles é o texto que pode ser concebido em termos quase etimológicos como uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos. O segundo é como o autor entendido como o produtor do texto, aquele que propõe a teia para a leitura. O terceiro é o leitor que se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos. O quarto é o contexto que se refere aos espaços em que o texto é atualizado, por isso pode ser definido como espaço que caminha com o texto. (COSSON, 2006)

Exatamente a partir da interação desses três elementos é que se perfaz o processo de leitura, como se houvesse uma espécie de diálogo entre autor, leitor, texto e contexto:

[...] Esse dialogo pode ser como uma conversa amena como a que se tem com textos a que se lê para distração, como acontece quando se aguarda uma consulta médica. Pode ser também uma conversa embaraçosa como aquela que se tem com um formulário, cujo preenchimento sempre tende à indiscrição da idade e de outras informações que preferimos esquecer sobre nós mesmos. Pode ser uma conversa autoritária como a que se se mantém com os textos instrucionais em geral. Pode, ainda, ser uma conversa

enigmática, como aquela que o leitor mantém com textos técnicos fora de sua área de expertise [...] (COSSON, 2006)

O processo de leitura sempre envolverá essas partes para que consiga atingir todas as fazes que delineiam o ato de ler e assim ter extraído do objeto literário tudo o que ele pode oferecer ao sujeito leitor que receberá informações e as utilizará para se localizar no contexto em que está inserido. O ato de ler a partir dessa ideia não está condicionado apenas a uma atividade escolar, mas um ato que faz refletir a própria realidade de mundo deste sujeito leitor em relação a visão que o outro tem, como se fosse um confronto de ideias que podem ou não duelarem, isso dependerá das ideias do sujeito produtor, do sujeito leitor e do contexto em que estão inseridos.

[...] ler enquanto diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros. Nesse sentido, ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele. (COSSON, 2006)

A encenação teatral é outra excelente oportunidade para trazer ludicamente essa imersão na literatura, um jeito bem prático e pontual de fazer com que o aluno se sinta parte desse texto e também experimente compor este enredo revivendo a trama. Literatura também pode ser abordada a partir da feitura de saraus, onde o alunado declamará textos poéticos escolhidos por si próprio. Todas essas são possibilidades que podem e devem ser levadas para a sala de aula. Todas as atividades referentes à leitura precisam ser relacionadas com situações que tragam a sensação prazerosa para que o aluno não corra o risco de desenvolver uma aversão ao ato de ler, associando-a com uma atividade “chata”.

O ato de ler parte do precedente de relacionar as ideias apresentadas no texto com as realidades de mundo do leitor. Quando um texto é lido, automaticamente o sujeito vai realizando inferências sob o conteúdo que ali está. Inferências essas que são nos mais diversos campos dependendo do tipo de texto, do assunto tratado, do modelo em que ele é confeccionado, a contextualização histórica que está correlacionada àquele texto, enfim...vai depender da individualidade textual e da subjetividade do sujeito leitor.

Encantar o alunado a partir da leitura, mostrar a quão enriquecedora pode ser essa atividade, além da importância em ele se tornar letrado no campo da literatura, pois assim será capaz de não apenas fazer as correlações entre texto e realidade,

mas conseguirá analisar o léxico como uma unidade não definitiva, uma unidade que pode ganhar novos significados, novas características e até mesmo ser classificada como uma classe gramatical diferente daquela comum.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MÚSICA

Alfabetização, letramento e música são três abordagens diferentes, entretanto que podem ou não estar diretamente e/ou indiretamente correlacionadas. Vamos a uma breve sinalização do que vem a ser cada um.

O processo de alfabetização está relacionado basicamente a capacidade do aprendiz saber ler e escrever, mas o faz de maneira mecanizada, ou seja, ele reconhece o sistema linguístico, sabe como organizá-lo e consegue realizar a decodificação do que está disposto nas linhas, isto é, os grafemas e fonemas. Para Kleiman (2005):

[...] a alfabetização é uma prática. E assim como toda a prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (aluno e professores) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula [...] (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Então, o processo de alfabetização traz consigo certo engessamento quando não é trabalhado de forma a buscar alcançar resultados levando em consideração atividades que visem recriar e contextualizar as realidades de mundo. Para as necessidades contemporâneas simplesmente decodificar um texto não é mais o suficiente, o aprendiz precisa entender todo esse processo e saber localizar em quais situações é que deverá se posicionar através de produção A ou produção B, por exemplo.

Fica latente então que simplesmente alfabetizar não atende as necessidades do educando no mundo de hoje. Na realidade, o aprendiz precisa além de ser alfabetizado, também ser letrado. Isso mesmo, o termo letramento surge para suprir a real necessidade do alunado ao que tange o processo de leitura e produção. O letramento nada mais é do que mostrar ao educando em quais situações interacionais ele se valerá de determinado discurso, ou de uma linguagem específica para atender as necessidades de seu interlocutor/contexto, ou ainda entender o porquê deve buscar adequar seu discurso ao contexto, interlocutor e à própria mensagem em si. É como se houvesse uma ampliação no ato da leitura e produção textual, mais que conseguir ler ou escrever, é importante saber o motivo e finalidade para que se executa essas duas atividades.

O que se vê no ensino tradicional ainda são essas duas práticas bem demarcadas e distantes. No ensino fundamental maior o docente está muito mais preocupado em que seu aluno consiga ler/escrever, mesmo que mecanicamente; fica em segundo plano nesta etapa a preocupação com a contextualização. Como prova do que aqui está sendo afirmado, basta buscar por algumas fichas de atividades de leituras para verificarmos questões elaboradas tomando como referencial uma relação técnica e descritiva. Perguntas em que os alunos precisam “achar”, simplesmente, a resposta dentro do texto; é uma busca mecânica e direta por algo que está também sendo perguntado de modo mecânico e direto. Alfabetização e letramento deveriam ser trabalhados conjuntamente:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Letramento não é alfabetização, o primeiro está relacionado às práticas sócias enquanto o segundo é a capacidade de ler/escrever um texto apenas tomando como base o aspecto técnico e sem se preocupar com os valores que cada signo carregam consigo e qual/ quais sentidos constroem conjuntamente.

Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados, e os conceitos espaciais, temporais, culturais e políticos (CASTELA, 2009, p. 40)

A escola é o local em que devo colocar o educando a experimentar situações sociais para que este reconheça e saiba como agir ou comunicar-se adequadamente a cada situação de interação social respeitando a particularidade de cada uma delas. Aí está o papel da escola de hoje. O saber deve ser construído pelo educando a fim de ressignificá-lo a partir de cada realidade social/contexto.

A partir dessa perspectiva fica evidente que o letramento valoriza a cultura escrita, logo a música pode servir como suporte tanto para a realização da alfabetização quanto para o letramento.

[...] mais importante: letras de canções podem revelar traços da evolução da língua, o que pode ser considerado, então, como um dos primeiros instrumentos pedagógicos do homem ao transmitir seus ritos e heranças culturais às novas gerações (MORAES; PINHEIRO, 2012, p. 14).

Desde os primórdios da história da humanidade é sabido que a música veio acompanhando a evolução do homem. É por isso que a música tem uma importante participação no processo de alfabetização e letramento do alunado, pois ela contribui significativamente para que este aluno possa perceber através dela a sua realidade de mundo circunscrita em suas linhas e entrelinhas.

De acordo com a afirmação de Brito (2003, p. 34), “É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música” de alguma forma; sendo assim, utilizar esse gênero textual objetivando que o aprendiz consiga relacionar situações vivenciadas em seu contexto social reproduzidas nas letras de canções diversas pode ser um método estimulante e enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem.

Interessante notar que, quando se trata de música, tem-se uma variedade muito grande de ritmos; cada um carrega consigo um histórico ligado de alguma forma com a cultura, história, região ou até mesmo o contexto social. Isso ratifica que:

[...] a música possui vários significados e representações do cotidiano das pessoas e se utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador em diversos contextos que envolvam o raciocínio e a aprendizagem (SILVA, 2010, p. 34).

A música é um gênero textual que está inserido diretamente no ‘mundo jovem’, qual jovem não gosta de música? Muitos buscam as letras de canções para expressarem seus sentimentos, ideologias, crenças, etc. Essa é uma das formas para que a música contribua significativamente para a formação de um sujeito leitor ativo. Através de canções é possível reconstruirmos a realidade do mundo que nos circunda, pode-se reestruturar a realidade social e assim fazer com que o aprendiz comece e perceber nas letras de música a reprodução de seu meio social.

Cada vez mais artistas buscam compor letras de músicas que estão compatíveis com o modelo de vida seguido na contemporaneidade. O fato de a música estar presente no contexto escolar das séries iniciais e do Fundamental menor, disso não há dúvidas, inclusive muitas escolas oferecem a disciplina de *Iniciação à musicalização* e os profissionais da área educacional só têm a confirmar que a música é uma ferramenta que contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno e para a formação deste como um sujeito leitor ativo:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura” (DEL BEM; HENTSCHEKE, 2002, p. 52-53).

A questão é que conforme as séries vão passando essa prática da presença musical na sala de aula vai diminuindo até que vira manifestações escassas e quase sem expressão dentro de sala.

Qual aluno não gosta de uma aula em que a música esteja como destaque? – Basta se chegar em uma sala de aula e informar que naquele dia todos irão trabalhar com música para se ver sorrisos estampados nos rostos, olhos curiosos e inquietos para desvendarem como tal aula, ouvidos atentos para reconhecer o que será tocado em sala. É incrível como o clima de festa e felicidade logo contagia até aqueles que possuem certo desinteresse pelas atividades escolares. É mais que comprovado, é uma realidade que cada docente em seu exercício tem a certeza que levar a música para dentro da sala de aula facilita o trabalho pedagógico uma vez que a mesma desperta grande interesse no educando, sem mencionar aqui que também contribui para um clima amigável, tranquilo e harmônico dentro da sala de aula.

A questão é: porque não se leva música para a sala de aula com mais frequência? – levando em consideração que esta facilita muito a atividade docente – infelizmente o processo de ensino aprendizagem hoje está amarrado as tais habilidades e competências a que o alunado deve atingir, não que isso não tenha valor, mas o que se percebe é que não se tem a priorização dos meios e sim dos fins para explicar o porquê tal conteúdo precisa ser trabalhado. Perde-se a essência do ensinar e aprender como atividade humana, hoje há uma espécie de “tecnização” do ensino.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1 Caracterização da escola

IDENTIFICAÇÃO: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Eurides Santana”.

Endereço: Avenida JK, s/n - Rio Verde – Parauapebas –PA.

CEP: 68515-000.

Telefone: (94) 3346-7274.

E-mail: <euridesantana@hotmail.com>

HISTÓRICO E IDENTIFICAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA

A instituição tem, desde a sua fundação até os dias atuais, os seguintes órgãos mantenedores: Prefeitura Municipal de Parauapebas (Pará) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que fornecem, entre outras coisas, a Formação Continuada para os professores (CEDAC). Também recebemos destes órgãos o fornecimento de merenda escolar, apoio na parte pedagógica com parceria dos Programas Correção de Fluxo (Aceleração da Aprendizagem), Núcleo de Apoio Psicopedagógico - NAPP- (externo), aulas de itinerância e Apoio Pedagógico.

Contamos com o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e atualmente a escola foi contemplada com o PDE Interativo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e pequenas manutenções, Escola Acessível e também o Programa Mais Educação. Neste ano, a escola foi contemplada com mais 02 projetos “ Escoteiros do Brasil” e “Karatê Agape” em parceria escola e comunidade, tendo como objetivo o desenvolvimento integral e a educação permanente das nossas crianças e adolescentes. Como personalidade jurídica temos o Conselho Escolar de caráter deliberativo e fiscalizador e sem fins lucrativos. A sua representatividade é através de eleição ou por aclamação onde é composto por pais de alunos, alunos, professores, pessoal técnico e administrativo com duração de dois anos.

A fundação da escola foi em 22 de março de 1982, em caráter privado, e funcionava na rua Tancredo neves nº 100. Um ano após a sua fundação, o proprietário e prefeitura municipal de marabá sede do então distrito de Parauapebas firmaram um convênio e foi assim integrado mais duas professoras ao seu corpo docente. A

Primeira gestora da escola foi à professora Estela Noemy Borges, neta da Senhora Eurides Santana, que em sua homenagem deu-se o nome da escola. Legalmente, não há nenhuma lei que ampare a escolha desse nome, mas o nome tornou-se popular e permanece até os dias de hoje.

Em março de 1983, as professoras conseguiram convênio com a prefeitura de Marabá, uma vez que nesta época, Parauapebas era seu distrito. Assim, integraram ao seu corpo docente mais duas professoras Nilzete e Maria Lago, e uma servente Cizaurina de Souza Lopes. Esse convênio era uma ajuda, pois, a escola funcionava como escola particular, atendendo a oitenta e cinco crianças.

Em 1984 a escola passou a integrar a Rede Municipal de Marabá e o GETAT - Grupo de Terras do Araguaia Tocantins ampliou e melhorou a estrutura física. Dois anos depois foram construídas três salas de aula pela Secretaria de Educação de Marabá, na administração do Prefeito João Bosco, escolhido pelo governador Jader Fontenelle Barbalho.

Em maio de 1989, Parauapebas, foi emancipada e tornando-se município, a escola passou a integrar sua rede pública de ensino.

Assim, desde a fundação até os dias de hoje a escola teve como diretores:

- 1982 – 1988 – Professora Estela Noemy Borges;
- 1989 – 1992 – Professora Luzenita Detinha da Silva;
- 1993 – 1996 – Professora Maria Cirene de Araújo Santos;
- 1997 – 2004 – Professora Estela Noemy Borges;
- 2005 – 2008 – Margarida Maria de Sousa e Sousa;
- 2009 – 2012 - Gileno Rodrigues dos Santos;
- 2013 – 2019 - Orlene Maria Ribeiro da Costa Martins.

Desse modo, o funcionamento da escola está amparado pela Autorização N° 003 de 14/03/2007 – COMEPA 1° e 2° ciclos, Autorização N° 009 de 21/12/2005 – COMEPA para funcionamento de 5ª à 8ª séries e Autorização N° 010 de 21/12/2005 – COMEPA para 1ª e 2ª etapas - EJA. Sendo autorizada a funcionar com o ensino da Educação Fundamental de 1º ao 5º ano.

Até 2011 a escola funcionou com até 40 alunos em cada turma do Ensino Fundamental nas séries iniciais até a 6ª série, e EJA, no total de 24 turmas.

Atualmente a escola atende alunos do 1º ao 6º ano em três turnos encaminhando os alunos promovidos para o 7º ano às escolas mais próximas no mesmo bairro.

A estrutura administrativa pedagógica da escola como um todo conta com: 03 coordenadores pedagógicos II, 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 secretária, 01 professora em desvio de função, 09 auxiliares administrativas, 04 auxiliares de turmas, 08 serviços gerais, 03 vigias, 08 merendeiras, 21 professores, 01 professor de informática, 03 professores de Educação Física.

A estrutura física da Escola é constituída de alvenaria, contendo 04 blocos de sala de aula, 01 bloco administrativo (contendo 01 sala de informática, 01 sala multifuncional, 01 sala de leitura, 01 sala de secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de almoxarifado, 02 banheiros para funcionários e 01 sala de apoio pedagógico). Um bloco contendo cozinha, depósito de merenda e refeitório. Uma quadra coberta com 02 vestuários, 01 sala de Ed. Física e 01 sala do Programa mais Educação. Blocos esses, interligados por passarelas cobertas e acessíveis.

Vale ressaltar que, ao longo do tempo, a educação vem sofrendo expressivas modificações, exigindo de cada um de nós mudanças de atitudes quanto às formas de interação. Para isso a escola “Eurides Santana” vem possibilitando a construção do espaço coletivo de vivências humanizadoras, trabalhando com crianças especiais e que necessitam de atendimento individualizado. Pois, o processo de inclusão é a oferta da educação de qualidade para todos e com todos. Significando assim, um olhar diferente do professor e da escola sobre as necessidades de aprendizagem de todos os alunos e de cada aluno individualmente. Assim historiamos a nossa escola.

Funcionamento:

A Escola é mantida pelo Governo Municipal de Parauapebas-PA e administrada pela SEMED.

Atualmente, a escola sedia o ensino fundamental I e II organizados em três turnos: matutino, intermediário e tarde prestando serviço ao público do Ensino Fundamental I e II. O ensino no município é ciclado, logo os alunos do ensino fundamental dois estão no terceiro ou quarto ciclos, onde o terceiro ciclo corresponde ao 6º e 7º anos, enquanto o quarto ciclo é formado pelo 8º e 9º anos. Os alunos não

são retidos nos anos iniciais de cada ciclo, pois a conclusão do ensino se dá apenas ao final de cada ciclo.

A distribuição dos alunos no ensino fundamental I e II está da seguinte maneira:

Turmas de 1º e 2º ciclos totalizam 24.

04 turmas 1º ano

05 turmas 2º ano

06 turmas 3º ano

04 turmas 4º ano

05 turmas 5º ano

Turmas de 3º e 4º ciclos totalizam 15.

Manhã

6º ano 01

Intermediário

6º ano 02

7º ano 01

8ºano 01

Tarde

6º ano 03

7º ano 04

9º ano 01

6º ano 04

7º ano 05

9º ano 02

7º ano 02

8º ano 02

9º ano 03

7º ano 03

8º ano 03

O corpo docente da referida escola é formado por 18 professores atuantes nos 3º e 4º ciclos.

Grupo Gestor: 2013 a 2019.

Diretora

Orlene Maria Ribeiro da Costa Martins.

Vice-diretora

Edna Telma Lima da Silva

Secretária

Kariny de Freitas Pinto Lima

Conselho Escolar:

Presidente: Marleide Freire de Oliveira

Vice: Maria Cristina Moraes de Almeida

Tesoreira: Conceição de Jesus Viana Silva Medeiros

Secretário: Leonardo Mendes da Silva

Conselho fiscal

Presidente: Ronaldo Soares de Jesus

4.2. O projeto e suas etapas

Aqui apresentamos de forma sucinta a estrutura imaginada para o projeto de intervenção. A turma escolhida é o oitavo ano 01 do intermediário da Escola Municipal “Eurides Santana”. Tal trabalho prioriza a assimilação crítica dos envolvidos para a percepção da *violência simbólica* a que a mulher está exposta presentes nas letras de funk.

Primeiramente informamos aos alunos que realizaríamos um projeto que envolveria a música, mas não foi revelado o ritmo em questão. Houve a conscientização da turma para a importância de tal trabalho para ajudá-los a construir uma percepção crítica sobre o conteúdo do que lhes seria oferecido; foi também destacado que para que o trabalho tivesse um resultado satisfatório seria interessante que todos buscassem participar com seriedade e comprometimento. Ainda nesse momento inicial a turma foi estimulada a querer participar do projeto sob alegação que o tema seria de interesse da ala jovem, ou seja, partiria da realidade a que eles participavam. Ainda foi colocado a eles que a culminância do projeto seria uma espécie de mostra apresentada à comunidade escolar.

- **Primeira etapa** – foi realizada a partir da apresentação do nome do projeto: “A imagem da mulher no *Funk*” e a partir daí cada um dos alunos deveriam compor uma imagem de acordo com a realidade exposta nas letras de *funk* a que tinham o conhecimento e na sequência cada um realizaria a explanação de sua composição;
- **Segunda etapa** – compreendeu a realização de uma pesquisa junto aos alunos do quarto ciclo da escola para se identificar qual as cinco músicas de *funk* eram as mais mencionadas na predileção dos entrevistados. Esse seria o *corpus* do projeto a ser definido. Ainda nessa etapa foi realizada a tabulação das músicas escolhidas;
- **Terceira etapa** – foi realizada com a apresentação das cinco letras de música pelos grupos. Cada grupo ficou responsável em analisar criticamente uma letra a apresentar em forma de seminário para a turma. Nessa etapa é que foi definido o referencial teórico a ser trabalhado no projeto ao que diz respeito à *violência simbólica*;
- **Quarta etapa** – foi a elaboração de textos dissertativos argumentativos que tratariam sobre a imagem/posição da mulher no século XXI;
- **Quinta etapa** – foi a leitura e apresentação dos textos para a turma sob um aspecto crítico. Cada aluno foi levado a falar de seu texto de modo a discutir as questões pertinentes a mulher na sociedade atual. Após explanação, cada aluno deveria relacionar o texto com a imagem construída na primeira etapa para a composição de um mural exposto no pátio de entrada da escola. A apresentação do mural já serviria para o anúncio e convite para a culminância do projeto em questão;
- **Sexta etapa** – foi, enfim, a conclusão do projeto que contou com um conjunto de atividades relacionadas ao tema do projeto e que foram apresentadas para a comunidade escolar de maneira geral. “Da mulher dos versos do *funk* às linhas da vida real” foi o tema da mostra realizada pelos alunos como a culminância do projeto: “A imagem da mulher no *Funk*”.

Apresentação dos títulos dos cinco *funks* definidos como o *corpus* do trabalho:

- “Bumbum de ouro” – cinterpretada por Gloria Groove;

- “Cria de favela” – canção interpretada pela Mc Mirella;
- “Malemolência” – canção interpretada pelo MC Dynho Alves;
- “Ela é do tipo” – canção interpretada pelo MC Kevin O. Chris;
- “Sua amiga vou pegar” – canção interpretada por MC WM & MC Lan;

5 DA ESTIGMATIZAÇÃO ERÓTICA DA FIGURA FEMININA NAS LETRAS DE *FUNK* À DOMINAÇÃO MASCULINA

A estigmatização erotizada da imagem feminina foi assimilada pela sociedade em geral; inclusive, absorvida e aceita também pela própria mulher que vestiu a identidade de sujeito sensual, desejado e símbolo sexual cobiçado pelos homens. Não é preciso destacar que esta é uma imagem que coloca a mulher numa posição inferior ao homem, pois ela aceita ser o “objeto de desejo” a ser alcançado pela ala masculina como um troféu para simplesmente satisfazer o ego de quem o conseguir.

Essa cultura da “mulher símbolo sexual” é repassada pela mídia, propagandas diversas, novelas/filmes, encenações teatrais, indústria da moda, dança, nas ruas, de modo geral, e na música. Quando pensamos na música enquanto divulgadora dessa imagem erotizada da mulher, imediatamente lembramo-nos do gênero musical *funk* como um dos mais expressivos. Para Pierre Bourdieu, com efeito, a dimensão do corpo feminino, sob a ótica da chamada dominação masculina, é a de um “corpo-para-o-outro”, isto é, objetificado para a satisfação do outro:

Tudo, na gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros (BOURDIEU, 2012, p. 79).

Estilo surgido nas favelas do Rio de Janeiro, o *funk*, costumeiramente, traz em suas letras a realidade dos morros cariocas no que diz respeito às drogas, tráfico e sexo. A mulher sempre é mencionada em tais letras como um ser sexualizado que está pronto para o sexo imediato e tem o intuito maior de fazer seu parceiro alcançar a satisfação numa posição de inferioridade, visto que sempre está empenhada em agradar esse homem. As letras são acompanhadas de coreografias ousadas e que, muitas vezes, deixam a mulher numa posição de fato do “sexo frágil” ou mesmo perpassando por uma visão pejorativa quando comparada ao “bom comportamento” pregado pela sociedade a que toda “mulher de família” deve ter.

Fato é que, impulsionado pela mídia e pelo mercado fonográfico, o *funk* caiu no gosto musical de muitos adultos, tornando-se um dos gêneros musicais prediletos do adolescente brasileiro que incorporou esta cultura e a levou para dentro das escolas.

Analisaremos, doravante, cinco letras de *funk* que dizem respeito a algumas das canções mais escutadas e com repercussão na escola em questão; são elas: “Bumbum de ouro”, “Cria de favela”, “Malemolência”, “Ela é do tipo” e “Sua amiga vou pegar”.

De modo geral, as letras de *funk* mencionam palavras de baixo calão como forma de auto afirmar uma supremacia diante dos outros, além de construções sintáticas que semanticamente remetem a atos sexuais colocando nessa situação a figura feminina como sujeito ativo. Também recorre intensamente objetos que fazem parte da realidade privilegiada economicamente e socialmente da sociedade. Essa associação do luxo à vida criminosa vivida sob forte influência de bebidas alcoólicas e sexo está na maioria das letras desse gênero textual.

5.1 Análise da canção “Bumbum de ouro”, interpretada por Gloria Groove

BUMBUM DE OURO²
(Gloria Groove, Pablo Bispo, Sergio Santos e Ruxell)

Uuh
Gloria groove
Essa mina é um tesouro
Bumbum de ouro
Dezoito quilates de bunda, ela tem
Sabe que é um estouro
Já fez pegar fogo
Então bate que brilha e se joga também
Vai ostentando toda essa riqueza
Joga na malícia, joga com delicadeza
Sente o movimento vai devagar
Prepara, menina, é sua vez de brilhar
Ela bate o bumbum no bumbo
Quando o bumbo bater pro bumbum
Ela bate o bumbum no bumbo
Quando o bumbo bater pro bumbum
Quando o bumbo bater pro bumbum
Quando o bumbo bater pro bumbum
Essa mina é um tesouro
Bumbum de ouro
Dezoito quilates de bunda, ela tem
Sabe que é um estouro
Já fez pegar fogo
Então bate que brilha e se joga também
Vai ostentando toda essa riqueza
Joga na malícia, joga com delicadeza

² Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gloria-groove/bumbum-de-ouro/>>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

Sente o movimento vai devagar
 Prepara, menina, é sua vez de brilhar
 Ela bate o bumbum no bumbo
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Ela bate o bumbum no bumbo
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Olha como reluz
 Brilho que te seduz
 Ofusca feito sol essa bunda tem muita luz
 ó O tamanho desse rabo
 De ouro, é banhado
 Popô que é lendário o famoso El Dorado
 Ela é bunda da riqueza
 Beleza, é globeleza
 Ostenta sua fortuna quando bate sua bunda
 E desce devagar rebola sem parar
 Ela é bumbum de ouro
 Tesouro, insha'allah
 Ela bate o bumbum no bumbo
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Ela bate o bumbum no bumbo
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Quando o bumbo bater pro bumbum
 Uuh
 Gloria groove

Em “Bumbum de ouro” percebemos logo no título uma analogia entre o “bumbum”, símbolo de beleza da mulher brasileira, com o ouro, metal precioso. Nos três primeiros versos da canção, inclusive, há uma evidência à ideia da comparação quando se afirma “Essa mina é um tesouro / Bumbum de ouro / Dezoito quilates de bunda, ela tem”. Há, dessa forma, uma relação de empoderamento a partir da posse do assim chamado “Bumbum de ouro” enquanto coisa valiosa: “Dezoito quilates de bunda”; ou seja, a competência da mulher é reduzida a um par de nádegas bonitas. É como se não houvesse mais nada que pudesse acrescentar neste ser que possa agregar valores que não sejam os físicos:

Sabe que é um estouro
 Já fez pegar fogo
 Então bate que brilha e se joga também

A mulher mostra convicção e confiança em seus atributos além de saber que possui poder de sedução. Em “...e se joga também” fica evidente a ideia de “se dar” a qualquer um que a “apanhe” em resposta ao ato de se jogar. É relevante mencionar que o pensador Pierre Bourdieu (a partir da noção de capital econômico de Karl Marx)

reinventa a noção de “capital”, mostrando que há outros capitais envolvidos no jogo social que vão além do econômico:

Pierre Bourdieu, por sua vez não limita o capital à esfera econômica. Ele considera a existência de capitais de diferentes naturezas (capital econômico, capital cultural, capital social, capital simbólico, capital político...) que igualmente aparecem como recursos sociais para os agentes. Concebida como um estoque de volume, mais ou menos importante, cada espécie de capital é fruto de uma acumulação em vista de obter um proveito ou rendimento, material ou não (JOURDAIN; NAULIN, 2007, p. 126).

Assim, pode-se constatar uma relação entre o capital social e o capital simbólico, aqui, uma vez que o “bumbum” é mencionado como sinônimo de riqueza, ostentação; o que se confronta ambos os capitais mencionados, já que contrasta entre a posição social e o ato de “se jogar”/entregar a um homem que está acima, socialmente, da mulher:

Vai ostentando toda essa riqueza
Joga na malícia, joga com delicadeza

A letra ainda explicita a ideia de movimentos relacionados à relação sexual, onde a “menina” está para satisfazer o ego masculino e, devido à sua suposta posição de inferioridade em relação ao sujeito masculino, a mesma encontra-se num patamar superior a outras mulheres. Importante perceber que a maneira de se fazer superior neste meio social é se colocando numa posição de inferioridade em relação ao homem:

Sente o movimento vai devagar
Prepara, menina, é sua vez de brilhar

A relação desta parte do corpo da mulher com a riqueza fica mais que evidenciada na canção, uma vez que é recorrente desde o título:

Olha como reluz
Brilho que te seduz
Ofusca feito sol essa bunda tem muita luz

Percebe-se que a imagem feminina é reduzida ao valor agregado à perfeição das nádegas. Trata-se de uma manifestação clara da dominação masculina, uma

perspectiva evidentemente masculina sobre o corpo feminino (o gosto pelos seios fartos ou pelas nádegas “perfeitas”). Assimilada e absorvida pela sociedade, em geral, seus reflexos são sentidos num patamar análogo ao do capital social quando percebemos que celebridades lançam mão de seus atributos físicos para ganharem mais *status* nas redes sociais e na mídia em geral, ditando tendências e padrões.

Esse capital simbólico ligado ao culto às nádegas, hoje tão comum em espaços de classe média e alta, é proveniente das favelas, especificamente dos bailes *funks* dos morros cariocas. Não se trata, obviamente, de uma questão única do *funk*, posto que também os sambas antigos já traziam em si certa necessidade de exaltação do corpo feminino com foco nas curvas das mulatas brasileiras. O *funk*, ao usar palavras de forma chula e direta, tão somente intensificou essa perspectiva ao sexualizar ainda mais o corpo da mulher, objetivamente falando de posições sexuais ou descrevendo partes do seu corpo.

Ao ganhar a mídia nacional e internacional, criando seguidores de tendências pelas redes sociais, em geral, a ideologia típica da dominação masculina expressa nas letras de *funk* ganha as classes abastadas, as quais reproduzem automaticamente determinados padrões simbólicos comuns nos morros.

Vale mencionar que palavras de baixo cação ou com sentido pejorativo são citadas com extrema naturalidade:

Ó o tamanho desse rabo
Ela é bunda da riqueza
Beleza, é globeleza
Ostenta sua fortuna quando bate sua bunda
E desce devagar rebola sem parar
Ela é bumbum de ouro
Tesouro, insha'allah

A associação da “bunda de ouro” com movimentos sensuais é o que designa a relação com a ideia de riqueza; aludem, assim, à satisfação pessoal para o homem que a possuir. E não apenas isso: talvez também defina o nível de capital social aí envolvido:

O capital simbólico reenvia às noções de prestígio e de reconhecimento social. Pierre Bourdieu especifica que “o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido”. Dispor de capital simbólico, pois, é ter um certo poder sobre os que estão dispostos a nos dar crédito (JOURDAIN; NAULIN, 2007, p. 128).

Como é possível notar, é através da mídia em geral que os jovens de classe média e alta espalhados pelas regiões brasileiras repetem ou reproduzem, através do *funk*, a mesma perspectiva do capital social atribuído ao corpo feminino no contexto dos bailes das favelas. Tal capital simbólico ultrapassa barreiras culturais, espaciais e econômicas, fazendo reproduzir, pelo viés midiático, uma força renovada de violência simbólica expressa pela dominação masculina.

5.2 Análise de “Cria de favela”, interpretada pela Mc Mirella

CRIA DE FAVELA³
(MC Mirella)

(Gabriel do Borel produziu)
(Explodiu, bum)

Fui pro bailão, te vi de Glock
Na sua frente, sentei forte
Tô no baile de favela, onde se revela
As piranha sentando e o tamborzão rolando

Não adianta me intimidar
Eu sou cria de favela, deixa eu sentar
Eu sou cria de favela, deixa eu sentar

Não adianta me intimidar
Eu sou cria de favela, deixa eu sentar
(Deixa eu sentar, deixa eu sentar)

Que piranha é essa? Gosta de Glockada
Não pode ver os amigo, que joga na cara
Que piranha é essa? Gosta de Glockada
Não pode ver os amigo, que joga na cara
(Buce-Bucetada nele)

(Gabriel do Borel produziu)
(Explodiu, bum)

³ Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-mirella/cria-de-favela/>>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

A letra “Cria de favela”, interpretada pela Mc Mirella, ou seja, na voz feminina, é bastante ousada e deixa explícito qual o posicionamento da mulher em relação ao homem na cultura do *funk*. Particularmente, trata o problema a partir de um pano de fundo que retrata o universo do tráfico de drogas dentro das favelas:

Fui pro bailão, te vi de Glock
 Na sua frente, sentei forte
 Tô no baile de favela, onde se revela
 As piranha sentando e o tamborzão rolando

No primeiro verso da canção é logo destacado o “bailão” que faz menção ao baile *funk* que costuma ocorrer dentro das favelas. No verso em questão faz-se menção à pistola Glock (arma de fogo), símbolo de ostentação e superioridade. Obviamente, o fato de andar armado, com sua Glock à mostra, revela que tal sujeito é alguém ligado ao tráfico ou ao submundo do crime. A voz lírica feminina da canção logo se coloca à disposição do sujeito portador da arma ao afirmar que assim que percebe a pistola logo se oferece ao seu dono: “Na sua frente, sentei forte...”; com um ar de exibicionismo, chama a atenção desse sujeito para a sua presença. Não bastassem as palavras que referendam coreografias sensuais e que lembram o ato sexual em si, essa mesma voz feminina referenda as mulheres que frequentam estes bailes de “piranhas”, nomenclatura pejorativa que coloca a mulher como sinônimo apenas de objeto para a satisfação sexual do homem.

Importante notar que a ideia de simultaneidade entre as mulheres dançando e o “tamborzão rolado” marca o estilo de vida que circunda entre o prazer e a criminalidade e que é valorizada nos bailes *funk*:

Não adianta me intimidar
 Eu sou cria de favela, deixa eu sentar
 Eu sou cria de favela, deixa eu sentar

No refrão da música o eu lírico deixa claro que não se intimida diante de seu possuidor, sujeito masculino que firma sua masculinidade exibindo a sua arma de fogo: “rolando o tamborzão”, a voz feminina afirma ser “cria de favela” – isto é: em certo sentido fazendo alusão à ideia de que já está acostumada com essa realidade e ainda pede para “sentar” (nova alusão explícita ao ato sexual que é, inclusive,

representado pela coreografia musical ligada a tal canção que é bastante reproduzida pelos jovens devido à massificação principalmente através da *internet*):

Que piranha é essa? Gosta de Glockada
 Não pode ver os amigo, que joga na cara
 Que piranha é essa? Gosta de Glockada
 Não pode ver os amigo, que joga na cara

(Buce-Bucetada nele)

Há uma indagação quanto a quem é esta mulher, entretanto vale destacar que essa mesma mulher é mencionada como “piranha”. Como já afirmado, na cultura do *funk* é normal a mulher ser colocada num patamar inferior ao homem, sendo relacionada apenas como símbolo sexual objetificado e sendo prenda para aquele que a conseguir. Nos versos “que piranha é essa? Gosta de Glockada...” tem-se a reafirmação da associação da imagem feminina ligada ao estilo de vida perigosa, a do crime, o que na linguagem funkeira seria o estilo “vida loka”.

Muito importante também é que a ideia de “glockada” faz menção ao falo (pênis), retomando assim, a realidade biológica em que a superioridade masculina é reafirmada através da imagem metafórica da arma, “Glock”, o que, através de efeito metafórico, sugere a imagem do pênis ereto, exposto para fora como se fosse mesmo para ser mostrado com intuito de se marcar a posição superior do homem em relação à mulher. Dessa forma, vai se firmando o ideal de violência simbólica de Bourdieu e que está impregnada em nossa sociedade nas mais diferentes realidades:

[...] são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra [...] caracteristicamente masculino [...] (BOURDIEU, 2012, p. 32-33).

A canção termina com o uso explícito do baixo calão, a partir do qual menciona-se de maneira nítida que tal mulher “se oferece” ao sujeito masculino:

Que piranha é essa? Gosta de Glockada
 Não pode ver os amigo, que joga na cara
 (Buce-Bucetada nele)

Pode-se perceber que o estilo de vida perigosa regada a festas, bebidas, crime e sexo vem sendo difundido entre as comunidades, não apenas dos morros cariocas, mas de uma parte considerável da população brasileira que aprecia esse estilo musical. No clipe oficial da música, ao final, são apresentados áudios de algumas cenas reais do conflito entre traficantes e policiais; vozes masculinas, juvenis e infantis que, num tumulto geral, pedem para deitar no chão posto que a polícia esteja no local; há choro e tumulto, tiros, sirene de viatura: situação que remetem à realidade da batalha entre a lei e o crime organizado na qual a mulher está marcada como um ser inferior ao homem e onde o seu corpo é objetificado como item de mercado.

5.3 Análise de “Malemolência”, interpretada pelo MC Dynho Alves

MALEMOLÊNCIA⁴
(Dynho Alves)

Alô, Batidão Stronda
Alô, DG
Essa daqui é hit, hein, fio
'Cês 'tão um nojo, hein
Chama, fio!
Hoje ela 'tá um nojo, toda descarada
Fazendo deboche para as recalcadas
E se mexer, tu vai tomar (vai tomar)
Nem tenta copiar 'pa dona da porra toda
Na hora de balançar

E sentando na sequência
Quica na sequência
Desce na sequência

É muita malemolência
Desce na sequência
Quica na sequência

É muita malemolência
Malemo, malemolência
É muita malemolência
Malemo, malemolência

É muita malemolência
Malemo, malemolência
É muita malemolência
Malemo, malemolência

Então senta na sequência
Quica na sequência
Desce na sequência

⁴ Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dynho-alves/malemolencia/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

É muita malemolência
Desce na sequência
Quica na sequência

Alô, Batidão Stronda
Alô, DG
Essa daqui é hit, hein, fio
'Cês tão um nojo, hein
Chama, fio!

Hoje ela...

De acordo com o *Dicionário Online de Português*, o termo “malemolência”, que figura no título da canção ora em análise, significa “Ação que denota malícia em certos comportamentos; molejo” ou mesmo “Artifício ou artimanha para se esquivar de algo ou de alguém”, assim como “comportamento do que seria antigamente caracterizado pelos malandros”⁵ ou próprio da malandragem. Nesta canção, em especial, a palavra diz respeito ao desempenho da performance corporal no ato de dançar o *funk*, mas também conota, ao mesmo tempo, o próprio ato sexual.

A primeira estrofe da música é uma espécie de chamada para a realidade apresentada no decorrer da canção, já que menciona a expressão: “cês tão um nojo, hein...”. Ocorre, porém, que o significado de nojo, aqui, não está relacionado a algo sujo ou com desgosto, mas faz referência à pretensa superioridade de algo ou alguém em relação aos outros:

Alô, Batidão Stronda
Alô, DG
Essa daqui é hit, hein, fio
'Cês 'tão um nojo, hein
Chama, fio!
Hoje ela 'tá um nojo, toda descarada
Fazendo deboche para as recalcadas
E se mexer, tu vai tomar (vai tomar)
Nem tenta copiar 'pa dona da porra toda
Na hora de balançar

A imagem da mulher é retomada como um ser “debochado”. É como se houvesse uma espécie de disputa entre as mulheres, “as recalcadas”, e a personagem feminina descrita na música. A dança é tida como uma especialidade da “dona da porra toda”, o que significa dizer aquela que é o centro das atenções, a mais desejada, a mais bonita, a que melhor dança, aquela que é a mais cobiçada pelos homens do

⁵ MALEMOLÊNCIA. Dicio. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/malemolencia/>>. Acesso em 27 jun. 2019.

recinto, sempre destacando a sensualidade do corpo feminino e o colocando diante de um enfoque sensual remetido tanto pela letra da música como também pela coreografia:

E sentando na sequência
 Quica na sequência
 Desce na sequência

Aqui o “sentando na sequência” faz alusão ao próprio ato sexual sendo retomado a partir da coreografia reforçado pelos versos sequenciais “quica na sequência / desce na sequência...”. A música repassa essa ideia como se a mulher fosse superior nesse contexto específico; entretanto, vale ressaltar que tal superioridade se vê em relação a outras mulheres e não em relação ao sujeito masculino.

Durante toda a canção a ideia de “muita malemolência” é referendada, ou seja, não há pressa alguma para se praticar o ato em si representado através dos passos coreografados sempre colocando a mulher como objeto e numa posição de inferioridade em relação ao homem.

5.4 Análise de “Ela é do tipo”, interpretada pelo MC Kevin O. Chris

ELA É DO TIPO⁶
 (Kevin O. Chris)

Ela é do tipo que gosta muito de conversar
 Mas não fica de papapa
 Vai se despindo deitando na minha cama
 Prontamente conversando, ela tira a minha roupa
 Essa menina mete muito gostoso
 Dá pra ver que ela gosta do que faz
 Novinha safada e simpática
 Deixou o Kevin com gosto de quero mais
 Vai, rebola pro pai, vai novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola pro pai, novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola pro pai, vai novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola pro pai, novinha, vai
 Descendo, descendo

⁶ Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-kevin-o-cris/ela-e-do-tipo/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

A mãe quis prender demais sua filha
 E virou um controle sem pilha
 Pra que foi maltratar a menina
 E hoje de maior o Kevin cria
 Vai, rebola pro pai, vai novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola pro pai, novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola...

A letra desta canção revela, já nos primeiros versos, a imagem de uma mulher totalmente ousada, que “gosta de conversar / mas não fica de papapa”, ou seja, uma moça sem nenhum pudor que vai rapidamente tirando a sua roupa num encontro amoroso, “atirando-se” na cama do sujeito masculino sem muitas delongas ou recusas (“papapa”). Aqui fica nítido a posição imagética da mulher como um objeto sexual que “se dá” ao homem conforme a vontade deste:

Vai se despindo deitando na minha cama
 Prontamente conversando, ela tira a minha roupa

Ela ainda dá a entender ao eu-lírico da canção que está na relação tão somente para servi-lo, pois, se não bastasse tirar a própria roupa, ela ainda faz a mesma coisa em relação ao seu parceiro. Na segunda estrofe, as palavras utilizadas são bem mais diretas e remetem de maneira bem clara à ocorrência do ato sexual:

Essa menina mete muito gostoso
 Dá pra ver que ela gosta do que faz
 Novinha safada e simpática
 Deixou o Kevin com gosto de quero mais

Vale ressaltar que não há nenhuma preocupação em se preservar a conduta de tal jovem. A palavra “safada” adjetiva essa mulher; interessante é que esse adjetivo não é utilizado como aspecto negativo na canção. No universo *funk*, de modo geral, parece não haver problema em chamar as mulheres por palavras de baixo calão. Talvez seja exatamente o fato de ser *safada* que fez o sujeito masculino exaltá-la ainda mais.

No refrão da canção, onde se reforça a expressão: “...rebola pro pai...”, há uma espécie de retomada de certa relação familiar patriarcal marcada pela submissão da mulher, a qual deve se insinuar para o homem como se fosse uma obrigação (um

“dever ser” antes relegado à figura paterna e agora à figura do marido, ambos machos dominantes):

Vai, rebola pro pai, vai novinha, vai
 Descendo, descendo
 Vai, rebola pro pai, novinha, vai
 Descendo, descendo

Nas famílias patriarcais a mulher deve estar sempre a serviço dos homens, sejam seus pais ou maridos, e não é diferente aqui nesta canção, porém, aqui, a obrigação é ser servil ao homem sexualmente:

Realmente, creio que, se a unidade doméstica é um dos lugares em que a dominação masculina se manifesta de maneira mais indiscutível (e não só através do recurso à violência física), o princípio de perpetuação das relações de força materiais e simbólicas que aí se exercem se coloca essencialmente fora desta unidade, em instâncias como a Igreja, a Escola ou o Estado e em suas ações propriamente políticas, declaradas ou escondidas, oficiais ou oficiosas (basta, para nos convenceremos disto, observar, na realidade imediata, as reações e as resistências ao projeto de contrato de união social) (BOURDIEU, 2012, p. 138).

Como é afirmado por Bourdieu, a violência simbólica está em todas as instâncias sociais, inclusive/principalmente em um baile *funk*, no qual as próprias mulheres se enxergam como “prendas” a serem oferecidas ao sujeito masculino. É como se ela própria se enxergasse como este ser que veio/está no mundo apenas para satisfazer o ego do homem.

A violência simbólica se configura, pois é aceita pela mulher que pode ou não estar consciente dessa posição; é uma espécie de “violência suave e invisível” (sem agressão física, caso levemos em consideração o significado literal de *agressividade*). O que fica latente é que a mulher tem consciência dessa realidade, aceitando-a como um comportamento que está dentro da normalidade e que é assimilado e difundido por homens e mulheres, tal como afirma Coelho (2002):

A violência dos homens sobre as mulheres pode se dar tanto de forma objetiva, física, quanto simbólica, subjetiva, consciente ou inconscientemente. A violência simbólica se exerce, sobretudo, através das palavras e pode contar, inclusive, com a cumplicidade inconsciente das mulheres. Ela se funda na fabricação contínua de crenças, que fazem com que o indivíduo se posicione no espaço social segundo critérios e padrões do discurso dominante (COELHO, 2010, p. 37).

Nesta canção ainda aparece a figura da “mãe”, que é reproduzida como alguém que tenta, de alguma forma, “livrar”, “impedir” a filha de tal realidade:

A mãe quis prender demais sua filha
E virou um controle sem pilha
Pra que foi maltratar a menina
E hoje de maior o Kevin cria

Contudo, a própria questão é tratada pelo eu-poemático da canção como uma “prisão” para a filha. Isto é: coloca a mãe numa posição que está relacionada ao poder da força, mas que logo é quebrado pela imposição e insistência do sujeito masculino.

Como afirma Pierre Bourdieu (2012), muitas vezes, as próprias mulheres incorporam os padrões da relação entre dominador *versus* dominado num determinado espaço social marcado pela força da dominação masculina:

E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica (BOURDIEU, 2012, p. 45).

No caso da canção ora em análise, a imagem do “Kevin” que “cria” (no sentido de iniciar esta jovem em suas experiências sexuais), faz referência ao fato de que esse homem faz as vezes de *dominador, superior* em relação à figura feminina. Ela, por sua vez, aparece como *jovem, frágil*, porém conhecedora de seu próprio poder de sedução e tendo a consciência do lugar que ocupa nesse meio social: o de ser servil sexualmente ao homem.

5.5 Análise de “Sua amiga eu vou pegar”, interpretada por MC WM & MC Lan

SUA AMIGA EU VOU PEGAR⁷
(MC Lan)

Quando essa tocar
Tu vai se lembrar
De que eu era um bosta
E tu não queria me pegar

Mundo vai girar
E ela vai voltar

⁷ Letra disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-lan/sua-amiga-eu-vou-pegar/>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

Lembra daquela garota?
 Agora ela quer me dar
 Hoje a vida mudou
 E hoje eu não quero mais pegar você
 Sabe por quê?

Porque, sua amiga eu vou pegar
 E laraiaraiá
 Sua prima eu vou pegar
 E raraiaraiaraiá
 Sua tia eu vou pegar
 E lararará
 Sua chefe eu vou pegar
 E larararará

Mulher gostosa não é a que tem tetão
 Não é a que tem bundão
 É a que faz gostoso
 Na giromba, ladrão!

E além de tudo é bem melhor que você, hein!
 Éh 'tá dando de tipo pilha Duracell
 Oito vezes mais

Porque ela é melhor sentando
 É melhor quicando
 É melhor que tu
 Balançando o bumbum

Ela é melhor sentando
 É melhor quicando
 É melhor que tu
 Balançando o bumbum, vai!

É melhor sentando
 É melhor...

A primeira estrofe da canção mostra uma rejeição da persona feminina em relação ao sujeito masculino pela sua falta de recursos financeiros, o que é metaforicamente denunciado pela expressão “de que eu era um bosta”, ou seja, alguém que, antes, era desprovido de bens materiais e sem um espaço privilegiado naquele meio social: “Tu vai se lembrar / De que eu era um bosta / E tu não queria me pegar”.

Ocorre que essa posição de inferioridade logo é revertida a partir da segunda estrofe. O sujeito masculino tem a convicção de que essa realidade mudará e que tal mulher irá voltar, sendo, assim, desprezada como uma espécie de castigo por sua atitude no passado. Nos versos “Lembra daquela garota? / Agora ela quer me dar” – percebe que existem duas figuras femininas: uma que sofre a rejeição do eu-lírico e a outra se coloca à sua disposição. É relevante destacar que as relações aqui são simplificadas e reduzidas ao próprio ato sexual, visto que a mulher está para “servir”

a esse sujeito masculino, incorporando essa relação de poder que está imposta sobre ela. Em tal relação, como entende Bourdieu (2012, p. 46), “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais”.

Em “Sua amiga eu vou pegar”, o sujeito masculino que fala na canção revela indiferença à mulher depois que a sua vida “mudou” – essa mudança deve ter sido caracterizada pela transformação na vida material e social deste homem, pois no estilo de vida propagado pelo *funk* é comum o homem ter sua supremacia reforçada a partir de seus bens materiais relacionados ao luxo exagerado, à sua ligação com o crime, o porte de armas de fogo, acesso às drogas e a presença nos bailes:

Hoje a vida mudou
 E hoje eu não quero mais pegar você
 Sabe por quê?
 Porque, sua amiga eu vou pegar
 E laraiaraiá
 Sua prima eu vou pegar
 E raraiaraiaraiá
 Sua tia eu vou pegar
 E larararará
 Sua chefe eu vou pegar
 E lararararará

Essa rejeição à mulher se dá como uma vingança, já que agora o homem não a quer mais, como se de fato fosse um objeto que fora desejado num dado momento, mas que no presente não se tem mais interesse. Agora a atenção está voltada a outras mulheres, porém todas com algum grau de relação com aquela que um dia rejeitou o sujeito da canção – “amiga”, “prima”, “tia” e “chefe”.

Aqui mais uma vez a imagem sensual/erótica é associada à mulher numa expressão vulgar: “mulher gostosa”. Ele revela que aspectos físicos não são, de fato, o que tornariam uma “mulher gostosa” (isto é: cobiçada sexualmente), mas a sua performance no que tange à prática sexual: “é a que faz gostoso na giromba...”, entendendo-se o vocábulo “giromba”, neste caso, como alusão ao próprio órgão sexual masculino em estado de ereção:

Mulher gostosa não é a que tem tetão
 Não é a que tem bundão
 É a que faz gostoso
 Na giromba, ladrão!

Quando a mulher não está dentro dos padrões exigidos para atender às expectativas criadas pela objetificação de seu corpo, o discurso de terceiros tende a colocá-la sob uma perspectiva de inferioridade. Como já afirmado acima, para Bourdieu (2012), há condições específicas para a realização da dominação masculina que constroem uma noção de experiência universal do “corpo-para-o-outro” no caso da mulher.

Ainda é válido destacar que a relação de poder se materializa entre o desprezo aos atributos do corpo feminino da mulher em questão em relação ao órgão sexual do sujeito masculino, que é apresentado em seu estado de força maior:

[...] são as diferenças visíveis entre o corpo feminino e o corpo masculino que, sendo percebidas e construídas segundo os esquemas práticos da visão androcêntrica, tornam-se o penhor mais perfeitamente indiscutível de significações e valores que estão de acordo com os princípios desta visão: não é o falo (ou a falta de) que é o fundamento dessa visão de mundo, e sim é essa visão de mundo que, estando organizada segundo a divisão em *gêneros relacionais*, masculino e feminino, pode instituir o falo, constituído em símbolo da virilidade, de ponto de honra [...] caracteristicamente masculino [...] (BOURDIEU, 2012, p. 32-33).

Assim, daí o fato de se tentar constantemente naturalizar a superioridade do corpo masculino diante do feminino. Inclusive quanto à sexualidade, tal noção se dá pela ideia da superioridade masculina (do pênis ereto, órgão exposto, posicionado para o alto como marca da “superioridade” do macho) frente à inferioridade feminina (órgão não-exposto, “guardado”, “escondido”, que alude à ideia de “fragilidade”):

E além de tudo é bem melhor que você, hein!
Éh 'tá dando de tipo pilha Duracell
Oito vezes mais
Porque ela é melhor sentando
É melhor quicando
É melhor que tu
Balançando o bumbum

Nestas duas estrofes fica nítida a ideia de se menosprezar a performance desta mulher em relação à “amiga” que, supostamente, seria “melhor” por ter mais fôlego sendo comparada à pilha da marca Duracell (cuja campanha publicitária, desde sempre, lida com a ideia de que tal produto é superior aos demais do gênero por ter maior durabilidade). Os atos de “sentar”, “quicar” e “balançar o bumbum”, além de reforçarem o caráter de exposição do corpo feminino, também enfatizam a ideia da mulher objetificada para satisfazer o seu parceiro.

É válido mencionar, por fim, que as letras de *funk*, no geral, possuem uma estrutura bem repetitiva entre suas estrofes e versos. As rimas são construídas com simplicidade e analogia direta. Há utilização de palavras e expressões, como “vagabunda”, “safada”, “piranha”, etc., que são constantemente usadas em relação à figura feminina, nomeando ou adjetivando as mulheres numa espécie de vocabulário que já se torna comum a todas as composições do gênero. O vocabulário em questão busca retomar a oralidade da comunidade dos morros cariocas, havendo um destaque para a utilização constante de palavras de baixo calão.

5.6 Da descrição das atividades à análise dos resultados

Em meio à rotina escolar, com seus conteúdos e atividades que atendem ao planejamento anual do ensino de acordo com cada série, foi aplicado o projeto “A imagem da mulher no Funk”. Neste projeto houve a intervenção através de um conjunto de atividades divididas e organizadas em seis etapas e que estavam diretamente relacionadas ao estilo musical em questão.

Num primeiro momento houve a apresentação e a motivação das turmas para a realização do projeto. A discussão iniciou-se a partir do questionamento de quem gostava de música; todos foram enfáticos em afirmar que gostavam. Sendo assim, foi revelado a eles que realizaríamos um projeto que envolveria música. A turma se agitou, todos falavam empolgados e ao mesmo tempo pela possibilidade de trabalharem com a música em sala de aula; uma aluna questionou num dado momento qual seria o “tipo” de música. Propositamente criou-se um suspense e a pergunta foi repassada a eles que começaram a mencionar alguns estilos musicais; contudo, em nenhum momento foi sugerido o *funk*.

Após várias tentativas inválidas, foi revelado a eles que o estilo musical que seria trabalhado em sala de aula iria ser o *funk*. Nesse instante houve um grande tumulto de vozes, risos, interjeições que exprimiam surpresa, alegria e empolgação em virtude da descoberta do estilo musical a ser trabalhado em sala de aula. Segundo um aluno, ele jamais imaginara poder trabalhar com o *funk* numa aula de língua portuguesa e que a experiência iria ser “muito massa”.

Iniciou-se, então, a apresentação do trabalho a ser executado. A primeira etapa se deu a partir da composição de imagens que estariam relacionadas às letras de *funk*

a que eles tinham conhecimento. Essa etapa teve a durabilidade de duas aulas, pois eles deveriam pensar de maneira geral nas letras de *funk* que tinham conhecimento e depois construírem uma imagem relacionada a tal realidade. Como resultado, foram apresentadas diversas imagens que se relacionavam ao “mundo do crime”, como drogas, violência, festas noturnas e sugestão de sexo.

Pode-se inferir que os adolescentes têm conhecimento e consciência da realidade exposta nas letras de *funk*, uma vez que, de modo geral e unanimemente, reproduziram imagens que perpassavam por diversos tipos de violência, inclusive a violência simbólica em que a mulher tem sido vítima ao longo de sua trajetória na sociedade no decorrer dos séculos.

Algumas imagens trabalhadas em sala expunham a mulher através da exploração sensualizada de partes do corpo feminino (poses que evidenciavam posições sexuais). Além disso, havia imagens que mostravam o porte de arma que era exibida como troféu e também como símbolo de masculinidade; bailes *funks* nos quais o consumo de drogas era realizado com naturalidade; a ostentação de objetos de luxo como relógio, carro, correntes de ouro, roupas de grife também se fizeram presentes nas imagens compostas pelos alunos.

De maneira geral, havia sempre a existência de: objetos de luxo, bebidas alcóolicas, cigarro, armas de fogo, mulheres em trajes minúsculos e com comportamento erotizado. Isso evidencia que os alunos têm o conhecimento da realidade passada nas letras de tais canções; todavia, muitos se deixam levar pela empolgação do chamado estilo “*vida loka*” e esquecem de aplicar um olhar mais crítico quanto a determinada realidade.

Após a construção das imagens, cada aluno teve um tempo para falar de seu desenho a partir de um olhar crítico, tendo isto sido realizado sob forma de mesa redonda. Cada um expôs o porquê de ter feito tal desenho e qual relação direta o mesmo teria com o *funk*; de alguma maneira, todos realizaram uma explanação bastante comum, o que deixa claro que eles reconhecem a violência reverenciada nessas letras e também conseguem perceber, sem uma consciência teórica específica sobre o assunto, certo nível de violência simbólica à qual a mulher é exposta. Houve uma discussão aprofundada e que despertou o interesse de modo generalizado entre os alunos pelo trabalho em questão.

A segunda etapa se deu a partir da realização de um trabalho de pesquisa realizado em grupo de cinco integrantes cada. Os grupos deveriam pesquisar entre o

público jovem (mais especificamente os jovens da escola em questão), quais seriam os *funks* mais escutados e preferidos entre o alunado. Após pesquisa, os resultados foram levados para a sala de aula para serem analisados e tabulados com a finalidade de identificar as cinco letras de funk mais escutadas naquele momento pelo referido público. Assim, chegou-se às cinco canções aqui já analisadas. A partir desta etapa, o trabalho foi todo embasado nessas cinco canções. Importante destacar que não houve muita divergência entre as letras apresentadas, o que demonstrou que, de fato, esses alunos possuíam um gosto muito aproximado, pois das cinco mais citadas, houve pelo menos oito letras que apareceram constantemente nas respostas do público entrevistado.

A terceira etapa ocorreu com a apresentação das letras de música para a classe. Cada grupo ficou responsável por realizar a análise crítica de uma letra. A explanação se deu com a apresentação da letra a ser analisada seguida de uma análise de como a figura da mulher estava sendo construída em tal canção; assim, cada grupo elaborava um comentário crítico sobre a posição da mulher em tal realidade e fazia um comparativo com a posição da mulher dentro da nossa sociedade.

Os grupos, de maneira geral, conseguiram identificar a figura da mulher sendo exposta como objeto sexual na letras das canções selecionadas; citaram, por exemplo, (a) a imagem da mulher explorada pela mídia; (b) a exposição do corpo feminino no mercado da moda; (c) a posição da mulher no mercado de trabalho em relação ao homem; (d) a ligação direta e exclusiva dos afazeres domésticos, assim como o cuidado com os filhos, com a figura feminina; (e) a existência minoritária de mulheres em cargos de chefia nas empresas e repartições; (f) o olhar preconceituoso sob as mulheres que não se adequam dentro do comportamento “padrão” de uma mulher “de respeito” de acordo com a convenção da organização social que hoje é valorizada.

O que se pode concluir é que o alunado conseguiu alcançar com êxito esse ponto, pois as reflexões foram muito além da exposição do corpo feminino e perpassaram também para outros campos da organização da sociedade diante da figura da mulher. Foram análises satisfatórias, uma vez que eles conseguiram sair do âmbito da exploração sexual e adentraram em segmentos relacionados com o dia a dia da mulher em seus diversos papéis sociais, mostrando, de certa forma, que a mulher atual é multifacetada, mas, mesmo assim, ainda sofre discriminação em relação à imagem empoderada do homem. Isso, de acordo com as ideias de Pierre

Bourdieu, configura o que ele denominou de *violência simbólica*, termo que não está relacionado diretamente ao que se pode falar de “agressividade física” no seu sentido denotativa, mas a uma violência que fora incorporada pela sociedade ao longo dos anos e que está muito mais relacionada com a posição desvantajosa da mulher em relação ao homem. Sobre isso, Coelho (2010) assevera que:

A violência dos homens sobre as mulheres pode se dar tanto de forma objetiva, física, quanto simbólica, subjetiva, consciente ou inconscientemente. A violência simbólica se exerce, sobretudo, através das palavras e pode contar, inclusive, com a cumplicidade inconsciente das mulheres. Ela se funda na fabricação contínua de crenças, que fazem com que o indivíduo se posicione no espaço social segundo critérios e padrões do discurso dominante (COELHO, 2010, p. 37).

A quarta etapa do projeto seguiu de modo que cada aluno (diante das apresentações e das discussões que foram levantadas em sala de aula) deveria elaborar um texto dissertativo argumentativo falando sobre a imagem/posição da mulher no século XXI com o máximo de trinta linhas. Foi unânime entre os trabalhos a percepção crítica que o alunado conseguiu formar em relação ao olhar sobre imagem da mulher assim como também sobre o seu papel social comparado com o papel do homem nesta mesma sociedade.

De certo modo, os alunos perceberam o quanto a mulher ainda está em desvantagem em relação ao homem nesta sociedade que aplica um comportamento diferenciado (isto é, preconceituoso) em relação às mulheres: salários diferentes, desvantagem no mercado de trabalho para a mulher pelo fato de ela engravidar e necessitar da licença maternidade.

Os textos ainda abordaram o “comportamento de respeito” que as mulheres devem ter segundo os chamados “bons princípios”. A mulher sempre deve ser passiva em relação ao homem dentro de uma relação; deve ser a que espera pelo parceiro, aquela de vai ser conquistada pelo homem. Do contrário, a mesma é vista como uma “mulher fácil”, a qual vai atrás do homem e se oferece a ele. Esse comportamento de passividade também perpassa pelo seio familiar, onde a “boa mulher” deve acatar sem questionamentos as decisões tomadas pelo homem que é visto como o “chefe de família”.

Mencionaram ainda como a imagem da mulher é explorada pela mídia e pelo mercado da moda. Mulheres são expostas com trajes que valorizam seu corpo sob perspectiva erótica como se a mulher fosse apenas reduzida à sua aparência. A

ditadura da moda impõe à mulher estar dentro dos padrões de beleza sem ter a preocupação com as individualidades femininas. Isso também acaba impondo qual a aparência que a mulher deve ter ou almejar ter com a finalidade de estar dentro dos padrões de valorização imposto pela mídia e pelo mercado da moda; em contrapartida, esta relação não é a mesma com a figura do homem, pois não se vê esse apelo midiático em relação ao corpo masculino e, tampouco, uma ditadura em relação à imagem que o homem deve ter para ser considerado bonito ou não.

Essa cobrança não existe no universo masculino; o homem deve mostrar virilidade, força e se colocar numa posição superior à mulher, pois ele se não estiver em vantagem em relação à mulher é estigmatizado pela sociedade como um homem que não tem virilidade. Vale ressaltar que, nessa sociedade na qual impera a força da dominação masculina, que condiciona tanto o universo feminino quanto o masculino, o homem que não estiver de acordo com o comportamento esperado e padronizado socialmente, acaba por ser “atacado” no que diz respeito a sua masculinidade.

O *funk* foi um suporte utilizado para que jovens entre 13 e 15 anos que cursavam o oitavo ano do ensino fundamental dois de uma escola pública do município de Parauapebas pudessem perceber, discutir e analisar o comportamento de homens e mulheres a partir dos padrões sociais. A percepção deles foi muito além da figura feminina restrita ao padrão exposto pela realidade do *funk* somente; a leitura foi ampliada e levada para outros ramos da sociedade em que a mulher é estigmatizada e está em desvantagem em relação ao homem.

A quinta etapa foi referente à leitura e socialização dos textos construídos e da montagem de um mural utilizando as gravuras elaboradas na primeira etapa juntamente com os textos escritos na quarta etapa. Cada aluno teve a oportunidade de montar seu trabalho relacionando a imagem ao texto escrito. O mural foi organizado numa das paredes no pátio da escola para que toda a comunidade escolar pudesse ter ciência e apreciar o trabalho. Um grupo de cinco alunos foi designado para ficar junto ao painel para falar sobre o trabalho e convidar a todos para participarem do dia da culminância do referido projeto. Os grupos fizeram rotatividade nos horários para poderem estar junto ao painel durante todos os turnos de funcionamento da escola (manhã, intermediário e tarde). Passaram também pelas salas de aula dos terceiro e quarto ciclos explanando sobre o projeto, falando sobre a imagem da mulher, o comportamento que esta “deve” ter na sociedade e que todas essas observações partiram da discussão e análise das letras de *funk*.

A sexta etapa foi exatamente a culminância do projeto que coincidiu com a finalização do bimestre. Os alunos envolvidos organizaram, elaboraram e executaram um conjunto de atividades coerentes com o projeto executado e que foram relacionadas numa mostra intitulada “Da mulher dos versos do *funk* às linhas da vida real”. A mostra contou com a apresentação de dois vídeos de duas coreografias de *funk*: uma da canção “Bumbum de ouro” e a outra da música “Malemolência”. As dançarinas em questão estão trajadas de acordo com a realidade dos bailes *funks*. Antes da apresentação do vídeo, foi realizada uma explanação sobre o *funk* e sobre os passos da dança que buscam evidenciar a sensualidade erótica da mulher.

A abordagem deu destaque para a análise crítica de tal realidade. Houve também uma dramatização realizada por um grupo de oito alunos que mostravam o dia a dia das favelas cariocas em meio ao crime, a apologia às armas, a exploração sexual das mulheres, violência a que todos estão expostos nos morros do Rio de Janeiro, além de deixar claro que ali quem dita as regras é o crime organizado.

A dramatização foi bastante interessante, pois os jovens prestaram muita atenção a todo o diálogo e às cenas de tiroteio que foram mimeticamente reproduzidas ali (o terror que os moradores das favelas passam quando há tiroteio, o pânico geral entre crianças, adultos e anciãos em meio ao caos). Os alunos mostraram também a dimensão do tráfico de drogas em tais espaços; isto é, como o consumo é encarado com naturalidade por essas comunidades, e como isso está muito latente em diversas letras de *funk*.

Os alunos realizaram a dramatização caracterizados e buscaram construir um cenário próximo da realidade das favelas. Mais uma vez, a posição desvantajosa da mulher em relação ao homem foi latente, uma vez que essa figura feminina aparece como o “sexo frágil” que está à mercê da vontade masculina, além de também ser reduzida a mero objeto sexual.

Ao término dos trabalhos, ficou evidenciado que o alunado, de maneira geral, conseguiu refletir criticamente sobre as letras dos *funks* que tanto consomem. Em certo sentido, eles conseguiram notar peculiaridades antes nunca percebidas quanto ao tratamento que é dado à mulher em tais canções. A percepção da *violência simbólica* também foi satisfatória, pois muitos apresentaram as questões que colocam a mulher em desvantagem em relação ao homem.

Entendemos que houve certo nível de letramento nesse âmbito, uma vez que os alunos passaram a perceber determinados níveis de violência simbólica em várias

canções que diariamente escutam e cantam, conseguindo, assim, pensar criticamente ao relacionarem assuntos tratados nas letras de *funk* com a sua própria sociedade. Exemplo disso está no fato de que, pela discussão propiciada pelas canções, eles chegaram até ao debate sobre a desvantagem que as mulheres possuem no mercado de trabalho em relação ao homem.

Outra questão relevante, é que o alunado teve certa mudança de visão sobre o *funk* quando foram estimulados a se posicionarem criticamente sobre as letras desse estilo musical, alguns deles acabaram mencionando a posição da mulher nos versos. Essa mudança de concepção foi percebida através dos trajes usados pelas dançarinas nos vídeos referentes às canções “Bumbum de ouro” e “Malemolência”.

Em ambos os casos, houve uma conscientização sobre a exposição do corpo feminino, de tal modo que os alunos perceberam que este não é um comportamento positivo para a imagem da mulher, uma vez que há uma tendência óbvia para a sua objetificação pura e simples. As discussões surtiram um efeito bastante positivo, pois, sob determinado aspecto, a direção e a coordenação da escola convivem diariamente com o problema da entrada de alunas com roupas inapropriadas para o ambiente escolar. Nossa problematização do assunto da objetificação do corpo feminino, nesse sentido, vem ao encontro dos esforços da direção da escola visando maior conscientização dos jovens. Cremos, assim, que conseguimos criar um ambiente diversificado de leitura através de letras de *funk*; mais do que isso, conseguimos aguçar certo nível de letramento literário dos jovens envolvidos ao propormos uma análise crítica de tais canções com relação à violência simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de comum acordo entre todos os sujeitos atuantes na educação básica do Brasil que existem certas dificuldades em se relacionar as propostas teóricas de ensino-aprendizagem com a prática docente em sala de aula. Cada vez mais estudiosos buscam formas e métodos para conseguirem aproximar ambas as realidades com a finalidade de se proporcionar um ensino de qualidade que atenda aos anseios e necessidades da sociedade do século XXI.

Importante frisar que o saber deve ser construído e não decorado ou reproduzido, uma vez que, para Freire (1997), ensinar não pode ser visto apenas como o ato de se transferir conhecimentos, uma vez que quem ensina também aprende algo durante o processo de ensino; e quem aprende também ensina ao aprender.

Assim, é de suma importância que o docente tenha essa consciência sobre esse processo de ensino aprendizagem e que tenha a sapiência de colocar o aluno como o centro desse processo onde o objetivo geral seria fazê-lo compreender, analisar, criticar e criar um ponto de vista próprio acerca de determinada realidade. O papel principal, então, do docente da educação básica deveria estar em auxiliar o aluno a construir o saber e não apenas fazê-lo reproduzir fórmulas, textos, argumentos. O professor precisa saber (a) o que ensinar; (b) para quê ensinar; (c) como ensinar:

[...] Não somos apenas objeto da História, mas seus sujeitos igualmente. A partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico (FREIRE, 1997, p. 89).

As salas de aula possuem carteiras enfileiradas em que cada aluno senta isoladamente de forma a ter visão ampla do docente e do quadro magnético/negro. O aluno escuta a explanação dos conteúdos, faz anotações, lê textos sobre o assunto em questão, memoriza o que for pertinente. Memorizar mecanicamente não é tão satisfatório para as necessidades da sociedade de hoje, mas a memorização consciente e reflexiva é benéfica para a aprendizagem do aluno. Memorizar algo contextualizando-o é válido, pois o processo avança quando o aluno vai além e consegue aliar ao conteúdo em questão a realidade de mundo. A relação entre realidade X conteúdo deve ser sempre enfatizada no ensino aprendizagem.

O projeto aqui apresentado partiu exatamente do conhecimento e da memorização das músicas do gênero *funk* que o alunado diariamente escuta e acaba por reproduzir. O trabalho teve como principal foco fazer com que esse sujeito principal do processo de ensino aprendizagem ultrapassasse as barreiras da memorização mecânica e alcançasse o que poderíamos chamar de memorização consciente e reflexiva, ou seja, a ideia era fazer com que esse aluno refletisse, pensasse, analisasse e construísse um ponto de vista definido sobre o tema proposto “A imagem da mulher no *funk*”. Esse objetivo foi alcançado e pode-se afirmar que eles conseguiram ir além da relação direta existente no *funk*, uma vez que fizeram uma leitura bem mais ampliada do que seria a violência simbólica que marca a posição da mulher não apenas nas questões citadas, mas dentro da sociedade.

A formação do leitor é de suma importância para a realização das atividades escolares e também para a sua atuação social; logo, a recepção da música *funk*, tão apreciada pela ala jovem, principalmente, merece destaque porque podem servir como ponto de contato entre os professores e a cultura dos alunos. Contudo, por ser um gênero musical marginalizado, não é tão comum termos tal gênero dentro da escola enquanto objeto de estudo. A turma ficara extremamente motivada e surpreendida pela possibilidade de trabalhar com *funk* em sala de aula. Esse já foi um ponto muito satisfatório no âmbito da pesquisa, pois, para eles, esse *corpus* era totalmente inusitado, o que despertou o interesse e a motivação da turma.

A proposta de se investigar como a *violência simbólica* está presente nas músicas de *funk* surgiu a partir da observação do comportamento dos jovens na escola: suas roupas, suas gírias, os cabelos, o modo de andar; tudo tinha uma relação com o gênero em questão.

Cada etapa do projeto foi vivenciada por seus participantes de forma intensa. As atividades conforme eram lançadas, causavam surpresa e ao mesmo tempo motivação. As análises das atividades demonstraram que o alunado conseguiu inferir sobre as letras de *funk* de forma a relacioná-las com a realidade pertinente à situação da mulher na sociedade. Essa era uma das principais finalidades deste trabalho, pois a ideia central era fazer com que o alunado ultrapassasse as barreiras das letras do *funk* e conseguisse ampliar a leitura de uma realidade literária para a realidade da vida em sociedade ao que tange a imagem feminina. O olhar deles foi tão perspicaz que estes conseguiram captar, por exemplo, como a mulher é discriminada e

desvalorizada no mercado de trabalho unicamente por ser mulher e pela sua natureza fisiológica.

O projeto, em linhas gerais, ocorreu de maneira satisfatória. As seis etapas, cada uma com atividades que tinham como objetivo fazer com que os alunos conseguissem assimilar e refletir sobre a imagem da mulher não somente nas letras de *funk*, como também em toda a sociedade, foram organizadas e executadas com a total participação dos alunos envolvidos. A sexta etapa foi referente à culminância do projeto e os alunos deram um show nas apresentações e mostraram que assimilaram a ideia e souberam explanar com propriedade sobre o assunto para a comunidade escolar.

Diante de tal perspectiva, os resultados obtidos através da proposta de intervenção foram muito significativos, pois a partir de letras de *funk*, estritamente marginalizadas, conseguiu-se fazer com que o alunado formasse um referencial crítico de tal realidade e não somente de acordo com a realidade exposta nas letras dessas músicas, mas como também a da realidade pertinente a da sociedade como um todo.

O que ficou patente para eles é que a mulher, mesmo em pleno século XXI, ainda sofre preconceito e discriminação. De maneira velada, mas ainda atuante ela é tida como propriedade de um homem específico, mesmo diante de uma liberdade ilusória, ela ainda está atrelada a necessidade de ser “dar” ao homem. Realidade esta muito parecida com o que se passava nos séculos XVIII e XIX, o que mudou foi apenas a maneira de como vem sendo feito. São muitos os movimentos feministas; ainda assim, se vê a própria mulher reproduzindo os conceitos de *violência simbólica* e sendo cúmplice de tal realidade diante de uma aceitação passiva e acreditando, muitas vezes, que essa natureza é normal e assim deve ser.

As várias discussões teóricas sobre a noção de violência simbólica foram muito bem recebidas pelos alunos, uma vez que foi muito importante para que as mulheres da comunidade escolar (alunas, professoras, funcionárias, mães e responsáveis) pudessem ter algum contato com expressões como *violência simbólica* e *dominação masculina*. As alunas perceberam, em certo sentido, como esse tipo de violência se dá nas canções e na própria cultura *funk*, e isso foi um ponto bastante positivo no projeto, pois revela uma tomada de consciência crítica por parte do alunado.

O maior desafio sentido pelos alunos talvez tenha sido o de fazer uma explanação oral de sua interpretação para uma plateia ouvinte, pois ainda se percebe que o alunado não está habituado a estar na frente da sala de aula numa posição de

destaque para falar, explicar, apresentar suas ideias. Alguns deles tiveram que vencer a timidez e a insegurança de falar em público. Houve também um breve trabalho sobre a postura correta na apresentação formal de um trabalho em que eles conseguiram assimilar, mas mostraram dificuldade em virtude da inibição que muitos tinham.

Essa preparação já visava a conclusão do projeto a partir do que eles deveriam explicar sobre o conteúdo para toda a comunidade da escola. Essa barreira foi vencida, pois muitos conseguiram ir além dos seus limites; porém, importante destacar que cada um evoluiu significativamente dentro de suas limitações, não havendo necessariamente um padrão geral de evolução, mas avanços individuais diante das suas dificuldades ímpares.

No cômputo geral, o projeto alcançou o ponto ao qual se propôs, visto que todos os agentes desse trabalho saíram com uma opinião formada sobre o que fora discutido e, o mais relevante, passaram a ter um olhar diferenciado sobre o *funk* e como tal realidade se faz presente no contexto da vida real.

Os alunos conseguiram discutir essa realidade diante da percepção de como a mulher é vista e tratada no meio social; ainda notaram que essa visão é absorvida e, muitas vezes, aceita pela própria mulher que a encarada como sendo satisfatório ser desejada, disputada por um homem, como se toda a existência dela estivesse em torno dessa necessidade.

Pensamos que outros projetos como este deveriam ser aplicados nas escolas, pois são atividades como esta que ajudam os alunos a criarem um caráter crítico da realidade que os rodeiam, tirando-os do papel de meros expectadores para o de agentes que buscarão mudar sua realidade a partir da percepção do problema. Não se pode esquecer que hoje o papel da escola primeiro é formar cidadãos críticos, atuantes e capazes de resolver os problemas da sociedade da qual faz parte visando uma vida em coletividade harmônica e equilibrada na medida do possível, onde todos tenham seus espaços garantidos e suas diferenças respeitadas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “Grandes cientistas sociais”, n. 39).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica*. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de Doutorado Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

CLARKE, Arthur C. *2001: Uma Odisseia no Espaço*. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. *A dominação masculina: o poder do desejo do Outro*. *Cógitó*. Salvador, v. 11, out. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5189>>. Acesso em: 04 de out. de 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHEKE, Liane. *Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professores de música*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 13, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GRILLO, José Geraldo Costa. *A ira de Aquiles e as sensibilidades à violência na Grécia Antiga*. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 48/49, p. 37-59. Editora UFPR, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler e escrever? Editora Revista Rever, 2005.

MATEUS. In: *A Bíblia Sagrada*. Tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

MINAYIO, M. C. S. e SOUZA, E. R. (1998). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, IV (3): 513-531.

MORAIS, Francieli Pagani; PINHEIRO, Giovani Gonçalves. Música como instrumento intermediação de ensino e aprendizagem. 2012. Monografia (Pós-Graduação)

ORTIZ, Renato. “A procura de uma sociologia da prática”. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção “Grandes cientistas sociais”, n. 39).

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROSA, Edinete Maria; TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. *Violência, Ética e Direito: Implicações para o Reconhecimento da Violência Doméstica Contra Crianças*. *Psicologia, Ciência e Profissão*. [online]. vol. 24, n. 3, 2004, p. 34-39.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 21, n. 01, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>>. Acesso em: 10 de mar. de 2018.

SILVA, Denise Gomes da. *A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil*: uma análise da literatura. 2010. Trabalho de Conclusão

de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.