



***POP, FUNK E RAP COMO CONTEÚDOS MUSICAIS PARA OS JOVENS  
NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE***

**POP, FUNK Y RAP COMO CONTENIDOS MUSICALES PARA  
JÓVENES ESCOLARES: REFLEXIONES SOBRE GÉNERO, RAZA Y CLASE**

**POP, FUNK AND RAP AS MUSICAL CONTENT FOR YOUNG PEOPLE  
AT SCHOOL: REFLECTIONS ON GENDER, RACE AND CLASS**

*Hugo Romano Mariano*<sup>1</sup>

*Jorge Luiz Schroeder*<sup>2</sup>

**RESUMO**

Neste trabalho se reivindica que os gêneros musicais pop, funk e rap podem ser trabalhados como conteúdos musicais para jovens na escola, sendo pedagógica, estética e politicamente relacionados ao gênero, raça e classe. Nisto, pós-estruturalmente, dialoga-se principalmente com Altmann (2001 e 2005), Altmann et al. (2022), Vargas (2016), e Nassif e Schroeder (2014 e 2019), suscitando como objeto disparador da discussão uma vivência pedagógica ocorrida em 2014, atrelada a acontecimentos e argumentações teóricas sob demandas educacionais, politizadas e artísticas do presente, na evidenciação de mudanças que podem ter ocorrido na última década. Aqui se problematizou e enalteceu o rap, funk e pop crítica e compreensivamente, reconhecendo que a escola ainda não tem primazia sobre tais conteúdos, mas eles estão nela mediante corpos, performances e performatividades de discentes e docentes que produzem, reproduzem, consomem, refletem e atribuem-lhes sentidos musicais representacionais, politizados e ficcionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Raça. Classe. Juventude. Educação Musical.

**RESUMEN**

Este trabajo plantea que los géneros musicales pop, funk y rap pueden ser utilizados como contenidos musicales para jóvenes en la escuela, estando relacionados pedagógica, estética y políticamente con el género, la raza y la clase. En esto, postestructuralmente, dialogamos principalmente con Altmann (2001 y 2005), Altmann et al. (2022), Vargas (2016), y Nassif y Schroeder (2014 e 2019), planteando como objeto detonante de

<sup>1</sup> Doutor. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Professor da Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp. Campinas, São Paulo, Brasil.

discusión una experiencia pedagógica vivida en 2014, vinculada a acontecimientos y argumentaciones teóricas bajo demandas educativas, politizadas y artísticas del presente, en destacando los cambios que pueden haber ocurrido en la última década. Aquí el rap, el funk y el pop fueron problematizados y elogiados de manera crítica y comprensiva, reconociendo que la escuela aún no tiene primacía sobre tales contenidos, sino que están en ella a través de cuerpos, performances y performatividades de estudiantes y docentes que producen, reproducen, consumen, reflexionan. y les atribuyen significados musicales representativos, politizados y ficticios.

**PALABRAS-CLAVE: Género. Carrera. Clase. Juventud. Educación Musical**

#### **ABSTRACT**

This work claims that pop, funk and rap musical genres can be used as musical content for young people at school, being pedagogically, aesthetically and politically related to gender, race and class. In this, post-structurally, we dialogue mainly with Altmann (2001 and 2005), Altmann et al. (2022), Vargas (2016), and Nassif and Schroeder (2014 and 2019), raising as a triggering object for discussion a pedagogical experience that took place in 2014, linked to events and theoretical arguments under educational, politicized and artistic demands of the present, in highlighting changes that may have occurred in the last decade. Here rap, funk and pop were problematized and praised critically and comprehensively, recognizing that the school does not yet have primacy over such contents, but they are in it through bodies, performances and performativities of students and teachers who produce, reproduce, consume, reflect and they attribute representational, politicized and fictional musical meanings to them.

**KEYWORDS: Gender. Race. Class. Youth. Musical Education**

\* \* \*

*Todo fenômeno sonoro é passível de escuta musical?  
Se a música é som organizado,  
como queria Varèse, organizá-lo, em última instância,  
é trabalho de escuta.  
(Carlos Palombini, 2013, p. 137).*

#### **Introdução**

Este trabalho reivindica que os gêneros musicais pop, funk e rap podem ser trabalhados na escola, com os jovens, enquanto conteúdos musicais, explicitando que tais ritmos, danças e canções já estão nela em meio às performances artísticas e performatividades de discentes e docentes no referente ao amalgamento entre gênero, raça e classe: isto podendo ser observado também nas relações de ensino-aprendizagem.

Esta reflexão emerge na compreensão de que materiais didáticos, oficiais e paradidáticos, ações pedagógicas e vivências entre discentes e docentes evidenciam a

presença de tais conteúdos musicais dentro da escola, contudo compreende-se que esta instituição ainda não tem primazia sobre o ensino deles.

Aqui se reflete sobre gênero, raça e classe mediante as relações pedagógico-musicais na escola, sendo suscitada uma cena ocorrida há exatos 10 anos em uma instituição pública, tomada como disparadora da reflexão e elucidativa das possíveis mudanças que podem ter ocorrido atualmente.

Nisto, acontecimentos recentes e referenciais teóricos são inter cruzados tanto para problematizar quanto para enaltecer o pop, funk e rap, suscitando vieses críticos e compreensivos a partir de demandas educacionais, políticas e estéticas.

Toma-se o pós-estruturalismo como epistemologia analítico-reflexiva em diálogos interdisciplinares entre as áreas dos estudos de gênero, pedagogia e educação musical. Dialoga-se principalmente a partir da concepção de gênero, de Altmann (2001 e 2005) e Altmann et al. (2022); de sexualidade e mídias musicais, de Vargas (2016), e; de educação musical e musicalidade, de Nassif e Schroeder (2014 e 2019).

### **Vivência pedagógico-musical na escola**

Para elucidar como as relações de ensino-aprendizagem na escola podem estar atravessadas por conteúdos musicais amalgamados ao gênero, raça e classe, resgata-se uma vivência pedagógica de um dos autores deste trabalho em uma instituição pública de Campinas – SP. No contexto referido, ele era graduando em música na modalidade licenciatura, e enquanto bolsista, exercia o trabalho de educador musical.

Narrada em primeira pessoa, segue-se a seguinte vivência:

Em 2014, eu estava em um projeto de bolsa trabalho na Unicamp. Como bolsista, ministrava aulas de música e musicalização para crianças e jovens. O professor-orientador da bolsa me chamou e fez uma proposta: uma professora de inglês (mulher negra) precisava - por dois meses (um total de 8 aulas, com duas horas cada) - de um professor que ministrasse técnica vocal e canto a um coral que ela havia formado em uma escola. Depois destas preparações e ensaios com duas salas do último ano do ensino Fundamental II, haveria uma apresentação no pátio da escola. A música a ser apresentada era *Joyful Joyful*<sup>3</sup>, do filme *Mudança de Hábito II* (1993), para coro e dois solistas, sendo parte executada pelos rapazes e parte pelas moças. Descobri com isso que a professora era de uma igreja presbiteriana e que adorava os referidos corais do filme, tanto que salientou que as alunas e alunos teriam até mesmo um figurino parecido com becas, semelhantes aos coros estadunidenses.

<sup>3</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=P1uJewDnt8s>>. Acesso em 01/05/2024

A essa altura, eu já estudava gênero, sexualidade e educação musical, e estava em vias de terminar meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Fiz, então, uma proposta à professora: “vou até a escola, em uma de suas aulas, e você junta as turmas. Quero conversar com os alunos e fazer uma pequena avaliação do que eles ouvem”. A professora aceitou. Chegando na escola, tive que passar por alguns portões que inegavelmente faziam aquele lugar ser mais prisional que educacional. Perguntei sobre as grades e a razão delas, e me foi dito que, no intervalo, se os corredores não fossem fechados, os alunos ficavam transitando e podiam acontecer pequenos furtos.

Na sala, fui apresentado pela professora e pedi para que as alunas e os alunos empurrassem as cadeiras para o canto formando um U; permiti que elas e eles escolhessem se queriam se sentar no chão ou nas cadeiras ao redor. Esta configuração dos corpos, cadeiras e mesas trouxe certo estranhamento. Me apresentei, pedi para que todos fizessem o mesmo e, nisto, falassem, sem medo ou vergonha, quais músicas eles curtiam. A maioria respondeu funk, hip-hop, pop, sertanejo, música gospel; deveria haver alguém que curtisse música clássica, mas eram dois ou três, no máximo. O total de jovens ali deveria ser por volta de 40.

Fizemos alguns exercícios de percussão corporal, aquecimento vocal e trechos de músicas misturadas a vocalizes. O suficiente para atingir uma oitava. Os rapazes estavam em um período de transição da voz.

Depois deste encontro, produzi um pequeno programa que foi mostrado à coordenação e ao corpo docente daquela escola, em uma reunião marcada com todos na sala dos professores.

Fui cuidadoso, mas sincero a ponto de defender que os alunos deveriam cantar aquilo com o qual possuíam maior afinidade, sobretudo pelo curto espaço de 8 aulas de técnica vocal e canto.

Minha proposta era simples: “vamos escolher um repertório que eles gostem, vamos prepará-los e não façamos uma apresentação. Façamos um ensaio aberto, e eles se espalham pelo pátio com folhas sulfites com as letras e auxiliam os demais a cantarem, uma espécie de *flash mob* inclusivo, para não expor ninguém, algo simples”. Expliquei sobre as músicas que eles gostavam.

Parece-me que a professora de inglês apoiou a minha proposta, contudo, ela me disse que o funk e o rap eram proibidos na escola e que, mesmo assim, os meninos ouviam as músicas pelos celulares, e meninas e meninos tentavam fazer dancinhas e passinhos.

Segundo a professora, com a insistência dos alunos, foi permitido que, no intervalo, eles ouvissem suas músicas, mas tinha que ser em um canto afastado, sem que outros pudessem ouvir, e tais músicas não podiam ter letras vulgares ou criminosas, nem as danças libidinosas.

Então, a coordenadora respondeu: “Se você quer ajudar, será fazendo o trabalho proposto pela professora!”. Respondi que poderia ajudar, mas os resultados talvez seriam ruins por conta do repertório difícil para tão pouco tempo e por ser algo que aqueles jovens não gostavam.

Assumi a empreitada, fomos para uma sala de computação e vídeo onde o CD com a base musical rodava. Eu consegui um teclado emprestado. Na perspectiva da professora, a configuração do coral deveria ser meninas de um lado e meninos de outro. Falei que não seria assim, mas que separaria os alunos minimamente em duas vozes.

Feito isto, eu sempre perguntava ao grupo se estava tudo bem cantarmos daquele jeito, pedindo para avisar, caso houvesse algo desconfortável.

A professora quis me indicar dois solistas: uma menina, que cantaria a introdução da música, e um menino, que faria a parte do rap. Eu avisei

à professora que isso seria perigoso, pois se esses dois alunos faltassem no dia da apresentação ou ficassem muito nervosos, o plano dela iria por água baixo. Ela justificou dizendo que os dois eram excelentes alunos e que haviam sido escolhidos por conta disso, e porque aquilo fazia parte, inclusive, de um TCC que eles apresentariam no final do ano (sim, isso no ensino Fundamental II), e por terem vivências musicais que antecederiam esta experiência na escola.

No decorrer do processo, aceitei a proposta da professora, exatamente porque eram estes dois alunos que melhor cantavam os trechos mais difíceis. No meio desses dois meses, ocorreu também uma paralização, algo que comprometeu ainda mais meu pouco tempo de aula.

Houve ainda um dia em que um aluno, ao me ouvir dar aula, imitava a minha voz de modo bem esganiçado, denunciando minha feminilidade. Ouvindo aquilo não me contive, disse a ele que ali, com minha voz afeminada, eu era a autoridade da sala e ele tinha que respeitar. Ou seja, eu o humilhei. Hoje analiso isto com alguma vergonha, mas fiz o meu melhor naquele contexto.

No dia da apresentação chegou o figurino que eles usariam. Fiz todo um exercício para acalmá-los. O local onde apresentaríamos era um barracão com teto de zinco, o som reverberava e ficava todo opaco.

Havíamos tentado inclusive fazer uma percussão corporal mas não deu tempo de acabá-la. Com a base no CD, diante da escola toda, cantamos. Com o nervosismo, o “solista” errou a letra, mas o pior foi o escárnio da plateia. Jovens sabem ser cruéis quando querem, ainda mais diante de um coro improvisado e impreciso, e de uma música “estranha”.

Aquilo terminou, agradei às alunas e aos alunos, à professora. Saí arrasado da escola e sem poder apontar à coordenação minha frustração em relação à exposição a que foram submetidas aquelas alunas e alunos. O professor-orientador vendo meu desânimo e desapontamento, aproximou-se de mim, me abraçou e disse: Querido, resultado ruim também é resultado! (Caderno de campo, 2014).

Nesta vivência se compreende, em diálogo com Helena Altmann et al. (2022), que o gênero tem abrangência de sentidos, sendo compreendido em suas pormenorizações analíticas relacionais em articulação com outras categorias, diz sobre as relações de saber-poder, se instaurando como um dinâmico campo de estudos contestador e produtivo.

O gênero é um marcador social de diferenças que atravessa as relações sociais, a constituição dos sujeitos, os processos de ensino aprendizagem, a cultura e os conhecimentos. Gênero e sexualidade são temáticas que cabem na escola pedagogicamente, pois dizem respeito à vida e ao conhecimento (Altmann, et al., 2022).

De modo delimitativo, pensar gênero, raça e classe mediante tal vivência, envolve reconhecer que a professora era negra e evangélica, possuidora de referências musicais *pop-gospel* de filmes *blockbusters*, o que para ela, infere-se, representava uma música adequada para jovens, algo passível de ser trabalhado na escola em uma aula de inglês. Vê-se o transpassar da cultura de massa em espacialidade escolar sob um viés pedagógico.

A música escolhida pela professora tem elementos do rap, do *gospel* e do pop, música negra-estadunidense, religiosa e comercial. Em parte, tal música não estava distante do que as alunas e alunos gostavam. Inclusive era a base histórica do que eles ouviam. Contudo, os jovens não pareciam “representados”, porque aquilo soava “antigo”, era algo de um filme de 1993, já não fazia mais “sucesso”. E o fato de ser uma música *gospel*, mesmo não sendo trabalhada de modo confessional, soava “careta” ou “carola”.

Entre as duas propostas pedagógicas (da professora de inglês e do professor de música), um choque, um fracasso iminente. Convencer o corpo docente foi só uma das questões, há muitas outras: submeter-se a ajudar a professora, à “música”, à “aula” de inglês, às grades que “evitam” os furtos e criminalizam os jovens, tentar trazer propostas mais inclusivas, musicalmente falando, e falhar absurdamente nisto, levar em conta a música que os jovens gostam, convencê-los a dialogar... São muitos fatores envolvidos e eles dizem muito sobre as noções em relação ao que é ou não “adequado” aos jovens mediante o espaço da escola pública e dos ideais musicais mediante os padrões de gênero.

Havendo a necessidade de problematizar uma “escola” que expõe alunos ao vexame e à irreflexão em relação aos conteúdos musicais que eles consomem e produzem, pode-se apontar que docentes e coordenação da escola fizeram tais coisas, possivelmente, acreditando passar aos discentes uma “boa” música, música “descendente”, em coro, música com “moral”, sobre Deus, sobre “encher-se de luz”, como diz certo trecho da letra.

Não cabe aqui culpabilizar o corpo docente ou a coordenação, nem apontar leniência do professor de música, tampouco desconsiderar a experiência que pode ter sido trágica e até mesmo antimusical para aqueles jovens periféricos, mas, agora, buscar medidas mais inclusivas, talvez complacentes e acalentadoras, sobretudo, dialógicas.

Reivindicar o pop, o funk e o rap como conteúdos musicais é, nesta altura, um tanto quanto nevrálgico. Mas o que explicitam, em diálogos empíricos e acadêmicos, certos estudos referentes ao gênero, à raça e classe amalgamados à educação musical?

### **Juventude, conteúdos musicais nas mídias digitais: gênero, raça e classe**

A música pop, o funk e o rap são gêneros musicais sobre os quais a escola “ainda não tem primazia”, contudo eles se constituem nela como conteúdos e relações complementares às de ensino-aprendizagem musicais. De igual modo, as aulas de música e os conteúdos musicais na escola não estão plenamente delineados e, como mostra Silvia Cordeiro Nassif (2006), são objetos de disputas e reflexões situadas em pormenorizações que transitam entre apropriações eruditas e suas supostas oposições, as populares.

Ainda assim, em termos mais legalistas e normativos, a música é compreendida institucionalmente como expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito da sensibilidade subjetiva e das interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BNCC, 2018); e esta concepção é resultante, dentre muitas contradições, das diversas forças dos seguimentos sociais do âmbito da arte, pedagogia e ativismo político.

No seio escolar, mediante a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, exercem-se atividades e análises por meio da apreciação musical e das funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, como aponta Marlon Vieira (2022), a partir da própria BNCC (2018).

Tanto a compreensão pedagógico-musical de Nassif (2006), tencionando o dualismo música popular *versus* erudita, comumente fincado em viés excludente e classista, e que hoje parecem se reiterar na máxima da suposta “boa música *versus* música ruim”, quanto as normativas educacionais da BNCC (2018) possibilitam assimilar o fato de que as mídias (rádio, TV, computador, *smartphone* etc.), as plataformas digitais e de *streaming* mais popularizadas e acessadas atualmente (Youtube, Spotify, Facebook, Vine, Whatsapp, Instagram, Tik Tok, Netflix...) estão atravessadas por conteúdos indispensáveis à compreensão de uma abordagem musical educacional contemporânea. E nisto abundam sonora e imagetivamente, em representação e estereótipos, a disseminação ficcional e, por vezes, bastante reiterativa dos padrões binários de gênero.

Todavia, nem sempre os conteúdos musicais destas plataformas estão igualmente acessíveis, ou são reconhecíveis nas escolas em suas complexas relações com as constituições de perspectivas de classe, gostos, sentidos, sensibilidades e ideais artísticos, mas vistos pejorativamente pelo viés do “entretenimento”.

Vistas sob a égide dos marcadores de gênero, raça e classe, sobretudo mediante clichês e estereótipos, tais mídias e conteúdos são percebidos em seus vieses erotizados, violentos, promovedores de comportamentos juvenis degradantes; não viáveis à escola.

Algumas escolas não possuem sequer estruturas materiais que permitam a utilização dinâmica destas tecnologias em aula. Nisto, as tecnologias midiáticas cada vez mais individualizáveis, generalizáveis, popularizáveis, trazem problemáticas à escola e à aula de música. Na vivência suscitada, lidava-se com o CD, uma tecnologia quase em desuso atualmente, com a base instrumental de acompanhamento sobre a qual se cantava.

Desta amplitude, os conteúdos midiáticos podem propiciar “musicalidades”, isto, nos sentidos colocados por Nassif (2008, n.p.), ou seja, no entendimento de que o desenvolvimento musical está ligado às práticas sociais, que podem ser midiáticas, *online* e *off-line*, e que existe uma pluralidade de formas de musicalidades possíveis.

Professoras e professores, mediadores do conhecimento musical e, de certo modo, também constituidores de seus sentidos (Nassif, 2008, n.p.) em meio a estas mídias, poderiam reconhecer e propagar modos mais dinâmicos, diversificados e inclusivos de musicalidade às alunas e aos alunos, não ficando limitados a um único padrão do fazer musical, mas situando-se no campo da pluralidade.

Em pesquisa com classes de ensino Fundamental II de duas escolas, uma particular e outra pública (uma de Campinas, outra de Jundiaí - SP), Livia Nicolucci (2015, p. 68) apresenta que as professoras e os professores, sem exceção, apreciam no mínimo um estilo musical que pode ser identificado (pelos nomes de cantores, cantoras e bandas) também entre alunas e alunos, o que evidencia significativas aproximações de gostos musicais entre docentes e discentes que não costumam ser assumidas no espaço escolar.

Nicolucci (2015) mostra que “a partir” das mídias, certos conteúdos musicais escancaram a sexualidade e “intimidades” dos jovens. Nisto, infere-se que, em decorrência das formalidades do ambiente escolar, o corpo docente “faz o mesmo, mas não pode dizer que faz”, ou atrelado a uma certa hipocrisia tomada enquanto reguladora social moral (Schinaia, 2015), “faz, mas não fala que faz por um resultado normativo”. Ainda assim, a pesquisadora mostra a correlação entre docentes e discentes naquilo que diz respeito a certa cumplicidade com o repertório ou com ideais artísticos valorados.

Por outro viés sobre juventude, escola e mídia, Rosimeri Aquino da Silva e Rosângela Soares (2017) mostram que em função das relações que estabelecem os jovens com as mídias, o corpo docente pode vê-los com estranhamentos, incertezas, pânico moral, o que culmina em demonização da juventude no espaço escolar.

Silva e Soares (2017, p. 84) colocam que os jovens cresceram imersos em uma cultura de mídia e parecem produzir nas escolas uma incomunicabilidade entre eles e seus professores, podendo haver pânico e desconhecimento entre ambos. Pode-se inferir, sobretudo no contexto pós-pandêmico, que talvez este cenário tenha se agudizado.

Silva e Soares (2017) apontam que o corpo docente se compreende diante de algo imensamente complexo e incomunicável, diante de uma certa obsolescência da escola. Nisto se reconhece que aquilo que os jovens trazem não é algo somente passageiro, algo

que diz respeito à faixa etária, mas, diferente disso, a cultura jovem, sobretudo a midiática e hiperconectada, culmina em um fazer que veio para ficar.

Nicolucci (2015), e Silva e Soares (2017), na reflexão sobre o conteúdo musical e mídias digitais, em produção e fluxo, possibilitam observar como se materializam as problemáticas e particularidades tanto dos gêneros musicais quanto dos sujeitos agentes ou receptores deles, em específico, dos jovens e do corpo docente na escola.

Nessa perspectiva, versar sobre pop, funk e rap mediante as demandas da juventude, então, é compreender performatividades (Butler, 2003 e 2018) cujos marcadores de raça, gênero e classe se amalgamam às produções de sentidos musicais juvenis e midiáticos, valorados dentro e fora da escola, passíveis de serem ou não acolhidos educacionalmente.

E destes marcadores de gênero, raça e classe, assume-se, nesta análise, o caráter de amálgama (Mariano, 2024), em que se reconhece possibilidades dialógicas entre as áreas dos estudos de gênero e da educação musical. Assim, a pedagogia musical, o politizado e o estético são suscitados criticando o binarismo do gênero, o determinismo sexual e racial dos corpos, e o viés pejorativo dos conteúdos musicais em estereótipos elitistas.

Neste recorte analítico, o “click”, o “curtir”, o “like”, o “baixar”, o “seguir” e o “compartilhar” constituem relações afetivas com tais conteúdos musicais, ou seja, não é por simplória “alienação no entretenimento” que os jovens produzem e consomem estas músicas, mas fazem por sentidos de pertencimento, enunciação, identificação, apreciação, conhecimento, agenciamento, sensibilidade política e engajamento, empoderamento, transgressão, expressão de sexualidade, de identidade de gênero, racialidade, de pertencimento periférico, às vezes, marginal, para estar na “moda”, por liberdade de expressão, inclusão, por serem sujeitos indissociados de tais mídias.

O pop, o funk e o rap são suscitados nesta reflexão por povoarem as vivências musicais dos jovens e por serem na escola, quase sempre, ininteligíveis, tais quais os próprios sujeitos que explicitam as condições socioculturais nas quais estão imersos.

Assim, gênero, raça e classe estão amalgamadas aos diferentes gêneros musicais na escola mediante corpos, performances e performatividades de discentes e docentes, porque "há música na escola", como dito por Maknamara e Paraíso (2013)<sup>4</sup> citando Dayrell (2002)<sup>5</sup>: há música "como trilha sonora da vida cotidiana" e como linguagem artística que ao adentrar a escola consegue "se fazer presente como recurso didático, como

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a05.pdf>>. Acesso em: 28/07/2024.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn>>. Acesso em: 28/07/2024.

tema de estudo ou como simples atividade recreativa"; música como "experiência que também ensina", em condições passíveis, inclusive, de serem explicitadoras de uma visão menos "otimista" das relações entre escola, estudantes e música.

A vivência pedagógica suscitada explicitou as incomunicabilidades entre discentes e docentes, sobretudo no que se refere à proibição de que se ouça ou dance certas músicas.

Louro (2017, p. 47) mostra que mesmo no reconhecimento das diferenças, a escola preserva seu caráter universalizante e excludente, buscando “contemplar os “invisibilizados” somente depois de décadas de denúncias por parte dos movimentos sociais, havendo o reconhecimento retórico e a institucionalização de uma “data comemorativa”: o “dia da mulher”, a “semana da raça negra” etc., coisas muito pontuais.

Mas em meio a isto, como podem ser legitimadas tais reivindicações e acolhimentos na escola, sendo que algumas letras ou danças *funk* têm teor sexual, algumas letras do rap parecem fazer apologia ao crime e ao machismo, e as músicas pop sucumbem à hipersexualização da mulher, ao consumismo e à massificação?

Diálogos difíceis, não havendo respostas fáceis!

Uma das vivências públicas de embate no referente a esta temática se deu ao longo dos anos 2000, em que feministas e a produtora musical “Furacão 2000” travaram uma disputa judicial no referente à canção "Um Tapinha Não Dói", funk carioca lançado pelos cantores brasileiros MC Naldinho e MC Bela, em 2001. Sendo a música taxada de machista, preconceituosa e de estímulo à violência contra as mulheres. Houve um enorme sucesso da canção e, posteriormente, a letra chegou a ser alterada: “Um tapinha dói!”<sup>6</sup>

Mediante a complexidade destes muitos atravessamentos, quer sejam os explicitados nas relações pedagógico-musicais da vivência de 2014, quer seja nessa dos anos 2000, há a evidenciação de conflitos que ainda na atualidade podem não estar necessariamente resolvidos, nem tão pouco há aqui tal pretensão.

Há dois acontecimentos relativamente recentes e importantes, um do imbricamento entre esporte e música no âmbito do espetáculo, e outro de um movimento nas redes sociais, sobretudo no *Twitter*, no referente à reivindicação por vacinas contra a Covid-19, envolvendo, ambos, aclamação do funk, em processos de evidente ressignificações.

1) A canção “Baile de favela”, do MC João (2016), utilizada por Rebeca Andrade, ginasta artística brasileira, campeã olímpica de 2020 no salto, e bicampeã mundial no

<sup>6</sup> Mais detalhes estão disponíveis em: < <https://www.youtube.com/watch?v=XhlurA9kXJA>>. Acesso em: 02/05/2024.

salto e campeã mundial individual geral de 2022. A trilha utilizada pela atleta é uma mistura, um *remix* de trechos do referido funk e da *Partita em Lá Menor* (1723), uma *tocata* e fuga do compositor alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750);

2) em um contexto político pandêmico, havendo disputas entre o então inominável presidente da república e o governador de São Paulo, João Dória, no final do ano de 2020, emerge no *Twitter* uma reivindicação pela vacina contra a Covid-19, tornando-se *trending topics* a partir da *hashtag* #vainobumbumtamtam, uma alusão à canção “Bum bum tam tam”, dos artistas MC Fioti, Future, J Balvin, Stefflon Don, Juan Magán (2018), com elementos musicais do funk, hip-hop/rap e pop. No referido contexto, a vacina CoronaVac estava em vias de ser produzida pelo Instituto Butantã, de São Paulo.

Cabe observar que no primeiro caso houve somente a utilização do instrumental, não sendo utilizada a letra, que comumente é compreendida como mais polêmica. Cabendo ainda observar que é comum haver, de uma mesma música, versões mais *outsider* e proibidas, com palavrões e termos mais explícitos dos atos eróticos ou sensuais, ou mais *mainstream* e suaves, quando o certa canção cai no gosto popular.

Já o segundo caso, do “Bum bum tam tam”, emergiu uma versão ao mesmo tempo reivindicatória e “abrandada”, tendo sido gravada pelo próprio MC Fioti<sup>7</sup> mediante a aclamação pública no *Twitter*. Cabe observar o caráter onomatopéico referente, possivelmente, ao som de tapas no bumbum e à representação da batida do tambor.

Por meio dos exemplos suscitados e mediante as perspectivas teóricas, vê-se fluxos e disputas, em processos de constantes atribuições de sentidos mediante versões musicais mais o menos aceitas, situadas em abrangência de público e ressignificações.

Nisto, ganha holofotes mundiais uma figura, fruto da Furacão 2000, que transita entre o pop e o funk, conhecida pelo seu nome artístico Anitta, que é uma cantora, compositora, atriz, dançarina e empresária brasileira. Também neste viés global, em 2023, no palco de uma das maiores audiências do esporte estadunidense, a cantora Rihanna, de Barbados, país localizado na América Central, usou em seu espetáculo no Super Bowl, o *remix funk*<sup>8</sup> feito pelo DJ Klean, brasileiro de Itarantim, habitante no sudoeste baiano.

Então, concatena-se aqui que, entre polêmicas e reflexões acadêmicas, o funk e rap são compreendidos sob a égide do pop, simultaneamente mercadológicos e includentes:

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yQ8xJHuW7TY>>. Acesso em: 03/05/2024.

<sup>8</sup> Pode ser visto a partir de 4min18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HjBo--1n8II>. Acesso em: 03/05/2024.

O pop é formado por ritmos e sons que são populares, que agradam as massas com gostos e origens diferentes, o que inclui o funk, a pisadinha, o tecnobrega, o forró, o pagode, e gêneros como o rap, o sertanejo, o romântico, a MPB, antes vistos como feitos para um público segmentado (Site: letras.mus.br).<sup>9</sup>

No imbricamento deste viés comercial e de pretensa inclusão, cabe resgatar o que suscita Nassif (2006) no referente às apropriações eruditas e suas supostas oposições, as populares, isto sendo concatenado a um outro importante evento ocorrido em 2023:

Pela primeira vez no palco do Theatro Municipal, a Clarin Cia de Dança apresenta espetáculo que mistura os estilos do passinho, o funk e a dança urbana. Baseado na obra ou 9 ou 80, a apresentação de dança aborda temas como racismo, homofobia, gordofobia, desigualdade social e a vida do jovem periférico. Com trilha ao vivo, o espetáculo conta com um time de dançarinos vindos das periferias do Rio de Janeiro e de São Paulo. Este projeto foi contemplado pelo Edital de Chamamento Artístico do Complexo Theatro Municipal de São Paulo (Descrição do vídeo; Canal do Theatro Municipal de São Paulo, 2024).

Ou seja, a casa de ópera mais importante de São Paulo, o Theatro Municipal, tem recebido eventos mais populares e, dentre eles, exatamente um espetáculo envolvendo projetos educacionais e socioculturais de dança, música e midialogia, produzindo a obra audiovisual “Passinho no Municipal”<sup>10</sup> cujo mote é a propagação dos gêneros funk, rap, e pop, entre outros, atrelando-os ao samba e demais gêneros musicais afro-brasileiros.

### **“O que a escola diz” sobre o rap, o funk e o pop?**

Helena Lopes da Silva (2019), em pesquisa realizada com alunas e alunos do oitavo ano em uma escola pública de Porto Alegre em 2000, mostra que:

As preferências musicais reveladas pelos jovens na aula de música possibilitaram-me conhecer muitas de suas concepções a respeito da identidade de gênero que se constrói socialmente, tais como a associação de músicas românticas à feminilidade e músicas de cunho político-social associadas à masculinidade (Silva, 2019, p. 104).

A pesquisadora aponta que a identificação com determinados gêneros musicais, demonstrada no espaço escolar, evidenciou a existência de uma relação estreita entre a

<sup>9</sup> Para um maior aprofundamento do conceito de música pop, ver: SOARES, Thiago. Percursos para estudos sobre música pop. Cultura pop. Salvador: EDUFBA, v. 296, p. 19-33, 2015. LOPES, Denilson. Da música pop à música como paisagem. Revista Eco-Pós, v. 6, n. 2, 2003.

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SfLVgO-GiVk>>. Acesso em: 03/05/2024.

música e a identidade de gênero. As escolhas musicais puderam ser comparadas com as roupas que as jovens e os jovens escolhiam para vestir e com a linguagem que escolhiam para falar, incluindo as atitudes na sala de aula.

Os jovens, ao declararem maior identificação com determinados gêneros musicais dentro do espaço escolar, por vezes evidenciavam rótulos que poderiam vir a reiterar ou desmerecer a condição masculina ou feminina de alguns (Silva, 2019, p. 104).

Silva (2019) demonstra que os jovens tinham referências musicais midiáticas, mas assumir a condição de fã em relação a determinado artista culminava em ter com este uma relação “feminina”, de afetividade, romantização; então, era prudente e “masculino” admirar tais personalidades por seus atributos supostamente mais técnico-musicais. Meninas que explicitavam relações mais românticas com os cantores e com músicas dançantes e pop, acarretavam sobre si um processo de depreciação; e se isso se explicitava em algum menino, cabia-lhe uma pejorativa homossexualidade.

Em específico às aulas de música na escola, Silva (2019) demonstra que:

Di Por meio dos agrupamentos sociais formados no interior da sala de aula estabeleceram-se regras de comportamento social hegemônico onde por um lado os meninos deveriam agir de maneira mais racional e teriam direito a um espaço maior para errar e emitir suas opiniões, enquanto que as meninas acabaram por aceitar a condição essencialista que lhes foi imposta, de serem mais “sentimentais e românticas” e menos “racionais por natureza”, portanto facilmente “maleáveis e flexíveis” em suas opiniões e atitudes (Silva, 2019, p. 106).

A autora demonstra que até mesmo para falar sobre música, a questão de gênero pode ser preponderante, cabendo aos meninos maior liberdade de expressão por uma “justificada” racionalidade, enquanto para as meninas há uma “naturalização” do silenciamento, vulgarização de suas opiniões, depreciação daquilo que para elas é importante, isto, reconhecendo que é necessário problematizar certos essencialismos.

Em termos mais recentes, pode-se pensar que o viés mais politizado e técnico (masculino) *versus* o viés romântico (feminino), como apresentado por Silva (2019), vem sofrendo possíveis alterações que podem ser exemplificadas, por exemplo, pela forma como representações musicais mais homossexuais ou transexuais incidem sobre um público mais abrangente do que meramente identitário, haja vista os sucessos recorrentes das *drags* Pablllo Vittar, Gloria Groove e Grag Queen, e uma melhor aceitação e popularização das intérpretes transgêneras Liniker, Urias e também Azula.

Estes atravessamentos possibilitam perceber que o espaço artístico e o escolar são sempre dinâmicos, disputáveis e complexamente significados tanto pelos jovens quanto por educadores em meio às vivências ao mesmo tempo pujantes e contraditórias.

Na vivência em 2014, o próprio professor de música foi objeto do viés estigmatizante da homossexualidade, e, ao ter sua voz pejorativamente repetida, nisto, era enquadrado àquilo que se dimensionava ser uma masculinidade heteronormativa, cuja voz deveria ser impreterivelmente grave, símbolo de normalidade e virilidade. E havendo “deslize”, reiterativamente, o escárnio cumpriria seu papel cerceador, punitivo e diretivo, mas passível de, se confrontado, ser reduzido a mera piada ou brincadeira despreziosa.

Sobre o funk na escola, Juliana Ribeiro Vargas (2016), em levantamento empírico sobre as preferências musicais de estudantes (alunas de 13 a 15 anos) de duas escolas de Ensino Fundamental das cidades de Porto Alegre (RS) e Canoas (RS), demonstrou que:

Na análise de sessenta questionários, nos quais os estudantes apontavam suas músicas preferidas, percebe-se que uma das mais citadas é, justamente, Baile de Favela! A música considerada “inapropriada” pela Coordenadoria de Ensino do Paraná, figura nas preferências musicais de mais de 60% dos estudantes gaúchos pesquisados, entre os meses de abril e julho de 2016. Frente a tais fatos, vale questionar: estará ocorrendo algum descompasso entre o que alunos e alunas apreciam e o que é compreendido, por órgãos reguladores do ensino (porém distantes das salas de aula), como “(in)apropriado”? De que modo professores e professoras têm lidado com músicas cantadas pelos recreios e nas salas de aula, as quais enfatizam, por exemplo, a prática de relações sexuais não autorizadas entre homens e mulheres jovens? (Vargas, 2016, p. 60).

Tal colocação sobre a Coordenadoria do Estado do Paraná suscita o fato de que uma professora da Rede Estadual de Ensino de Curitiba (PR) foi afastada de seu trabalho em razão de uma paródia que seus alunos realizaram, em aula, exatamente da música Baile de Favela (Vargas, 2016, p. 60), o que evidencia que, por vezes, os educadores se juntam aos jovens nas reivindicações por tais conteúdos musicais na escola, ou o fazem diante de um certo grau de “ingenuidade”, e podem estar sujeitos a represálias. E como mencionado anteriormente, de tal canção, ao ser utilizada por Rebeca Andrade, ginasta, em 2020 e 2022, emerge em sentidos de catarse patriótica, mas em execução instrumental.

Vargas (2016) mostra que as meninas têm uma relação mais voltada às dancinhas e batidas. Agora suscitando diálogo com Palombini (2013), portanto, há maior domínio das “sonoridades” e não sob a égide da tríade “melodia, harmonia e ritmo”. E ainda em desdobramentos reflexivos, da batida em relação à letra. Mas em termos da relação

hierárquica entre adulto, jovem e criança, é mais comum o foco no viés pejorativo das letras, desconsiderando os demais elementos musicais, dançantes, visuais e midiáticos.

Ainda segundo Vargas (2016), por vezes, as meninas sustentam discursos pejorativos, difamando as jovens que têm comportamentos mais livres em relação à sexualidade, mas há também as que defendem tais liberdades. Nisto, a pesquisadora sugere que é necessário escutar mais as meninas e falar mais sobre esta temática, assumindo que a juventude remete à ideia de uma categoria plural. Contudo, salienta ela:

Em muitas dessas músicas as práticas sexuais são descritas como passíveis de ocorrência em quaisquer espaços e/ou tempos, sem impeditivos de qualquer ordem. Torna-se necessário destacar ainda, a potencialização dada em tais músicas ao desejo masculino, descrito em muitas das mesmas como uma força incontrolável. Pode-se pensar que tais características também sejam visibilizadas em tristes episódios de violência sexual retratados, cotidianamente, pelos noticiários. Desta forma, vale problematizar: quais práticas de nossa sociedade fomentam a “cultura do estupro”? Estarão as músicas escutadas pelos estudantes nos tempos atuais corroborando para tanto? (Vargas, 2016, p. 70).

Vargas (2016) sustenta que são necessárias mais pesquisas e questionamentos. Sua reflexão aponta para o fato que as jovens podem estar voltando-se para uma tendência cultural mais conservadora, uma vez que acabam por aceitar sobre si tais imposições que tanto favorecem os homens, em uma perspectiva que “naturaliza” uma condição hipersexualizada e dominante deles.

Isto significa que pensar estes conteúdos musicais atrelados ao gênero, raça e classe, por vezes, se instaura em não desconsiderar a necessidade de evidenciar as contradições.

Vargas (2016, p. 59) aponta que se evidenciou o funk como pedagogia cultural que tem operado na produção das subjetividades juvenis, indicando modos de ser jovem/homem/mulher na contemporaneidade. Concluiu isto ao visar problematizar discursos sobre sexualidade no gênero musical funk e sua operacionalização na constituição de subjetividades em um grupo de jovens alunas, da rede pública, em meio às análises das músicas, bem como das rodas de conversa com as pesquisadas.

Mônica do Amaral (2016), referindo-se ao hip-hop (rap) e funk, argumenta, em diálogos com alunos, professores e pesquisadores que estiveram junto com ela em pesquisa e intervenção em uma escola pública situada entre a comunidade do Real Parque e os condomínios do bairro Morumbi, na cidade de São Paulo:

O hip-hop mimetiza em suas músicas a violência e o crime, chegando quase a sucumbir a estes, como única estratégia possível de denúncia da injustiça e da exclusão social a que são submetidos os jovens pobres

e negros das metrópoles; já o funk recorre a uma imagem “debochada” da sexualidade, pondo a nu o que há de mais depreciativo sobre a mulher, como forma, justamente, de colocar em questão o machismo brasileiro; e o faz com humor que lhe é característico, aliado à tonalidade agressiva e sensual de suas danças (Amaral, 2016, p. 31).

Deste modo, tais gêneros musicais não devem ser vistos à luz daquilo que os criminaliza ou os censura, uma vez que eles emergem como exercícios latentes de artes pujantes, mesmo diante das opressões que tais populações periféricas sofrem.

Descreve ela sobre os professores que estiveram junto à pesquisa e intervenção:

Os professores sensibilizados frente a tamanho cerceamento da liberdade de circulação de jovens e crianças moradoras do mesmo bairro (em que condomínios, cada vez mais luxuosos, invadem gradativamente a região habitada por seus antepassados havia mais de cinquenta anos), relataram os sacrifícios feitos por muitos deles que faziam questão de levar os alunos a esses lugares considerados para “os pobres” (como praças, parques e *shoppings*), conduzindo-os a regiões distantes a pé, debaixo de chuva, muitas vezes. Mais de uma vez, os docentes viram-se obrigados a “dar o sangue” de si mesmos para oferecer algo diferente para aquelas crianças. Uma professora relatou-nos que foi a pé ao *shopping* com os alunos para levá-los ao cinema. Na volta, como chovia muito, um motorista do ônibus que passava por eles ofereceu-lhes carona, porque ficou com pena de vê-los andando debaixo de uma forte chuva (Amaral, 2016, p. 125)

Há nesta perspectiva uma sensibilidade por parte dos educadores de desafiarem as mazelas que se impõem aos alunos, assumindo formas de resistência diante da desigualdade socioeconômica e falta de acesso aos espaços artísticos propriamente ditos.

A autora também mostra que é importante perceber que as alunas e alunos, por vezes, dão ao hip-hop e ao funk sentidos opostos aos que comumente as letras parecem dizer, ou seja, o funk é tomado para enaltecer e constituir centralidade nas mulheres, e o rap é um modo cru e agressivo de demonstrar a violência do cotidiano.

Jusamara Souza, Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi (2005) mostram que a música hip hop trata de temas como a desigualdade social, tornando-se expressão sonora da realidade da periferia. Este gênero musical tem o objetivo de ensinar sobre esta situação, e está na escola através dos alunos que são consumidores, e eventualmente produtores das expressões artísticas desta cultura.

Em específico ao funk e o pop feito para e pelo o público LGBTQIAPN+, Wenderson Oliveira (2018) possibilita compreender e desdobrar o viés representacional de certos *hits*, *trending topics* e *trends*, que ululam e desaparecem, pois:

A estética funk produzida pelo e para o público LGBTTQIA+ narra a vida vivida, os cenários de milhares de jovens brasileiros e estrangeiros e os modos pelos quais criam e (re)inventam suas formas de existir e resistir dentro do plano social, que, ainda, marginaliza, massacra e assassina. Acreditamos que, na escola, essa estética ganha vida para tentar derrubar as imposições sexuais binárias que as ações curriculares enquadram a juventude, assim como numa reação, mesmo que inconsciente, às heranças tradicionalistas das políticas públicas educacionais, que ainda preservam padrões que não conseguem mais contemplar toda a diversidade presente na escola contemporânea (Oliveira, 2018, p. 168).

Florence Marie Dravet e Leandro Bessa Oliveira (2015), ao refletirem sobre cultura pop, símbolos, mitos e estereótipos em videoclipes, tomam as cantoras Valesca Popozuda, Lady Gaga e o cantor Azis para demonstrar o feminino e o “afetado” como empoderadores, fazendo com que aquilo que antes era abjeto não ocupe um lugar à margem, ou reivindicando a margem de modo contestatório. Assim, o pop e o funk contribuem, em certa medida, para subverter o padrão heteronormativo (Mariano, 2019).

Neste sentido, em diálogo com Dravet e Oliveira (2015), nos ambientes escolares estes conteúdos musicais podem ser vistos sob o viés da posituação da feminilidade, isto na significação das vivências musicais que atribui ao funk e ao pop potencialidades às mulheres e que fornecem a elas agências libertadoras e ressignificantes. Sendo as mulheres e LGBTQIAPN+ detentores de narrativas potentes que usam suas próprias estratégias sensuais e sexuais para se impor (Mariano, 2019).

De modo expandido, Judith Butler (2021), voltando-se ao contexto estadunidense, traz também uma importante reflexão mostrando que os críticos conservadores sugeriam que o *gangsta rap*, subgênero do hip hop, seriam os responsáveis pela criminalidade urbana e pela degradação das mulheres, pois estes críticos interpretam as representações não apenas como performativas, mas como causativas, isto fazendo circular a ideia de que essa música e suas letras representavam a própria incitação e violência criminal.

Segundo a autora, esta leitura equivocada leva a um rompimento entre o discurso e a conduta, que permite localizar uma suposta “causa” da violência urbana e leva a uma retórica que silencia as discussões sobre as condições institucionais mais amplas que produzem a violência da direita, o que pode também impossibilitar análises mais aprofundadas sobre sexualidade, raça, pobreza e revolta, e sobre como essas condições são registradas explicitamente nos gêneros populares da música urbana afro-americana:

Infelizmente, parece que certas apropriações do debate em torno do discurso de ódio tendem a minimizar os efeitos da injúria racial ao

expandirem o campo possível de ação da injúria sexual: e, no caso do ataque dos conservadores ao rap, os argumentos feministas mobilizados contra a representação ofensiva parecem ser tacitamente apropriados. Novos padrões de “decência” exigem que certas condições de violência urbana não sejam representadas. Ao mesmo tempo, a injúria sexual contra as mulheres deve ser compreendida mediante tropos raciais: entende-se que a dignidade das mulheres é ameaça não pelo enfraquecimento dos direitos reprodutivos das mulheres nem pela diminuição generalizada da assistência social, mas principalmente pelos homens afro-americanos que cantam (Butler, 2021, p. 46).

Butler possibilita compreender os atravessamentos sexistas que tais letras podem ter, o que carece, sim, de críticas. Ao mesmo tempo, a autora mostra que pormenorizar o viés de raça que constitui tais fazeres, por vezes, demanda instaurar o cuidado de esmiuçar que este gênero musical pode estar sendo criminalizado e tomado como o causador das desigualdades das mulheres, o que resulta em leituras errôneas no referente às causas relativas à desassistência social e negligência em relação aos direitos reprodutivos.

Então, das leituras mecânicas das letras e de seus supostos contextos deterministas, Mariano e Schroeder (2021) atentam-se para o fato de que a produção, circulação e consumo destes gêneros musicais carecem de observação tanto daquilo que ficciona a realidade quanto do vivenciar arte e não arte naquilo que o “eu” e eu-lírico estão obtusos. Nisto, atentar-se às produções dos sentidos musicais pode ser uma ferramenta útil, sobretudo valorando vieses interdisciplinares para se pensar tal problemática:

A crítica à hipersexualização de determinadas letras, por exemplo, demanda as expertises de diferentes intelectuais, e considerar que a relação entre infância, juventude e vida adulta pode culminar em sentidos e funções muito diferentes às músicas: a depender do contexto, o que é “objetificação” para um sujeito, pode ser “liberdade e empoderamento” para outro; não havendo leitura absoluta, mas tensões, disputas, hibridações e compactuações. Compreender este amálgama se torna possível por meio da investigação, entendimento e evidenciação de que tais fazeres musicais – de aprendizagem, agência ou consumo – podem significar coisas diferentes para seus agentes (educadores ou educandos), seus ouvintes, executores, dubladores e dançarinos. Isto demanda criticidade, alteridade e percepção de que os conteúdos musicais se instauram por meio de sondagens, adequações, diálogos (Mariano; Schroeder, 2021).

Estas reflexões sobre o funk, o pop e o rap como conteúdos musicais na escola amalgamadas às categorias gênero-sexualidade, raça e classe são tomadas de modo contingencial e mostram simultaneamente perspectivas que tanto problematizam quanto enaltecem estes gêneros musicais, isto na necessidade de reconhecimento, entendimento e proposição educacional e estética, e não simplória prescrição.

## Musicalidade e apreciação musical

Uma pequena circunscrição histórica das bases musicais populares brasileiras:

Os primeiros gêneros presentes na música popular urbana no Brasil, segundo a historiografia musical brasileira em geral, foram fruto de um longo processo de hibridação de procedimentos musicais de tradição europeia (tanto cultos como populares) e procedimentos musicais de origem étnica (africana e ameríndia). Esse processo se deu a partir da circularidade entre várias matrizes culturais, a partir do diálogo possível entre as diferentes culturas praticadas desde o período do Brasil Colônia, culturas essas em constante negociação (embates, resistências, acordos) (Leme, 2003, p. 59).

Existe uma concordância entre os historiadores de que somente podemos falar de gêneros brasileiros a partir do século XVIII, quando começam a se esboçar as bases para um sentimento nacional. Estamos, portanto, considerando a modinha e o lundu como os dois primeiros gêneros de nossa música popular... Os dois gêneros podem ser vistos como matrizes de nossa música popular urbana, pois vêm sendo rearticulados historicamente desde então, constituindo-se como um sedimento para vários outros formatos existentes na música brasileira industrial (Leme, 2003, p. 59-60).

Em termos de circunscrição, a modinha tem relação com a cultura portuguesa inspirada na ópera italiana, enquanto que o lundu tem elementos da cultura angolana e congoleza. Em comum, envolviam danças e música de galanteio e sensual.

No caso da modinha, ela era mais aceita por ser mais sentimental. Já o lundu atravessou processos de resistência pelo controle dos corpos e culturas dos escravizados. Nele, homens e mulheres dançavam em movimentos frenéticos de quadris mediante sons de batuques, simulando o ritual de amor. Sua dança é a representação do ato carnal, em que a dançarina envolve o seu companheiro com movimentos voluptuosos.

O lundu tem uma proveniência incerta. Sabe-se que deriva da musicalidade dos negros de Angola e do Congo, que levaram para o Brasil a sua tradicional dança da umbigada (semba, em quimbundo). No século XIX, o português Alfredo de Moraes Sarmiento descreveu uma dança “essencialmente lasciva”, capaz de reproduzir os “instinctos brutaes” dos povos africanos. A ‘umbigada’ é o gesto coreográfico que consiste no choque dos ventres, ou umbigos [...]. Em traços gerais, elas consistiam no seguinte: todos os participantes formam uma roda. Um deles se destaca e vai para o centro, onde dança individualmente até escolher um participante do sexo oposto para substituí-lo (os dois

podem executar uma coreografia – de par separado – antes que o primeiro se reintegre ao círculo). (Musica Brasilis, 2024)<sup>11</sup>

Portanto, explicitar estas nuances históricas, talvez ajude a perceber alguns de seus efeitos nas danças, músicas e mídias de fluxos mais populares, sobretudo afro-centradas, mas adjetivadas pela branquitude, que ainda reverberam no presente. Isto mediante as possibilidades de se pensar que os gestos, os movimentos dos quadris e mesmo as letras podem estar inseridas em um complexo processo de reiterações, sim, de padrões de gênero e racialidade que carecem de crítica, mas precisam ser observadas à luz das reflexões acadêmicas mais compreensivas e inclusivas do que cerceadoras.

Nisto, Nassif e Schroeder (2014) oferecem elementos importantes a serem observados (investigados) e postos em prática ao se pensar a relação com a arte:

A música é uma forma de linguagem altamente abstrata e possibilita diversos modos de audição, que vão desde uma relação mais: sensorial - ouvir predominantemente com o corpo: vontade de dançar, de bater os pés, de se movimentar etc.; referencial - ouvir estabelecendo relações com referências extrassonoras: lembrar eventos passados, pessoas, situações etc.; estética - ouvir considerando as relações internas à materialidade sonoro-musical: relacionar obras a estilos, épocas, formas específicas etc (Nassif e Schroeder, 2014, p. 99).

Esta compreensão de musicalidade possibilita pormenorizar as respostas iniciais à música, com gestos mais reativos e respostas por movimento, respostas motoras, algo típico às crianças, e, sendo desenvolvida e aprofundada pelos sujeitos, pode constituir um tipo de domínio, expressão do corpo que vai se tornando mais complexa; dançante.

Então, a resposta inicial ao estímulo musical, em termos de aprofundamento na prática, pode se tornar uma habilidade para a dança, mas por conta dos vieses ainda muito cerceadores de “boa arte”, muitas das habilidades adquiridas pelas mulheres, pessoas negras e pobres, simplesmente estão no âmbito do ininteligível ou mesmo do apagamento.

Aquela dancinha por vezes tomada como meramente pejorativa, a depender do que se observa, pode significar uma possibilidade de habilidade, e a música, entendida como meramente vulgar e violenta, pode evidenciar a capacidade de tornar a realidade dura e desigual, sim, em um fazer sensível e representacional.

Isto instaura um exercício mais investigativo em relação ao que os alunos trazem, e assim ouvi-los e buscar apreciar o que eles ouvem: podendo haver muitas músicas em

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/temas/lundu-origem-da-musica-popular-brasileira>>. Acesso em: 16/05/2024.

comum entre docentes e discentes, como demonstrou Nicolucci (2015), e também, como ainda apontam Nassif e Schroeder (2019, p. 1), haver “a possibilidade de participação mais ativa dos estudantes nas aulas e a relativização dos valores estéticos”, e o reconhecimento de que, a depender da faixa etária trabalhada:

Não seria exagero dizer que, dada a forte presença da música na sociedade e na cultura, todos os indivíduos possuem alguma forma de conhecimento musical, todos possuem diversas relações de sentido musicais já construídas. Se essa premissa é verdadeira, então todo processo de educação musical deveria ser, antes de qualquer coisa, um processo dialógico, no qual a troca de experiências seria a tônica (Nassif, 2015, p. 117).

Portanto, observar tais vieses históricos, educacionais e pedagógicos, em termos inclusivos, pode indicar que:

A construção de uma rede dialógica a partir das músicas permite uma participação ativa dos estudantes no processo educativo, uma vez que não há, de antemão, a obrigatoriedade de se atingir um conteúdo fixo ou ideal. Ao contrário, trata-se de uma proposta aberta aos acontecimentos que venham ocorrer em cada aula, com cada grupo de participantes (Nassif; Schroeder, 2019, p. 24).

Observar as questões de gênero, raça e classe mediante isto emerge como um processo de investigação e diálogo, de reconhecimento das realidades e dos valores dos discentes e docentes, não sucumbindo a idealizações, mas enfrentando os preconceitos que podem aparecer em diversas instâncias educacionais, e buscando estabelecer um olhar para o pop, funk e rap que seja menos mecânico no relativo à problematização do machismo, racismo e elitismo, nisto, recorrendo às críticas e compreensões.

Esta temática em sua abrangência politizada e estetizada demanda reconhecer que a escola tem sido objeto de cerceamento da liberdade catedrática, isto em levantes da ultradireita, e houve violências e censura em relação às discussões sobre gênero, sobretudo à sexualidade, mas cabe resgatar que mesmo diante destas problemáticas:

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

Pode-se, então, desdobrar que a música, mesmo quando entendida como um fazer lúdico na escola, apresenta características que estão emaranhadas por elementos constituintes do gênero-sexualidade, também de raça e classe; e a linguagem artística, em seus fluxos, talvez concatene reorganizações, uma vez que ela traz possibilidade de ultrapassar fronteiras tidas como meramente reiteradoras de padrões hierárquicos e desiguais. Esta consideração traz, por aglutinação à área da música em seus lampejos lúdicos ou disciplinares, desafios educacionais constantemente protelados, mas que também evidenciam especificidades emancipadoras e constituintes de “fugas” das normatizações. Ao mesmo tempo, “no caso dos saberes relativos à sexualidade, o enfoque que lhes é dado pela escola está também ligado à como esses saberes foram produzidos em nossa sociedade” (Altmann, 2005; Mariano, 2019).

Nisto se compreende possibilidades artísticas e educacionais tanto reiterativas quanto disruptivas, havendo necessidade de movê-las crítica e compreensivamente mediante demandas contextuais, mais do que em uma fórmula generalista, pois:

Não é simples assimilar a realidade e a pluralidade na arte, uma vez que a arte refletindo a realidade, ela pode refratar o sentido daquilo que ela parece simplesmente repetir. A simples reprodução e replicação na arte não tem o mesmo sentido que o objeto real (Mariano; Altmann, 2022).

Mariano e Altmann (2022) mostram também que, a depender do contexto educacional, independente de posicionamentos feministas ou LGBTQIAPN+, as noções de arte, realidade e ficção podem ser subjugadas à efetiva atribuição de moralidade, carecendo de compreensões artísticas em suas relativas especificidades, isto sem cair na dicotomia do gênero politizado *versus* arte aberta/eclética, pois tal compreensão significa a não superação maniqueísta e impossibilidade de diálogos importantes e urgentes.

### **Considerações finais**

Este trabalho se pôs a trazer argumentos, vivências e acontecimentos que, em âmbito situacional, possibilitam pensar mudanças de sentidos que possivelmente se deram na última década, isto para pensar questões de gênero, raça e classe mediante os conteúdos musicais do pop, funk e rap, reivindicados como passíveis de serem trabalhados com os jovens na escola, isto no reconhecimento de diferenças e compactuação entre docentes e discentes, em contextos inclusivos e de pertencimento.

Foi usado como objeto disparador da discussão uma vivência ocorrida há 10 anos em uma escola pública de Campinas – SP, e se desdobrou, elucidativa e dialogicamente, as complexas disputas mediante aquilo que problematiza e enaltece tais gêneros musicais, em apontamentos críticos e compreensivos, reconhecendo que a escola ainda não tem primazia sobre tais conteúdos, mas eles estão nela mediante corpos, performances e performatividades de discentes e docentes que produzem, reproduzem, consomem, refletem e atribuem-lhes sentidos musicais representacionais, politizados e ficcionais.

## Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos feministas* [online], v.9, n.2, p.575-585, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>>. Acesso em: 15/05/2024.

ALTMANN, Helena. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 227p. Tese (Doutorado em Educação na área de Teologia e Ciência Humanas) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Hugo R.; PEREIRA, Maria E. R.; Cruz, Pâmela S. G.; MARTINS, Deise, S.; CORACINI, Lucas, F. A. Unicamp de portas abertas 2022: oficinas sobre gênero ministradas para discentes, docentes e familiares que visitaram a universidade. *Revista Diversidade e Educação*, v. 10, n. 2, p. 17-46, 2022.

AMARAL, Mônica. *O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo*. São Paulo: Alameda, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. (trad.) Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

DRAVET, Florence. M.; OLIVEIRA Leandro. B. Novas imagens da pombagira na cultura pop: símbolos, mitos e estereótipos em circulação. *Comun. Mídia consumo*, São Paulo, v 12, n 35, p. 49-70, set./dez., 2015.

LEME, Mônica N. *Que “than” é esse: indústria e produção musical no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Annablume, 2003.

LOURO, Guacira. L.; Felipe, Jane.; GOELLNER, Silvana. V. (organizadores). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 5º reimpressão, 2017.

MARIANO, Hugo R. *Gênero e sexualidade da educação musical: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da CAPES*. 164p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

MARIANO, Hugo R.; *Educação musical no conservatório e estudos de gênero: uma análise das relações de ensino-aprendizagem*. 225p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2024. (No prelo)

MARIANO, Hugo R.; ALTMANN Helena. Gênero e arte, ecletismo e politização: reflexões sobre a exposição “queermuseu” em uma disciplina de graduação. *Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade...* Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87566>>. Acesso em: 15/05/2024 15:42

MARIANO, Hugo. R.; SCHROEDER, Jorge. L. Reflexões sobre o corpo a partir da Educação Musical e dos Estudos de Gênero. *In: XIV Encontro de Educação Musical da UNICAMP - EEMU 2021, Campinas. Anais EEMU 2021*, 2021. p. 226-234

NASSIF, Silvia. C. O discurso sobre a música: reflexos na educação musical. *Claves, Paraíba*, n. 2, p. 60-75, nov., 2006.

NASSIF, Silvia C. O biológico e o cultural na música. *Revista Digital Art&*, n. 9, abr., 2008.

NASSIF, Silvia C. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 2, 2015, p. 106-121.

NASSIF, Silvia C.; SCHROEDER, Jorge L. Música e imagem: construindo relações de sentido. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 32, n. 62, p. 99-114, jun. 2014.

NASSIF, Silvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. Apreciação musical para não musicistas – Uma proposta a partir das ideias do Círculo de Bakhtin. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 7, n. 1, 2019, p. 1-28.

NICOLUCCI, Livia. *A utilização e apropriação da música no contexto escolar*. 123 p., Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

OLIVEIRA, Wenderson. “Abram os portões do vale: eu vou entrar” Funk LGBTQIA+, *currículos escolares, estéticas e educação musical*. Rascunhos: Uberlândia, MG, v. 5, n. 2, p. 156-176, dez., 2018.

PALOMBINI, Carlos. Musicologia e Direito na Faixa de Gaza. *In: FACINA, Adriana. et al. Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan, p. 133-170, 2013.

SCHINAIA, C. *Pedofilia pedofílios: A psicanálise e o mundo do pedófilo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Helena. L. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Rosimeri. A.; SOARES Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira. L.; Felipe, Jane; GOELLNER, Silvana. V. (organizadores). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 5º reimpressão, 2017.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania M.; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. RS: Sulina, 2005.

VARGAS, Juliana. R. Na captiva, na vera cruz ou no baile de favela: a sexualidade em destaque nas mídias musicais. *Espaço acadêmico*, n 183, ago. 2016.

VIEIRA, Márlon S. Considerações sobre elementos norteadores para o ensino de música a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In. Encontro de Educação Musical da Unicamp (15: 2022: Campinas, SP). *Anais do XV Encontro de Educação Musical da Unicamp: EEMU 2022*.

Revista  
Diversidade  
e Educação

Recebido em maio de 2024.  
Aprovado em agosto de 2024.