



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

VITOR DE LIMA TROPE

QUESTÕES DE GÊNERO NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: uma abordagem para a
educação musical

RIO DE JANEIRO

2021



VITOR DE LIMA TROPE

**QUESTÕES DE GÊNERO NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA: uma
abordagem para a educação musical**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino das Práticas Musicais, Área de Concentração em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Inês de Almeida Rocha

Coordenador: Prof. Dr. Cliff Korman

RIO DE JANEIRO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

**QUESTÕES DE GÊNERO NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA:
uma abordagem para a educação musical**

por

VITOR DE LIMA TROPE

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr.(a) Inês de Almeida Rocha (orientadora)

Prof.(a) Dr.(a) Rodrigo Serapião Batalha

Prof.(a) Dr.(a) Ednardo Monteiro Gonzaga Monti

Conceito: **APROVADO**

FEVEREIRO 2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

T856 Trope, Vitor de Lima
Questões de Gênero na Música Popular Brasileira:
uma abordagem para a educação musical / Vitor de
Lima Trope. -- Rio de Janeiro, 2021.
154

Orientadora: Inês de Almeida Rocha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino das Práticas Musicais, 2021.

1. Questões de Gênero e Sexualidade. 2. Educação
Musical. 3. Música Popular Brasileira. 4. Análise
Musical. 5. Semiótica. I. Rocha, Inês de Almeida,
orient. II. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação "Questões de Gênero na Música Popular Brasileira:
uma abordagem para a educação musical", para fins didáticos.

Vitor de Lima Trope

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra Inês de Almeida Rocha, pela disposição, pela compreensão aliada ao extremo rigor e pelas aprendizagens compartilhadas com tanta generosidade. Agradeço igualmente ao Prof. Dr. Rodrigo Serapião Batalha, que me orientou no período em que a minha orientadora esteve sob licença médica. Obrigado

À banca examinadora, professor Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga Monti e professor Dr. Rodrigo Serapião Batalha, agradeço por aceitarem o convite e pela leitura atenta da dissertação, enriquecendo o debate proposto nesta investigação.

Agradeço igualmente à colaboração da professora Luciana Requião, pelas valiosas sugestões na qualificação.

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, por meio de seus/suas coordenadores/as, professores/as e funcionários/as.

À Capes, pelo apoio prestado com o financiamento de minha bolsa de mestrado.

À Ilana Braia e aos amigos Márcio Januário, Marcus Flora, Pedro Penna e Regina de Paula, que me incentivaram em minha jornada acadêmica.

À minhas irmãs Paula, Fábria e Beatriz, às minhas tias Victória Régia e Liana e ao meu pai Waldemar, pelo apoio fundamental para a conclusão dessa etapa de vida.

À minha mãe Amariles de Lima, *in memoriam*.

TROPE, Vitor de Lima. **Questões de gênero na música popular brasileira: uma abordagem para a educação musical**. 2021, 154 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música - Centro de Letras e Artes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

O presente texto de dissertação de mestrado é o relatório final da pesquisa realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem em Música e no âmbito do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (Gepeamus – CNPQ). Este trabalho é fruto de reflexão sobre minha experiência pedagógica, desde 2012, como educador musical e como violonista, na companhia teatral *Completa Mente Solta*, formada por jovens estudantes do ensino médio do Colégio André Maurois, da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa apresenta como temática gênero e sexualidade em canções de amor da Música Popular Brasileira. Como objetivo geral, busca problematizar questões de gênero e sexualidade, relacionadas à heteronormatividade e exploradas esteticamente e conceitualmente por canções da música popular brasileira, como subsídio para a formação continuada do professor de educação musical em sua *práxis* pedagógica. Interrogamo-nos sobre como essas investigações poderiam ser trabalhadas refletidamente pelo(a) professor(a) de educação musical, de acordo com uma atitude consciente e deliberada do(a) mesmo(a), problematizando as relações de poder existentes na sociedade, assim como as desigualdades orientadas pelas diferenças de gênero e sexualidade. A metodologia para coleta de dados empreendeu uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos na área de Educação Musical que tratam dessa temática e uma revisão de literatura que aborda questões de gênero, sexualidade, heteronormatividade, homosocialidade, cisgênero, embasados por teoria Queer e estudos decoloniais. Como referência à teoria Queer, foram utilizados os autores Judith Butler e Michel Foucault. Em relação aos estudos decoloniais, trabalhamos com os autores Márcio Rodrigo Vale Caetano, Paulo Melgado da Silva Júnior, Treyce Ellen Silva Goulart, Marlon Silveira da Silva, entre outros. Sobre os trabalhos acadêmicos na área de Educação Musical, foram analisadas a Tese de Vivian Siedckli, as Dissertações de Gabriela Garbini Wenning e a de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbüttel. Paralelamente, realizou também uma análise de canções com temática de gênero e sexualidade, propondo um repertório a ser utilizado na educação musical. A análise musical do repertório de canções de amor da música popular brasileira utilizou as propostas de Luiz Tatit, expostas em *O Cancionista* (2002). A pesquisa de Dissertação de Mestrado foi realizada com o intuito de gerar outras leituras possíveis para a *práxis* pedagógica de ensino e aprendizagem em música, que pudessem ser experimentadas e avaliadas pelos(as) próprios(as) professores(as) e alunos(as) da educação básica, notadamente estudantes do Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontaram que, em primeiro lugar, com relação ao repertório musical analisado, a Música Popular Brasileira apresenta, tanto sob o aspecto da narrativa quanto pela interpretação (ou performance) de suas canções, um potencial significativo de elementos simbólicos – estéticos, políticos, sociológicos – que podem (e deveriam) ser utilizados, de forma crítica, para a problematização das questões de gênero, como também, com relação à sexualidade, sobretudo, no que diz respeito à

heteronormatividade. Como conclusão da pesquisa realizada, compreendo que a problemática em torno das questões de gênero e sexualidade ainda não foi suficientemente explorada no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem em música. Assim, a presente investigação poderia colaborar para que a Educação Musical venha a tornar-se mais inclusiva, emancipatória, humanitária.

Palavras-chave: Análise musical; Educação musical; LGBT; Música Popular Brasileira; Questões de gênero e sexualidade; Semiótica.

TROPE, Vitor de Lima. **Gender issues in Brazilian popular music: an approach to music education.** 2021, 154 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música – Centro de Letras e Artes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis is the final research report carried out at the Federal University of the State of Rio de Janeiro – UNIRIO, in the line of research *Teaching and Learning in Music* and within the scope of the Research Group *Practices of Teaching, Learning and Music* (GEPEAMUS – CNPQ). It intends to contribute in this area of professional and academic practice, and its elaboration was mediated by my experience as a teacher of music education and, likewise, as an instrumentalist musician active in the artistic environment of Brazilian popular music and guitarist. In this respect, the thesis is the result of reflection on my own pedagogical praxis. It draws from the experience of a voluntary pedagogical intervention I have been performing since 2012 as a music educator and as a companion/guitarist musician connected to the artistic interests of a theatrical company named *Completa Mente Solta*, formed basically by young high school students of the André Maurois College, a State Public School in the Municipality of Rio de Janeiro. The research presents as its main theme gender and sexuality in Brazilian Popular Music love songs. The thesis problematizes issues that deal with gender and sexuality, relating them to heteronormativity and exploring aesthetically and conceptually songs of Brazilian popular music as a support for the continued formation of the music educator in his pedagogical praxis. We examine how these questions could be worked self-consciously by the teacher of music education, according to the teacher's deliberate attitude, in order to propose and organize a collective epistemological political insurgency of his/her students, problematizing the power relations existing in society, as well as the inequalities guided by gender and sexual differences. To this end, a bibliographic survey of academic works in the area of Music Education that address these themes and a survey on literature that addresses issues of gender, sexuality, heteronormativity, homosexuality, cisgender, based on decolonial studies and Queer theory, were undertaken. Authors who work with these theoretical currents were used as a reference, such as Judith Butler, Michel Foucault; and Márcio Rodrigo Vale Caetano, Paulo Melgado da Silva Júnior, Treyce Ellen Silva Goulart, Marlon Silveira da Silva (decolonial studies), among others. Regarding academic works in the Music Education area, Vivian Siedckli's Doctoral Thesis and two Master's Thesis were analyzed in full: first, the research by Gabriela Garbini Wenning; second, the research by Bruno Felix da Costa Almeida and Cristina Rolim Wolffenbüttel. At the same time, an analysis of songs with gender and sexuality themes was accomplished, proposing a repertoire to be used by music education teachers in music classes. As for the musical analysis of the Brazilian popular music love songs repertoire, Luiz Tatit's analysis proposals, in *O Cancionista* (2002) [The Songwriter], were used. The Master's Thesis research was carried out with the purpose to generate other possible interpretations for the pedagogical praxis of teaching and learning in music, that could be experienced and evaluated by the teachers and their basic education students, notably high school students. The results of this research pointed out that, firstly, in relation to the musical repertoire analyzed, Brazilian Popular Music presents, both under the aspect of narrative and interpretation (or performance) of its songs, a significant potential of

symbolic elements – aesthetic, political, sociological – that can (and should) be used critically to problematize gender issues, as well as in relation to sexuality, especially with regard to heteronormativity. As a conclusion of this research, I understand that the issues surrounding gender and sexuality have not yet been sufficiently explored within the scope of teaching and learning practices in music. Thus, the present investigation can collaborate in the becoming of a more inclusive, emancipatory and humanitarian field of Music Education.

Keywords: Musical analysis; Music education; LGBT; Gender and sexuality issues; Brazilian Popular Music, Semiotics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos que tratam de corpo e gênero nas revistas da ABEM (p. 30-31).

Autor(a)	Título e Editoração	Termos de busca e Ano da Publicação
Pederiva (2004)	A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 11, 91-98, set. 2004.	Música e Corpo (2004)
Silva (2004)	Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004.	Música e Gênero (2004)
Souza (2004)	Educação musical e práticas sociais. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.	Música e Gênero (2004)
Kebach (2007)	Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.	Música e Corpo (2007)
Santiago (2008)	Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 19, 45-55, mar. 2008.	Música e Corpo (2008)
Lino (2010)	Barulhar: a música das culturas infantis. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.	Música e Corpo (2010)

Fonte: *Revista da ABEM* - (ALMEIDA, WOLFFENBÜTTEL, 2018, s.p.)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM Associação Brasileira de Educação Musical
ABET Associação Brasileira de Etnomusicologia
AIDS Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPPOM Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GLTB Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais
HIV Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBT Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTT Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
LGBTQI+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais e outros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivo Geral	16
Objetivos específicos	17
Estrutura da Dissertação	17
Metodologia e contribuições da pesquisa	18
1. GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1. Análise de Revisões de Literatura.....	19
1.2. Educação Musical e Outras Temáticas.....	39
2. GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA QUEER NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA PSICANÁLISE	43
2.1. O Conceito de Performance de Gênero, Heteronormatividade, Homossocialidade, Cisgênero	43
2.2. Ideologia Heteronormativa e Algumas Formas de Resistência	52
2.3. Contribuições da Teoria <i>Queer</i> e dos Estudos Decoloniais para a Educação Musical	56
2.4. Famílias, Masculinidades e Racialidades na Escola: Provocações <i>Queer</i> e Decoloniais ...	62
2.5. Gênero, Militância LGBT e Musicologia <i>Queer</i>	66
2.6. A <i>scientia sexualis</i> ou a sexualidade na perspectiva da psicanálise	76
3. ANÁLISE DE CANÇÕES POPULARES BRASILEIRAS COM TEMÁTICA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	87
3.1. Algumas canções: a análise	87
3.2. Canção <i>Cotidiano</i>	102
3.3. Canção <i>Sem açúcar</i>	111
3.4. Canção <i>Balada de Gisberta</i>	124
3.5. Canção <i>Lama</i>	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	148

INTRODUÇÃO

O presente texto de dissertação de mestrado é o relatório final de pesquisa realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, na linha de pesquisa ensino e aprendizagem em música e no âmbito do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino, Aprendizagem e Música (Gepeamus – CNPQ). Pretende contribuir para essa área de atuação profissional e acadêmica, na medida em que sua elaboração foi mediada pela percepção de minha experiência como professor de educação musical e, do mesmo modo, como músico instrumentista atuante no meio artístico da música popular brasileira como violonista e fundamentada com investigação teórica. A pesquisa apresenta como temática geral, gênero e sexualidade em canções de amor da Música Popular Brasileira.

Este trabalho é fruto de reflexão sobre a minha própria práxis pedagógica, no sentido da valorização da experiência de intervenção pedagógica voluntária que venho realizando desde 2012, como educador musical e como músico acompanhador/violonista, no contexto de uma atuação que é conectada, por princípio, em termos estéticos, aos interesses artísticos de uma companhia teatral, a Cia Completa Mente Solta, formada basicamente por jovens estudantes do ensino médio do Colégio André Maurois¹.

O projeto da companhia foi concebido tendo como finalidade ser uma oficina teatral, orientada para auxiliar tecnicamente na formação profissional de atores, porém, com uma concepção de ensino ampla que contempla a formação profissional desses atores em outras habilidades e/ou áreas de atuação artísticas. Foi idealizado por iniciativa do artista multimídia Márcio Januário – dançarino, cantor, escritor, ator e diretor teatral – ele próprio ex-aluno do colégio, um *locus* privilegiado de cultura, onde ele pôde ter acesso à sua formação inicial como dançarino de *ballet* clássico.

Contou com a participação de um coletivo artístico formado por professores colaboradores e/ou voluntários, com atuação expressiva no teatro, na música, na dança, e de jovens estudantes do ensino médio do colégio em questão, também voluntários, não sendo a participação obrigatória. Inclusive, as aulas de teatro eram realizadas no período noturno, fora

¹ Escola da Rede Pública Estadual situada na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro.

do contexto do ensino das matérias obrigatórias, que costumam acontecer no período da manhã ou à tarde.

Colocando em retrospectiva essa trajetória que acompanha o desenvolvimento do nosso trabalho, é possível afirmar que, desde o início, esse processo aconteceu de uma forma espontânea, de cunho eminentemente artístico, como uma atuação de parceria musical, em que eu prestava serviço como músico acompanhador/violonista, e ele era o cantor/intérprete de canções da MPB. A escolha de repertório era guiada por uma inclinação de seu gosto pessoal, canções que ele sempre gostou de cantar, e que fui aprendendo a tocar, de certo modo, motivado pela relação de amizade, ainda que tivesse o envolvimento de uma inspiração artística.

Na época, o trabalho teatral com os alunos do Colégio André Maurois já existia, mas não havia ainda aulas de música. Como a parceria estava surtindo efeitos positivos, fui chamado para participar da companhia teatral como professor de música. Basicamente, o meu trabalho consistia em acompanhar os alunos, que aprendiam a cantar as músicas que faziam parte do repertório musical da peça que estava sendo montada, tocando violão durante os ensaios, já que a parte da preparação vocal propriamente dita era conduzida, na maioria das vezes, pelo próprio Márcio Januário.

A ideia de realizar um trabalho artístico e pedagógico através de um repertório de canções inspirado nas temáticas de gênero e sexualidade, contudo, foi desenvolvida recentemente, não fazendo parte do projeto inicial de nosso trabalho, no qual utilizávamos a concepção de trabalhar com um repertório de música popular brasileira que estava atrelado às atividades teatrais da companhia, tendo as canções sido compostas originalmente com essa finalidade, como trilhas sonoras de peças teatrais.

Sendo assim, foi apenas recentemente que começamos a utilizar esse repertório específico, com apelo temático relacionado às questões de gênero e sexualidade, como parte das atividades desenvolvidas pela companhia teatral, com a perspectiva de desenvolver um trabalho de laboratório musical que, como ponto de partida, teve como foco a canção *Balada de Gisberta*.

Tomamos, então, a iniciativa de realizar um trabalho de parceria artística, no qual buscávamos uma transformação dialética da sociedade, visando à superação de preconceitos sociais, procurando valorizar o repertório e a performance musical, em relação a seu aspecto estético e político. Esse projeto foi desenvolvido paralelamente às atividades artísticas e

pedagógicas da companhia teatral, o que resultou na concepção do espetáculo musical *As canções de amor de uma bicha velha*.

Nesse espetáculo, todo ele atravessado por canções de amor, sobressai-se a atuação de Márcio Januário como cantor e a minha como o músico/violonista que o acompanha. O trabalho foi apresentado como parte da programação do *Corujão da Poesia*, no Cinema Joia, no início de junho de 2018, além de outros saraus anteriores. Como parte do programa que apresentamos, estão presentes as canções *Balada de Gisberta*, do compositor português Pedro Abrunhosa, gravada anteriormente por Maria Bethânia, como também *Lama*, de Aylce Chaves e Paulo Marques, entre outras.

Para o desenvolvimento crítico dessa proposta, fez-se necessário elaborar uma pesquisa de repertório que contemplasse a abordagem de questões de gênero e sexualidade. Obviamente, o repertório de canções que utilizamos em nosso espetáculo vai além das duas canções aqui citadas, o que não elimina a necessidade de se realizar com frequência uma atualização ou uma revisão do repertório de músicas. Todavia, essas duas canções aqui apresentadas serviriam para revelar o potencial estético, político, ideológico, bastante representativo, em minha opinião, em relação a nossa intenção de afetar e conquistar o nosso público. Isso me leva a crer na viabilidade desse repertório como recurso pedagógico para trazer temáticas relacionadas a questões de gênero e sexualidade para situações de ensino e aprendizagem em música.

Pensando em torno dessas questões, surgiu a ideia de que seria viável a utilização desse repertório em sala de aula e que ele poderia não somente fazer parte das atividades da companhia teatral com a qual estou habituado a trabalhar, como também ser utilizado em outros contextos de ensino-aprendizagem em música, em outros colégios.

A partir dessa experiência, surgiu a necessidade de compreender como a própria música lida com as questões de gênero, sobretudo a canção popular, em função dos conteúdos estéticos, éticos e políticos que estão presentes em sua poética musical e mensagem do poema.

Sendo assim, pensando em identificar alguns aspectos específicos desse projeto pedagógico, em relação à metodologia de pesquisa utilizada e que viria justificar a necessidade de uma revisão de literatura, fez-se necessário empreender uma pesquisa, a fim de que se pudesse conhecer de que forma essas questões de gênero e sexualidade estão sendo tratadas pela literatura especializada e trabalhos acadêmicos.

Partimos da percepção sobre o funcionamento da escola como aplicado a um dispositivo de controle e/ou sujeição/produção de corpos, de acordo com a própria dinâmica de nossa

sociedade, em termos da continuidade do processo histórico-cultural e sociopolítico pós-colonial, que permaneceu em seu desenvolvimento estrutural, mesmo após o fim do colonialismo. A essa continuidade, denominamos colonialidade. Compreendemos ainda, em relação às questões étnicas, assim como às de gênero e sexualidade, que a escola exerce um poder de disciplina e/ou controle social, que visa à regulação dos sujeitos. Por sua vez, esse controle social provoca a naturalização e/ou o apagamento das diferenças identitárias, classificando, estereotipando e hierarquizando os papéis sociais atribuídos ao gênero e à sexualidade, principalmente, em relação às identidades de gênero e às orientações sexuais contra hegemônicas. A pesquisa abrange ainda a questão da valorização dos direitos humanos e da dignidade humana, em relação ao ensino e aprendizagem da música, dentro da perspectiva de gênero e sexualidade.

Considera-se que a utilização desse repertório, aliado a diferentes metodologias de ensino e aprendizagem em música, em gestos pedagógicos cotidianos que nos impõe uma reformulação do aprendizado constante, pode ser relevante para capacitar professores a ter em mãos um repertório e embasamento teórico, a fim de realizar, com destreza e responsabilidade, o ensino musical, obter êxito e satisfação profissional, ao aprender com os sujeitos para quem ensinamos, seja em sala de aula ou em outro contexto semelhante.

Para melhor compreender as canções propostas para as aulas de música, buscou-se, com o empréstimo de alguns elementos da semiótica, utilizar como ferramenta metodológica a análise musical de um repertório de canções populares. Nesse aspecto, tomou-se como referência a metodologia de análise musical desenvolvida pelo compositor de música popular e professor de linguística da USP, Luiz Tatit, particularmente, baseando-se em seu livro *O Cancionista*. Nesse livro, que trata da análise de canções populares, o autor utiliza alguns elementos linguísticos empregados na semiótica em sua análise musical. Assim, a partir do estudo desse livro, tornou-se possível compreender a relação entre os elementos sonoros da canção, quais sejam, a melodia, a harmonia, o aspecto rítmico, tanto em relação à melodia quanto ao acompanhamento harmônico, o arranjo musical, em alguns casos, assim como a identificação do gênero ou estilo musical da canção, que tratam de aspectos sensíveis e cognitivos fundamentais, seja em relação à apreciação musical, seja no reconhecimento da forma musical.

Esses elementos sonoros serão identificados e analisados de forma inter-relacionada ao aspecto poético da canção, ou seja, à letra da música, identificando-se assim o que

denominamos como poética musical. Nesse sentido, compreendemos como poética musical a inter-relação, no plano estrutural da canção, entre os elementos musicais e linguísticos que são característicos da canção popular: a letra, a melodia, a estrutura rítmica da canção, em relação à melodia e ao acompanhamento harmônico, a identificação do estilo musical da canção, quer seja samba, bossa-nova e outros, assim como a harmonia e, em alguns casos, o arranjo musical.

De outro modo, nos interessou compreender de que forma esse assunto relacionado à temática das questões de gênero e sexualidade se fez presente como forma de expressão na poética musical da canção popular, tanto enaltecendo ou desqualificando os gêneros masculino ou feminino, quanto afirmando ou desestabilizando a questão da heteronormatividade que se faz presente de forma hegemônica em nossa sociedade.

Levamos hipóteses sobre como essas questões poderiam ser trabalhadas refletidamente pelo(a) professor(a) de educação musical, de acordo com a atitude consciente e deliberada desse(a) mesmo(a) professor(a), no sentido de se propor a organizar uma insurgência política epistemológica coletiva de seus(suas) alunos(as), que teria como propósito problematizar as relações de poder existentes na sociedade, assim como as desigualdades orientadas pelas diferenças de gênero e sexuais. Essa insurgência teria por motivação idealizar outras leituras possíveis para a práxis pedagógica de ensino e aprendizagem em música, que pudessem ser experimentadas e avaliadas pelos(as) próprios(as) professores(as) e os(as) próprios(as) alunos(as) da rede pública municipal ou estadual, de acordo com o contexto político-pedagógico de ensino formal específico regional de cada instituição escolar, referente à educação básica – o ensino infantil, fundamental e médio – no Brasil.

Objetivo Geral

A pesquisa tem como perspectiva problematizar questões que tratam de gênero e sexualidade, por sua vez, relacionadas à heteronormatividade e exploradas esteticamente e conceitualmente por algumas canções da música popular brasileira, como subsídio para a formação continuada do professor de educação musical em sua práxis pedagógica.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos que possibilitem desenvolver a proposta do objetivo geral, apresentamos os seguintes itens:

- Analisar revisões bibliográficas publicadas em repositórios de trabalhos acadêmicos e revistas qualificadas da área de educação musical e áreas afins, para situar o objeto de pesquisa no contexto atual das pesquisas em música.
- Apresentar referencial teórico que discute questões de gênero, sexualidade e teoria Queer, na perspectiva dos estudos de gênero e da psicanálise;
- Elaborar uma proposta de análise crítica mediada pelo diálogo entre gênero, militância LGBT e Musicologia Queer de forma dialógica, com questões de gênero e sexualidade na música popular brasileira, e propostas para práticas pedagógicas em música;
- Analisar algumas canções populares brasileiras com temática sobre gênero e sexualidade, tendo como base os fundamentos analíticos propostos por Luiz Tatit (2002).

Estrutura da Dissertação

A organização textual da dissertação de mestrado foi dividida nos seguintes capítulos:

O capítulo I, “Gênero, Sexualidade e Educação Musical: uma revisão de literatura”, trata de investigar trabalhos que tenham sido publicados, em relação à produção acadêmica da área de educação musical, entre outras áreas afins, tais como musicologia, etnomusicologia etc., que dialoguem sobre as diversidades de gênero e sexual, compreendidas como formas singulares de expressão da individualidade.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de que a práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música seja coerente com o planejamento de uma política socioeducativa emancipatória, voltada para a conquista da autonomia dos sujeitos, que reconheça o direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã, assim como assegure a todos os(as) brasileiros(as) o exercício do direito universal a uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica, igualitária e democrática, que valorize a diversidade presente na sociedade.

O capítulo II, “Análise sobre Gênero, Sexualidade e Teoria *Queer* na Perspectiva dos Estudos de Gênero e da Psicanálise”, tem como objetivo investigar e analisar, sob a perspectiva filosófica e psicanalítica, alguns autores que se dedicaram ao campo de estudos relacionado a gênero e sexualidade, tais como Judith Butler e Michel Foucault, entre outros, procurando estabelecer uma relação dialógica entre o campo dos estudos de gênero e a teoria *queer* com a educação musical.

O capítulo III, “Análise de Canções com Temática de Gênero e Sexualidade”, tem como objetivo realizar a análise musical de um repertório de canções populares brasileiras, com o propósito de investigar como essa temática relacionada às questões de gênero e sexualidade estaria sendo representada por essas canções, em seus aspectos gerais, que abarcam a harmonia, melodia e letra, como também pelas escolhas interpretativas ou pelas possibilidades performativas que estariam associadas à interpretação dessas canções. Procura-se, com isso, indagar-se sobre a viabilidade de se trabalhar com esse repertório em sala de aula, tendo em vista uma compreensão dialética e propositiva, no sentido de se buscar usar a criatividade para capturar o significado estético e simbólico da canção.

Por último, em “Considerações Finais”, faço uma breve apresentação de alguns aspectos básicos de minha dissertação de mestrado, e apresento alguns destaques como contribuição para o campo do Ensino e Aprendizagem na Educação Básica, em especial para estudantes do Ensino Médio.

Metodologia e Contribuições da Pesquisa

Foi utilizada, como um dos recursos metodológicos de coleta de dados, uma pesquisa de cunho bibliográfico, com as seguintes etapas:

1. Revisão de literatura que trate sobre questões de gênero;
2. Análise de canções com temática de gênero e sexualidade, propondo um repertório a ser utilizado por professores de educação musical para aulas de música.

CAPÍTULO I

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

1.1 ANÁLISE DE REVISÕES DE LITERATURA

A esta altura, o leitor que estiver lendo o presente trabalho deve estar se perguntando: o que gênero e sexualidade têm a ver com música e, mais precisamente, com educação e/ou educação musical? Essa é uma questão sobre a qual vamos nos debruçar na pesquisa. Devemos nos lembrar, entretanto, que o tema educação sexual faz parte não só do currículo da educação musical, como perpassa o currículo da educação como um todo, abrangendo outras áreas e/ou subáreas, tais como as artes cênicas (o teatro), as artes plásticas, assim como português, matemática, história, biologia, educação física etc.

Dessa forma, nos cabe perguntar, entre outras questões, sobre a relação que o tema educação sexual possui com a educação musical? Como podemos trabalhar de forma séria e consciente, incluindo o tema educação sexual dentro do currículo da educação musical?

Devemos dizer que é nossa preocupação buscar alternativas que possam enriquecer o ensino e aprendizagem da música, valorizando o aspecto da subjetividade dos sujeitos, assim como as suas características identitárias, fundamentalmente, sob o aspecto da identidade de gênero e da sexualidade. Dessa forma, para alcançar esse objetivo, começaremos por analisar alguns documentos relacionados à área da educação e/ou da educação musical, como artigos, teses e dissertações.

Além do fato de ter interesse em compreender e analisar o que as pesquisas relacionadas a questões de gênero e sexualidade e educação musical têm a nos dizer, perseguir esse caminho e/ou percorrer essa linha de pensamento que esses(as) pesquisadores(as) percorreram seria de interesse fundamental para a pesquisa.

Há um aspecto importante, nesse momento, que se relaciona às pesquisas citadas, embora não tenha feito ainda uma referência direta a elas. Quais os títulos desses trabalhos? Quem são esses(as) pesquisadores(as)? Sem me aprofundar no assunto, por enquanto, é importante destacar que se tratam, em sua maioria, de pesquisadoras. Considero relevante pensar no lugar de fala do pesquisador, como também no papel da linguagem, em especial,

quando se sabe que a pesquisa aborda não só a educação musical, mas também as questões de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, tem relevância pensar que o/a pesquisador/a também exerce um papel ativo na pesquisa, em razão de sua subjetividade, ou seja, o olhar subjetivo do/a pesquisador/a se reflete no objeto da pesquisa, modificando-o. Dessa forma, é importante buscar aproximar-se do lugar de fala do/a pesquisador/a ao qual tivemos acesso, para tentar colocar-se no seu lugar, buscar compreender o seu ponto de vista, assim como conhecer o seu próprio lugar de fala enquanto pesquisador/a e, sempre que possível, procurar explicitá-lo.

Esta investigação tem como um de seus propósitos buscar compreender o aspecto subjetivo das relações que perpassam o ensino e aprendizagem da música, no ambiente escolarizado da educação básica, assim como o papel social da escola ao assumir coercitivamente sua função de educar. Nessas condições, percebe-se o funcionamento da escola como um dispositivo de controle e/ou de sujeição/produção de corpos. Compreendemos ainda, em relação às questões étnico-raciais, assim como às de gênero e sexualidade, que a escola exerce um poder de disciplina e/ou controle social, que visa à regulação dos sujeitos. Por sua vez, esse controle social provoca a naturalização e/ou o apagamento das diferenças identitárias, classificando e hierarquizando os papéis sociais atribuídos ao gênero e à sexualidade. A pesquisa também abrange a questão do ensino e aprendizagem da música em relação à valorização dos direitos humanos e da dignidade humana, dentro da perspectiva de gênero e sexualidade.

O trabalho de revisão de literatura aqui apresentado está sendo realizado por pesquisas na Internet, nos bancos de dados de teses e dissertações da Capes, do Anppom, nas revistas da Abem e Abet, entre outros/as, por palavras-chave, como música e gênero, música e sexualidade, música e corpo. Propõe-se a avaliar o estado atual da arte, seja no município do Rio de Janeiro, como em todo o Brasil, buscando investigar de que forma as pesquisas científicas realizadas na área de educação, nos cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – e na graduação, tais como sociologia e psicologia da educação, na área de artes, especialmente, na educação musical, no curso de formação de professores, na licenciatura em música e nas escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio. Igualmente, a proposta é perceber se estariam em diálogo com os conceitos e abordagens contemporâneos, na elaboração das propostas pedagógicas curriculares, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade,

que, pelo fato de estarem sempre articuladas às questões étnico-raciais e de classe social, não se apresentam isoladas de outros contextos sociopolíticos e econômicos.

Essas questões que foram aqui apresentadas tratam de indagações que foram surgindo a partir do momento em que obtive o resultado da coleta de dados, em relação à pesquisa de cunho bibliográfico e que fazem parte dessa revisão de literatura. A coleta de dados foi realizada através da busca no Google e em outros sites, como já citado, pelas palavras-chave: gênero, sexualidade, raça, música, educação, e/ou música e corpo, música e gênero, música e sexualidade.

Além disso, outros materiais foram acessados, como a tese de doutorado *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos em música*, de Vivian Siedckli (2016), realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela profa. Dra. Luciana Del Ben.

Além dessa tese, foram encontradas duas revisões de literatura de dissertações de mestrado, ambas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A primeira revisão de literatura que cito aqui trata-se de parte importante da dissertação de mestrado, cujo título é *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*, de Gabriela Garbini Wenning (2019). A outra também é parte integrante de dissertação de mestrado que se chama *Discussões de corpo e gênero na educação musical*, de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbüttel (2018). Nesse material, foram encontrados ainda um e-book, *Gênero e sexualidade na atualidade*, da Universidade Federal da Bahia, além de outros artigos, pesquisados para serem utilizados como levantamento bibliográfico e como revisão de literatura.

Começaremos então a analisar cuidadosamente esse material. Em vista da abrangência da pesquisa, iniciaremos o nosso trabalho pela análise da tese de doutorado de Vivian Siedckli (2016).

A organização para a análise dessa tese será feita por tópicos. Começaremos lendo e identificando no resumo qual seria o objetivo principal, quais seriam os específicos, qual foi a sua metodologia para a coleta e análise de dados e como ela divide os capítulos de sua dissertação. Durante esse percurso investigativo, iremos identificando e analisando as questões que ali se apresentam.

Dito isso, a partir da apresentação do resumo que está sendo descrita abaixo, quais seriam o objetivo principal e os objetivos específicos da tese de doutorado de Vivian Siedckli? Qual foi a sua metodologia para a coleta e análise de dados?

- a) Hipótese: parte-se do princípio de que tanto a música quanto a escola contribuem para a constituição de nossas identidades. Sendo assim:
- b) Objetivo principal: investigar os discursos de licenciandos/as em música acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música.
- c) Objetivos específicos: identificar/visibilizar quais significados sobre gênero e sexualidade estão sendo compartilhados, naturalizados e legitimados; identificar/visibilizar como esses significados circulam; e identificar/visibilizar por quem esses significados são compartilhados.
- d) Metodologia: adotando uma abordagem qualitativa, [utilizou] como ferramenta para a produção do material empírico a entrevista semiestruturada com licenciandos/as em música, de quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR.
- e) Coleta de dados: para a realização da análise do material empírico produzido na relação com o/as participantes, foram utilizadas algumas estratégias da teoria fundamentada nos dados. No que se refere à perspectiva analítica, recorreu às formulações dos estudos feministas e da teoria *queer*.
- f) Análise dos dados: a investigação realizada permitiu dizer que os sentidos partilhados pelo/as licenciando/as trouxessem divergentes formas de significação da diversidade de gênero e sexualidade, as quais posicionam os sujeitos em distintos lugares. Reconhecer essas divergências, para a autora, “é assumir que nas redes de representação a *realidade* terá muitas versões e que os processos de conhecer são construídos social e culturalmente”.
- g) Conclusão: os saberes que compõem os sistemas de significação dos/as licenciandos/as sobre a diversidade de gênero e sexualidade não foram reconhecidos como tendo sido constituídos em seus cursos de licenciatura em música. O silêncio sobre a articulação música/gênero/sexualidade nos espaços acadêmicos atravessou a percepção do/as licenciando/as em música. Esse silêncio configura um discurso que invisibiliza outros modos de ser para além da matriz hétero-cis-normativa.

Depois de ter realizado a apresentação de alguns tópicos da tese de doutorado de Vivian Siedckli (2016), começaremos a partir deste momento, a fazer a sua análise.

A análise dos tópicos citados anteriormente foi um bom ponto de partida, ou bússola, que nos ajudou a prever o percurso da nossa pesquisa, assim como o que se deseja saber e quais

seriam as prováveis conclusões dela. Vejamos: Parte-se do princípio de que tanto a música quanto a escola contribuem para a constituição da nossa identidade. Será que isso é verdade? Se é verdade, de que forma isso nos afeta? Estaria isso nos prejudicando ou contribuindo para a formação de nossa identidade, enquanto sujeitos situados histórica e culturalmente no mundo (pós)-contemporâneo? O que podemos entender por contribuir, de que forma?

Creio que é importante conhecer as motivações que levaram o pesquisador a fazer a pesquisa. O pesquisador não é um elemento neutro, nem tampouco o conhecimento acerca da diversidade de gênero e sexualidade, que requer um autoconhecimento de si mesmo como uma atitude de respeito e/ou compaixão ao próximo, ou a sensibilidade que temos em relação ao próprio corpo, ao próprio eu, é um conhecimento essencialista ou objetivo.

O próprio termo diversidade indica que o gênero e a sexualidade podem se manifestar na subjetividade ou personalidade das pessoas de diversas maneiras. Há um detalhe, porém, que devemos observar, ou seja, os significados que circulam acerca de gênero e sexualidade não apenas são compartilhados, como são ainda naturalizados e legitimados. O que significa dizer que, enquanto muitos significados são compartilhados, naturalizados e legitimados, há outros tantos em relação ao gênero e à sexualidade que são considerados não naturais e/ou ilegítimos, e os sujeitos portadores dessas identidades e/ou subjetividades não naturais e/ou ilegítimas são considerados como desviantes, portanto, negados, excluídos e/ou invisibilizados.

Assim, há um senso comum em nossa sociedade que não permite que qualquer sujeito possa exteriorizar ou performatizar o seu gênero e a sua sexualidade. Da mesma maneira, age no sentido de obrigá-lo a esconder ou negar suas origens étnico-culturais e sua religiosidade, especialmente aquelas de matrizes culturais indígenas e africanas. Dessa forma, compreende-se que tanto os sujeitos que pertencem a grupos étnico-culturais marginalizados e/ou, por suas características identitárias de gênero e sexualidade desviantes quanto seus saberes e significados simbólicos, considerados como ilegítimos, serão negados, excluídos e invisibilizados.

Voltando ao pensamento expresso pela autora, seria preciso agora retornar e pensar, qual o papel político-social e/ou cultural da escola, da música, por extensão, das outras artes, da poesia, assim como dos(as) licenciandos(as) em música e dos(as) educadores(as) musicais e dos(as) alunos(as), jovens estudantes da educação básica em relação a essa sujeição/produção de corpos? Temos que pensar que a escola tem uma responsabilidade em relação aos estudantes, mas qual é o limite entre a responsabilidade e o controle? Como um educador musical poderá

realizar o seu trabalho sem sofrer preconceito, ele mesmo, em razão de seus pertencimentos étnico-culturais e/ou por suas formas de expressão e/ou exteriorização de sua identidade de gênero e sexualidade, como também não agir com discriminação em relação aos(às) seus(suas) alunos(as), pelos mesmos motivos?

O relato extremamente pessoal de Vivian Siedckli nos impacta e nos faz mover em direção a uma série de questionamentos. Penso que esse posicionamento questionador nos faz perceber a necessidade de um alargamento ou flexibilidade de significados que podem ser compreendidos pela categoria do gênero, que não poderia jamais ser tomada como uma categoria neutra, por duas razões. Em primeiro lugar, porque o gênero nada mais é que uma categoria abstrata e, por isso mesmo, carregada de subjetividade. Por outro lado, pode-se tomar o gênero pelo seu sentido mais restrito, ou prescritivo, preestabelecido, pré-fabricado, considerado como uma construção histórica e sociocultural, como a autora comenta “como um rótulo identitário que não [vem] desacompanhado de prescrições rígidas de papéis, funções, responsabilidades e modos de agir que, de acordo com as normas sociais vigentes, deveriam ser desempenhados por mim durante a vida” (Siedckli, 2016, p. 15).

Nesse sentido, perceberemos que esse aspecto do gênero, como algo fixado a um lugar específico do qual ele, por si só, não é capaz de se mover, nos remete a uma associação da categoria do gênero, de acordo com a classificação e a hierarquização de seu papel social, com a questão étnico-racial. Isso porque, como nos diz Frantz Fanon (2008, p. 26), em *Peles negras, máscaras brancas*, “o negro é um homem negro: isto quer dizer que, por uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo”. Visto nessa perspectiva do entrelaçamento do gênero com a questão étnico-racial, a análise marxista ligada às questões de gênero e étnico-raciais me parece útil para compreender que esse processo de diferenciação social, naturalizado e invisibilizado pela construção histórica do gênero produzida em nossa sociedade, nos faz pensar que as assimetrias de gênero e étnico-raciais se assemelham àquelas que se referem à classe social. É como se elas classificassem os indivíduos, por seu pertencimento histórico-cultural e sociopolítico, a extratos sociais categorizados e hierarquizados, de acordo com o critério normativo do que eles representam, ou seja, “como um rótulo identitário que não vem desacompanhado de prescrições rígidas de papéis, funções, responsabilidades e modos de agir” etc.

Colocado em uma perspectiva plural, que abarca a diversidade, foi preciso que o movimento feminista se historicizasse e revesse o(s) seu(s) posicionamento(s) e, por isso

mesmo, que passasse a representar o desejo das mulheres de se sentirem representadas por esse movimento. Dessa forma, foi necessário que o feminismo se aliasse ao movimento LGBTQI+, para que a luta das mulheres deixasse de estar restrita apenas às mulheres, sobretudo às mulheres brancas, de classe média alta (e, de preferência, heterossexuais), passando a se aliar também ao posicionamento sociopolítico do movimento negro.

Dá a importância de se lembrar a colaboração que mulheres negras, como Angela Davis, puderam dar a esse movimento, que se inseriu também na luta dos direitos das prostitutas, dos homossexuais, bissexuais, dos/as *Drag Queens*, *Queer*, travestis e/ou transexuais, femininos e/ou masculinos, e de todos aqueles que se sentem incomodados a terem que se fixar, com o seu pertencimento a uma determinada identidade de gênero e sexualidade, assim como às suas características étnicas e culturais, a um extrato da sociedade que pode ser considerado “como um rótulo identitário que não vem desacompanhado de prescrições rígidas de papéis, funções, responsabilidades e modos de agir”. Passa a ser compreendido como um movimento democrático, plural, no qual a sua luta passa a estar associada à luta democrática por direitos humanos iguais, anticapitalista, antifascista, sem discriminação de raça, cor, sexo, gênero e com menos desigualdade social.

Nesse sentido, a luta do movimento feminista e LGBTQI+ foi sendo atravessada pela compreensão de que o gênero, compreendido como fixado à representação de um papel social, jamais poderá ser inteiramente dissociado da questão étnico-racial, assim como da divisão social em função do gênero e/ou sexualidade no mercado de trabalho. A partir dessa perspectiva, Louro (2011) destaca:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (...) A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 2011, p. 84-85)

Sendo assim, como Siedckli (2016) nos indica, tendo sido apontado por Louro (2001), se não podemos nos despir de nossa sexualidade, ou se compreendemos que a sexualidade é uma característica intrínseca à identidade e/ou subjetividade dos sujeitos, tampouco poderemos nos desvencilhar de nosso pertencimento, como sujeitos históricos e político-sociais, às nossas raízes étnicas e culturais.

Importa considerar, o que pode ou deve fazer o educador musical, diante de nossas idiossincrasias sociais, em relação ao preconceito, à discriminação racial e/ou às desigualdades de gênero e sexuais. Vamos observar o que Siedckli (2016) pensa a esse respeito.

Diante das peculiaridades individuais, da pluralidade que compõe as formas de ser, da natureza multifacetada da experiência humana, coube perguntar: que lugar ocupariam os sujeitos que não se sentissem interpelados pelas representações estereotipadas de gênero? Ao considerar que, historicamente, se instaurou um discurso, inclusive pela sexologia, que insistiu em generificar a sexualidade e sexualizar o gênero, afetando os limites entre o gênero e a sexualidade e fazendo com “que, na prática social, tais dimensões fossem, usualmente, articuladas e confundidas” (LOURO, 2011a, p. 29), estabelecendo a “noção de que um sujeito gay não passa, ao fim e ao cabo, de uma mulherzinha” ou a noção de que é “impossível ser feminina e lésbica” (LOURO, 2011b, p. 63), minhas reflexões passaram a se direcionar às questões homolebotransfóbicas que tais representações pudessem deflagrar. Para Louro (1998): “A representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos” (LOURO, 1998, p. 44-45 apud SIEDCKLI, 2016, p. 22). Em função disso, busquei uma perspectiva para lidar com o tema que levasse em consideração “o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero” (BUTLER apud LOURO, 2011a, p. 33). Foi a partir desse gatilho provocador de inquietações que essas questões, desde então, passaram a fazer parte de minhas reflexões, compreendendo que, entre os conhecimentos construídos em uma aula de música, estavam aqueles sobre nossas identidades² (SIEDCKLI, 2016, p. 22).

Para avançar em nosso trabalho, importa considerar que, conforme nos aponta Siedckli (2016, p. 24),

Especificamente na área da educação musical, Almeida (2009) ressalta a necessidade de reflexão dos pesquisadores da área sobre o tema diversidade na formação inicial dos professores de música que: “além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda sua complexidade” (ALMEIDA, 2009, p. 17 apud SIEDCKLI, 2016, p.24).

Ainda com relação à identidade, ela aponta:

Considerando que a identidade está estreitamente ligada aos sistemas de significação, cabe aqui expor o entendimento sobre identidade ao qual se filia este trabalho. Silva (2014) apresenta uma síntese sobre o que a identidade não é, e o que a identidade é:

² “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109). Segundo Hall (2005), “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 2005, p. 13, grifos do autor).

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2014, p. 96-97 apud SIEDCKLI, 2016, p. 25-26)

Compartilhando a reflexão, a partir de Silva (2014), de que “a identidade tem estreitas conexões com relações de poder”, gostaria de falar sobre a questão específica das escolas, compreendendo-a como uma instituição “que contribui para a constituição de nossa identidade”. Assim, Siedckli (2016, p. 31-32) comenta a respeito de Foucault:

Na obra *História da Sexualidade I – A vontade de saber*, Michel Foucault (1985) descreve os colégios europeus do século XVIII e seus dispositivos de controle em constante estado de alerta. Para o autor: “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público”. (FOUCAULT, 1985, p. 30 apud Siedckli, 2016, p. 31-32)

As observações que foram apontadas por Siedckli (2016, p. 31-32), a respeito da relevante contribuição do pensamento filosófico de Michel Foucault para a área da educação – em especial, tratando-se de seus estudos de gênero e sexualidade, temática que foi amplamente abordada em seu livro *História da Sexualidade (Histoire de la Sexualité)*: vol. I, II e III – são, sem sombra de dúvida, a comprovação de que esse autor foi um divisor de águas para a área da educação, em especial, quando trata da temática sobre gênero e sexualidade. A esse respeito, vale lembrar que muitos(as) autores(as) e pesquisadores(as) basearam os seus estudos no pensamento filosófico de Michel Foucault, como comprova a citação a seguir.

Apresentando a sexualidade como uma criação histórica, discursiva e institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações, Foucault (1985) analisa a escola como uma instituição marcada pelas tecnologias de poder presentes nas práticas, arranjos e artefatos pedagógicos de seu cotidiano, bem como os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos por meio de “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los” (FOUCAULT, 1985, p. 134). A produção de Foucault possibilitou para a educação a análise sobre a constituição e o funcionamento da instituição escolar a partir de seus vários mecanismos e dispositivos de controle, de suas tecnologias disciplinares e reguladoras centradas nos corpos dos indivíduos e de seus regimes de verdade

definidos pelos discursos e pelos silêncios que esses discursos construíram. Na esteira dos estudos foucaultianos pós-estruturalistas sobre escola e a normatização dos saberes que produzem verdades sobre os corpos e a regulação dos sujeitos sociais, autoras como Deborah Britzman (2000, 2002), Guacira Lopes Louro (2000, 2004, 2008, 2011, 2012), Maria Rita César (2009, 2010, 2012), Dagmar Meyer (2008, 2012), Dagmar Meyer e Zulmira Borges (2008), dentre outras, apontam a escola como uma instituição que privilegia formas de conhecimento também em relação ao gênero e à sexualidade (SIEDCKLI, 2016, p. 31-32). Porém, ao privilegiar determinados saberes sobre gênero e sexualidade, alguns sujeitos são visibilizados, [enquanto] “os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, p. 27 apud SIEDCKLI, 2016, p. 32).

A instituição escolar exerce um poder de controle sobre os indivíduos, através do uso de tecnologias de poder, na medida em que dispõe de vários mecanismos ou dispositivos de controle para a regulação e/ou a produção/sujeição de corpos, os quais transformam os seres humanos em sujeitos por meio “de procedimentos de poder que tentam controlá-los e modificá-los” (FOUCAULT, 1985, p. 134). Essa conscientização é um conhecimento fundamental, para que professores/as de educação musical, entre outros, possam estar preparados para enfrentar a realidade, ao ter que assumir a função de educar em relação ao modo como eles/as devem lidar com as questões de gênero e sexualidade, no âmbito dessa instituição.

Esses foram alguns pontos significativos da perspectiva teórica apresentada por Siedckli, os quais considero essenciais para o desenvolvimento de minha pesquisa. A partir de agora, traçarei alguns paralelos com outras pesquisas e/ou dissertações de mestrado que tratam sobre essa mesma temática.

A primeira revisão de literatura é a dissertação de mestrado em música, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Gabriela Garbini Wenning (2019). O título de seu trabalho é *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*. Outra versão desse trabalho – anterior a sua dissertação – foi publicada como “Comunicação do Projeto de Dissertação de Mestrado em Andamento” na *Revista ABEM*, por ter participado do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical – *Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*, realizado em Santa Maria/RS, entre os dias 26 e 28 de setembro de 2018.

De acordo com o relato que Wenning (2018) apresenta em sua revisão de literatura,

O interesse pelo tema partiu de minhas vivências como mulher e professora de música da educação básica. Meu envolvimento com questões de gênero e sexualidade emergiu a partir de uma situação de violência sexual³ sofrida em 2007, que me colocou em contato com os estudos feministas de gênero e sexualidade. (WENNING, 2018, s/p)

Eis aqui mais um relato imprescindível como lugar de fala, pois nos traz a dimensão de como essa temática com a qual estamos lidando nesta dissertação de mestrado, a diversidade de gênero e sexualidade, se apresenta como uma questão bastante problemática e atual em nossa sociedade, como também se revela fundamental no âmbito da educação básica.

Em relação a isso, Wenning (2019) nos aponta alguns dados que se mostram altamente relevantes:

Em 2016, quando a Lei Maria da Penha⁴ celebrava 10 anos, dados estatísticos⁵ no Brasil apontavam que uma mulher é assassinada a cada duas horas, totalizando a morte de 4.657 mulheres. No entanto, apenas 533 desses casos foram classificados como feminicídio (crimes cometidos contra uma mulher pela condição de ser mulher). De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁶, além do assassinato de mulheres, em 2016 foram registrados 50.000 casos de estupro em todo o país, 4% a mais que no ano de 2015. Além dos dados alarmantes sobre violência de gênero, os dados sobre homofobia e transfobia parecem ser mais assustadores. Em decorrência do alto índice de violência às pessoas Trans, a expectativa de vida desse grupo de risco não passa dos 35 anos. O Brasil é o país que mais mata pessoas Trans⁷, totalizando 123 mortes em 2016. Um estudo realizado em 2016⁸, com 1.016 jovens, pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT), divulgou que um em cada quatro estudantes relatou ter sofrido agressões sofridas na escola pelo fato de ser gay. Esse grupo social também apresenta alto índice de evasão escolar, assim como os alunos/as LGBTT⁹. (MOREIRA, 2012 apud WENNING, 2019, p. 11-12)

³ Artigo 213 do Código Penal, pela Lei n. 12.015 de 2009, entende como “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”.

⁴ A Lei Maria da Penha (Lei 11.340), sancionada em 2006, foi criada para combater a violência doméstica e familiar; garante punição com maior rigor aos agressores e cria mecanismos para prevenir a violência e proteger a mulher agredida.

⁵ Disponível em: http://www.mapadaviolenca.org.br/mapa2015_mulheres.php

⁶ Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>

⁷ Disponível em: <http://redetransbrasil.org/dossiecirc2016.htm>

⁸ Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>

⁹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.

Para finalizar a análise da dissertação de mestrado de Wenning (2019), gostaria de apresentar alguns pontos de sua pesquisa que serão importantes para darmos prosseguimento ao nosso trabalho.

Nesse sentido, como foi apresentado em sua revisão de literatura, sua pesquisa

Tem como objetivo compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola. Fundamenta-se na ideia de que gênero e sexualidade são formas plurais de conceber a própria identidade, de experimentar prazeres, desejos e afetos. O objetivo da pesquisa foi elaborado a partir de revisão de literatura que apontou, de um lado, a música como construtora de ideias e identidades de gênero e sexualidade e, de outro, a escassez de dados sobre como professores/as atuantes na educação básica percebem e lidam com a diversidade de gênero e sexualidade. A coleta de dados será realizada por meio de um grupo de discussão, técnica que privilegia o debate, a contestação e o descortinamento das visões de mundo e conhecimentos dos sujeitos. Os resultados evidenciam que gênero e sexualidade compõem a docência de música em diferentes perspectivas: a perspectiva da relação do/a professor/a de música com os sujeitos escolares; a perspectiva das relações do/a próprio/a professor/a de música com música; a perspectiva do/a professor/a de música como sujeito de gênero e sexualidade (WENNING, 2019, p. 5). [Da mesma forma, também] poderão contribuir para ampliar o conhecimento disponível sobre uma dimensão da docência de música na educação básica ainda pouco explorada pela área de educação musical e subsidiar propostas de formação para que professores/as sintam-se preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade, presente na sociedade. (WENNING, 2018, s.p.)

A apresentação de alguns tópicos presentes na revisão de literatura da dissertação de mestrado de Wenning (2019) tem por finalidade estabelecer um paralelo com os tópicos que foram apresentados na tese de doutorado de Siedckli (2016). Podemos observar, a partir da comparação de alguns tópicos, tais como: a) o objetivo da pesquisa; b) a metodologia utilizada para a coleta de dados; e c) a análise dos dados, que se encontram presentes em ambas as pesquisas, que esses trabalhos possuem muitos pontos em comum. Dentre esses pontos em comum, gostaria de destacar que a metodologia utilizada para a coleta de dados na pesquisa de Siedckli foi a entrevista semiestruturada. Em relação a essa metodologia, de acordo com a pesquisadora,

Ao assumir uma disposição *queer* de fazer pesquisa, que já se fazia presente, embora de modo não tão consciente, busquei procedimentos metodológicos que permitissem desestabilizar concepções fixas sobre corpos e sujeitos. Utilizei a entrevista semiestruturada como ferramenta para a produção do material empírico. (SIEDCKLI, 2016, p. 17)

De forma semelhante, Wenning (2019) optou por utilizar, para a metodologia de coleta de dados de sua pesquisa, o grupo de discussão. Em relação a isso, segundo ela,

O objetivo do grupo de discussão, segundo Weller (2006, p. 247), é “a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro), relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros”. Isso significa que o grupo de discussão é um instrumento que privilegia as interações sociais de maneira dialógica ao contexto dos sujeitos, de modo a acessar os modelos que orientam as suas ações. (WENNING, 2019, p. 39-40)

Dessa forma, ainda que a metodologia para a coleta de dados não seja exatamente a mesma, trata-se de metodologias semelhantes, visto que o resultado da coleta de dados dependerá da leitura de mundo de outros(as) professores(as) de música, a qual servirá como fonte de informação para a pesquisa, na medida em que essa leitura de mundo não será igual àquela dos(as) próprios(as) pesquisadores(as). Ambas as metodologias são eficientes e/ou apropriadas para se obter informação seletiva de outros(as) professores(as) de música sobre a diversidade de gênero e a sexualidade.

A segunda revisão de literatura trata-se de uma comunicação do projeto de dissertação de mestrado em música, cujo título é *Discussões de corpo e gênero na educação musical*, de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbuttel (2018).

Conforme foi apresentado nesse artigo:

Esta comunicação apresenta a pesquisa que objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em educação musical envolvendo corpo, gênero e sexualidade, tomando como base a *Revista da ABEM*. Para tanto, foram consultadas, via Internet, publicações ao longo dos anos, tendo como mecanismos de busca os termos: música e corpo, música e sexualidade, música e gênero. Observou-se que, ainda, as temáticas têm sido pouco investigadas, sendo um importante campo de pesquisa na área, considerando-se sua pertinência para a educação musical e educação. (...) Para a realização desta pesquisa foram consultadas, via Internet, publicações da *Revista da ABEM* ao longo dos anos, tendo como mecanismos de busca os termos: música e corpo, música e gênero. Foram encontradas 12 publicações, tendo como ano de início 2003 e final em 2013. Após esta busca inicial, os textos foram lidos, iniciando-se pela consulta aos resumos e, posteriormente, na íntegra. Com base nesse processo, restaram 6 textos para a análise, conforme apresentado na tabela a seguir. (ALMEIDA, WOLFFENBÜTTEL, 2018, s/p)

Quadro 1: Artigos que tratam de corpo e gênero nas revistas da ABEM

Autor(a)	Título e Editoração	Termos de busca e Ano da Publicação
Pederiva (2004)	A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 11, 91-98, set. 2004.	Música e Corpo (2004)
Silva (2004)	Declarando preferências musicais no espaço escolar:	Música e Gênero (2004)

	reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004.	
Souza (2004)	Educação musical e práticas sociais. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.	Música e Gênero (2004)
Kebach (2007)	Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.	Música e Corpo (2007)
Santiago (2008)	Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 19, 45-55, mar. 2008.	Música e Corpo (2008)
Lino (2010)	Barulhar: a música das culturas infantis. <i>Revista da ABEM</i> , Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.	Música e Corpo (2010)

Fonte: *Revista da ABEM* - (ALMEIDA, WOLFFENBÜTTEL, 2018, s.p.)

Com a apresentação dessa tabela, inicia-se o processo de revisão de literatura propriamente dita. Isso porque, ela inaugurará a apresentação dos trabalhos que foram encontrados e divulgados pelos pesquisadores/as que apresento aqui em minha revisão de literatura (ALMEIDA, B., WOLFFENBUTTEL, 2018; SIEDCKLI, 2016; WENNING, 2019).

Devo lembrar que os trabalhos apresentados nessa tabela não foram os únicos encontrados pelos(as) pesquisadores(as) que cito em minha pesquisa. Porém, devo antecipar que, entre os trabalhos que se encontram nessa tabela, alguns também foram citados nas pesquisas realizadas por esses outros(as) pesquisadores(as), como é o caso de Pederiva (2004), Silva (2004) e Souza (2004), que foram citados nas pesquisas de Siedckli (2016) e de Wenning (2019). Desse modo, julguei conveniente começar a revisão de literatura pela apresentação dessa tabela.

Nesse sentido, conforme foi apresentado na revisão de literatura de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbuttel (2018), a construção de minha própria revisão de literatura começa pela análise dos trabalhos que se encontram na tabela apresentada acima e que tratam, em primeiro lugar, sobre a categoria música e corpo, na qual foram encontrados quatro textos: Pederiva, 2004, Kebach, 2007, Santiago, 2008 e Lino, 2010.

A pesquisa de Pederiva (2004) discute a importância do autoconhecimento do músico em relação a sua própria musicalidade e corporalidade. A autora enfoca a questão do

adoecimento do corpo do músico, devido à cobrança de virtuosismo – o padrão de excelência da técnica musical – em detrimento do processo pedagógico de musicalização.

Kebach (2007) investiga em sua pesquisa algumas possibilidades criativas para acessar a consciência individual sobre a própria corporalidade do músico, procurando estimular a aprendizagem musical através de processos cognitivos musicais. A autora compreende que a atitude consciente em relação à própria corporalidade é um recurso eficaz, que tanto serve para estimular a aprendizagem musical, quanto para compreender a musicalidade enquanto forma de produção ou aquisição de saberes culturais.

Santiago (2008) procura observar, através de uma experiência com músicos estudantes em uma disciplina de mestrado na universidade, se a construção do conhecimento musical está ocorrendo na interação entre corpo e música. Nesse sentido, a ação pedagógica é compreendida como uma dinâmica músico corporal, que se torna um recurso investigativo para compreender e/ou interpretar os significados da ação corporal na música.

Lino (2010) realizou sua investigação com uma turma de educação infantil. A autora compreende, em relação à infância, que a atividade musical é, ao mesmo tempo, uma experiência lúdica e corporal. Sob esse aspecto, a música das crianças para a autora seria o barulhar, uma musicalidade própria da infância, que não opera somente com sons, podendo a escuta musical nesse contexto particular ter uma dimensão poética e sensorial que abarca a corporalidade.

Em relação à categoria música e gênero, foram encontrados os trabalhos das autoras Silva (2004) e Souza (2004).

A pesquisa de Silva (2004) é um estudo de caso sobre a construção da identidade de gênero com adolescentes, de uma turma de 8ª série, no ambiente escolar. A autora compreende, com relação à própria pesquisa, que as identidades de gênero são construídas através da música veiculada pela mídia, reproduzindo as relações sociais – ou “estereótipos de gênero” – existentes na sociedade. Nesse sentido, para ela, declarar preferências e/ou identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implica na obtenção de rótulos que podem desmerecer (ou, talvez, empoderar) a condição masculina ou feminina dos estudantes.

Souza (2004) compreende a música como um fato social. Nesse sentido, sua pesquisa busca explorar as relações que existem entre música (e sociedade) e educação musical. Para a autora, “a educação musical escolar não deve negar, e sim levar em conta e ressignificar o saber de senso comum dos(as) alunos(as) diante das realidades aparentes do espaço social,

realizando-se de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto juvenil” (10-11) (ALMEIDA, WOLFFENBÜTEL, 2018, s/p).

Como considerações finais, em relação à revisão de literatura de Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbuttel (2018), podemos concluir que, como os próprios autores apresentaram nessa comunicação, “quanto ao que tem sido publicado na *Revista da ABEM* sobre educação musical, corpo e gênero, observou-se que as temáticas são pouco investigadas na área”. Essa perspectiva denota que,

quer seja em relação à sexualidade, ou ao corpo e ao gênero, há a necessidade de a área se voltar aos estudos dessa natureza, com vistas a contribuir com os processos de ensino e aprendizagem musical, tanto nos espaços escolares, quanto extraescolares (ALMEIDA, B., WOLFFENBUTTEL, 2018, s/p).

Gostaria de apresentar, neste momento, os trabalhos que foram encontrados e divulgados pela revisão de literatura de Gabriela Garbini Wenning (2019). Ela nos apresenta, tendo em vista o material que foi encontrado em sua revisão de literatura, uma retrospectiva histórica com relação aos primeiros estudos sobre educação musical e gênero, uma leitura que é compartilhada conceitualmente pela lente de uma revisão cronológica do feminismo. Sob esse aspecto, vale a pena citar a contribuição para a área de educação musical do trabalho de alguns(mas) autores(as), que se encontram presentes nessa revisão de literatura.

Assim, segundo Lozaiga Cano (2005, p. 164):

Estudos sobre educação musical e gênero surgiram na década de 60 do século XX, nos Estados Unidos e Inglaterra, tendo como focos principais a investigação compensatória, a releitura histórica, a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das relações de gênero, a atribuição de papéis e estereótipos e a construção de identidades através da música. (WENNING, 2019, p. 27-28)

Lamb, Doloff e Howe (2002)

Apresentam um breve resumo do feminismo, estudos sobre mulher, estudos sobre gênero na educação musical e uma revisão histórica das mulheres na educação musical, [na revisão da literatura anglófona sobre estudos feministas, estudos de gênero e educação musical]. As autoras indicam que a área de educação musical acompanhou parcialmente a cronologia histórica do feminismo, em comparação às áreas da música e da educação. (WENNING, 2019, p. 28)

É importante lembrar, em relação à área de educação musical, o trabalho de Lucy Green, que lançou o livro *Music, genre and education*, publicado originalmente em 1997. Conforme

nos aponta Wenning (2019), a pesquisa de Green (2001), realizada com professores/as de música, nos mostra como são percebidas as diferenças entre meninos e meninas, no que se refere aos estilos e atividades musicais. Segundo essa autora, “as práticas musicais na escola reproduzem modelos históricos da sociedade em conformidade com a distinção de feminilidade e masculinidade” (WENNING, 2019, p. 32-33).

Outros trabalhos que merecem destaque, de acordo com a pesquisa de Wenning, serão apresentados a seguir.

Ribeiro (2007):

Em pesquisa etnográfica na escola, analisa as concepções de gênero e sexualidade de professores(as), alunos(as) e membros da administração sobre uma banda da escola, conhecida por ter integrantes majoritariamente homossexuais (gays e lésbicas). Os resultados dessa pesquisa indicam que a banda é um abrigo/refúgio, pois os(as) alunos(as) se sentem livres; representa, ainda, um símbolo de identidade sexual e supervalorização. Essa pesquisa reitera a importância da música como prática cultural que contribui para a valorização dos sujeitos da diversidade (WENNING, 2019, p. 34).

Lacorte (2009):

Em estudo etnográfico sobre as diferenças de aprendizagem entre meninos e meninas do ensino médio de uma escola de Brasília (DF), verificou que as meninas possuíam menor engajamento em relação aos meninos, apesar de declararem interesse em aprender a tocar um instrumento musical (WENNING, 2019, p. 34-35).

A temática música e sexualidade está presente nos trabalhos apresentados pela revisão de literatura de Wenning (2019), especialmente, com relação a determinados gêneros musicais. Sob esse aspecto, o *funk* aparece em algumas pesquisas como “exemplo emblemático da interseccionalidade entre música e sexualidade” (p. 35). Segundo aponta a autora, para Fernandes et al. (2015), o gênero *funk* “dita um modelo de machismo incutido nas letras e nas danças, reproduzindo a mulher-objeto que é construída historicamente desde a nossa colonização” (FERNANDES et al., 2015, p. 16-18 apud WENNING, 2019, p. 35). Ainda de acordo com a autora, Gripp e Pippi (2013, p. 8) compreendem o *funk* como uma manifestação artística, na qual há “uma tentativa de disseminação da ideologia feminista, buscando estabelecer a igualdade de gênero pelas necessidades, haja vista a presença de sexismo” (WENNING, 2019, p. 35).

Outro ambiente e/ou gênero musical em que se percebe a continuidade do processo histórico-cultural de colonialidade, em relação à participação hegemônica masculina na música,

conforme foi apontado por Wenning (2019), são as bandas filarmônicas nordestinas. De acordo com a autora, “Moreira (2013) analisa a participação feminina nas bandas filarmônicas nordestinas e chega à conclusão de que, apesar de a participação feminina nesses grupos ainda ser minoritária, esse panorama está em processo de modificação” (WENNING, 2019, p. 36).

Por último, finalizando a apresentação dos trabalhos encontrados pela revisão de literatura de Wenning (2019),

Outro trabalho que aborda relações entre gênero e educação musical em contextos não escolares é o de Tanaka-Sorrentino (2012), que investigou o processo de ensino e aprendizagem no coro das Ganhadeiras de Itapuã, Bahia. A autora analisa o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos musicais e busca ressaltar a relação mulher-música-educação, num contexto de aprendizagem não formal comunitário. A pesquisadora pôde verificar o crescimento (musical) das mulheres e dos referenciais pessoais de seus pares com base na experiência prática. (WENNING, 2019, p. 36)

Aqui termina a apresentação dos trabalhos sobre gênero, sexualidade e educação musical que foram encontrados por Wenning (2019) em sua revisão de literatura. Para finalizar a apresentação de sua pesquisa, Wenning (2018) aponta que

Ainda são escassos os estudos na área de educação musical que abordem a perspectiva de professores/as de música, o que me levou a ampliar minha busca e examinar pesquisas oriundas de outras áreas do conhecimento, em maior concentração no ensino fundamental e educação infantil e, em menor concentração, no ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e outras modalidades de ensino (AVILLA et al., 2011; BORGES, 2016; CONCEIÇÃO, 2012; MADUREIRA, 2007; MOSTAFA, 2009; NARDI, QUARTIERO, 2012; NUNES, 2002; RIZZATO, 2016; TORRES, 2009). O despreparo para lidar com situações que exigem intervenção do/a professor/a apareceu como uma dificuldade ou insegurança, presente em todos os níveis de ensino. Em sua totalidade, os trabalhos revisados culminam na exposição de limitações e dificuldades que os(as) professores(as) têm enfrentado na escola para lidar com questões ligadas a gênero e sexualidade. (WENNING, 2018, s/p)

Como considerações finais, em relação à revisão de literatura de Gabriela Garbini Wenning (2019; 2018), a pesquisadora aponta que,

Embora gênero e sexualidade tenham se tornado temas públicos, de interesse da sociedade, e objeto de políticas públicas, a literatura indica que há conflitos e diferentes posicionamentos. A educação escolar tem sido campo de embates em relação ao seu papel, tendo em vista a garantia do respeito à diversidade. A música, em particular, participa da construção de nossas ideias acerca de gênero e sexualidade, assim como de nossas identidades de gênero e de sexualidade. No entanto, a literatura da área de educação musical, especialmente a nacional, indica que ainda são escassos os dados sobre como os professores/as de música atuantes na educação básica percebem e têm lidado com a diversidade de gênero e sexualidade. (WENNING, 2019, p. 37; 2018, s/p)

Gostaria de comentar, neste momento, os trabalhos que foram pesquisados e citados pela revisão de literatura de Vivian Siedckli (2016). Ela destaca que

Para o levantamento de teses e dissertações foram consultados os trabalhos oriundos do Banco de Teses e Dissertações da Capes, cujos indicadores de busca (educação musical, música, gênero e sexualidade) foram aplicados a partir do ano de 1995. Para o levantamento dos artigos publicados sobre o tema, foram rastreados periódicos, periódicos digitais e anais de congressos, com utilização dos mesmos indicadores de busca. Foram averiguadas, também, as publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET). As consultas realizadas nos anais da ABET foram aplicadas a partir do ano de 2002, data de sua criação. (SIEDCKLI, 2016, p. 53)

Em relação ao propósito de sua revisão de literatura, ela aponta que

O objetivo que norteou o mapeamento desses trabalhos foi indicar possibilidades de pesquisa sobre gênero e sexualidade no campo da educação musical. Embora a atenção central tenha sido a produção de pesquisas no campo da educação musical, foram considerados os artigos, as dissertações e as teses produzidas em áreas afins (etnomusicologia e performance). Justifico essa inclusão em função da temática ser ainda emergente na educação musical (SIEDCKLI, 2016, p. 53-54).

Conforme já havia sido dito, alguns dos trabalhos que foram encontrados pela pesquisa de Siedckli (2016) já haviam sido citados nas pesquisas realizadas pelos outros(as) pesquisadores(as) que apresentei anteriormente, tais como Gabriela Garbini Wenning (2019), e também por Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbuttel (2018), como é o caso de Lacorte (2009), Moreira (2013), Pederiva (2004), Silva (2004) e Souza (2004).

Nesse sentido, a dissertação de mestrado em educação musical de Helena Lopes da Silva, intitulada *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso* (2000), já havia sido citada pelas outras revisões de literatura apresentadas anteriormente. Como fruto dessa pesquisa, a autora publicou ainda os seguintes artigos: “*Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero?*” (2004), “*Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música*” (2004) e “*Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar*” (2006) (SIEDCKLI, 2016, p. 55).

De forma semelhante, já havia sido apresentada a pesquisa realizada na educação musical por Harue Tanaka Sorrentino, em sua tese *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico* (2012), pela revisão de literatura de

Gabriela Garbini Wenning (2019). Além dessa tese, devemos apontar que os artigos que derivaram dessa pesquisa são: “Ganhadeira de Itapuã: um estudo de caso sobre gênero, música e educação” (2008) e “Articulações pedagógicas no coro das ganhadeiras de Itapuã: mulheres em cena” (2010) (SIEDCKLI, 2016, p. 57).

Na área de educação musical, especificamente, Siedckli (2016) não encontrou outras pesquisas além daquelas que já haviam sido citadas anteriormente. Dessa forma, os outros estudos que foram apontados por ela, entre os quais incluem-se teses, dissertações e/ou artigos, foram encontradas em áreas afins, tais como etnomusicologia e performance, entre “outras áreas do conhecimento que relacionaram as temáticas música, gênero e sexualidade a partir de uma linguagem interdisciplinar” (SIEDCKLI, 2016, p. 57).

Devemos considerar que a inclusão dessa produção acadêmica pesquisada por Siedckli (2016) vai além do propósito de minha dissertação de mestrado.

Sendo assim, como considerações finais, em relação à produção acadêmica apontada pela revisão de literatura de Siedckli (2016), conforme a própria pesquisadora nos indica,

As contribuições geradas a partir desses estudos advindos de vários contextos, como aqueles provenientes das religiões afro-brasileiras, de contextos indígenas, de contexto escolar, entre tantos outros, permitiram perceber uma dupla perspectiva para o estudo da música em suas articulações com o gênero e a sexualidade: a música como expressão de um contexto cultural que a produz e a música como produção humana que contribui para a constituição de relações e identidades. Por fim, a partir da leitura dos trabalhos aqui mencionados, pôde-se inferir sobre a necessidade do estabelecimento de estudos sobre educação musical que abordem a interseccionalidade entre gênero e sexualidade. (SIEDCKLI, 2016, p. 60-61)

1.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E OUTRAS TEMÁTICAS

Nesta 2ª parte da revisão de literatura, comentarei a respeito de alguns artigos isolados, encontrados durante a fase inicial da minha pesquisa, úteis para serem utilizados na revisão bibliográfica, por apresentarem em seu contexto teórico alguns aspectos complementares àqueles que foram abordados até o presente momento, no que diz respeito aos seguintes temas: a) estudos pós-coloniais; b) as práticas heteronormativas presentes em nossa sociedade, no âmbito da educação básica; c) a prática da interlocução, utilizada como abordagem de pesquisa qualitativa em música e/ou educação musical; d) a relação entre música, cultura e sociedade; e) o estudo da semiótica, na relação entre a música e as outras artes.

Com base no referencial teórico dos estudos pós-coloniais, ressalta-se que, na perspectiva político-pedagógica que se verifica na educação musical, em relação ao currículo que costuma ser usual nas escolas de educação básica, especialmente, no que diz respeito à colonialidade, esse cenário se mantém. Ou seja, observa-se, na atual conjuntura política, que essas práticas sociais se perpetuam e reproduzem, contínua e discursivamente, as características culturais hegemônicas europeias, consideradas como “naturais” na história do período colonial brasileiro. Práticas que deixaram marcas profundas na formação psicossocial de toda a sociedade, conforme as características eurocêntricas e heterocentradas, que se identificam com o padrão dominante androcêntrico (CAETANO; GOULART; SILVA JÚNIOR., 2016).

Devemos lembrar que, não obstante o término do período colonial, as práticas heteronormativas que se tornaram naturalizadas a partir dessa conjuntura histórica e político-social ainda se verificam em nossa sociedade. Assim, considera-se que a ideia central desta pesquisa é problematizar esse cenário, mais especificamente, no que se refere às questões sobre relações sociais, afetivas e afetivo-sexuais e, se possível, desestabilizá-las. Importa-nos, sobretudo, pensar essas práticas, pontualmente aquelas que se verificam no contexto sociocultural da educação, como no âmbito da educação em geral e da educação musical, nos aspectos que atravessam as políticas públicas para a educação, transformando-se em um território de disputas político-epistêmicas, que se articulam na relação assimétrica entre a sociedade e as propostas político-pedagógicas curriculares.

Observa-se o mesmo quadro na concepção de materiais didáticos, assim como na relação profissional entre direção, coordenação pedagógica, professores e, nos conselhos de classe, entre esses profissionais da educação e os estudantes e suas famílias, como também em

relação à própria comunidade onde vivem. Assim, o objetivo da pesquisa, como a perspectiva de análise, parte do interesse investigativo relativo à avaliação e à reestruturação dialógica da atividade educativa e pedagógica que se dá em sala de aula, entre o professor e os estudantes, e entre os próprios estudantes, em relação às expectativas que envolvem o conhecimento de si mesmo e da própria sexualidade.

Optamos por estudar essas temáticas tendo como perspectiva encontrar bases para estabelecer um diálogo com esses estudantes em sala de aula, em relação à identidade de gênero, às relações étnico-raciais, com a atenção focada, especialmente, na práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música que se dá no contexto escolar do ensino médio. Importa aqui dizer que, para investigar esse contexto em seus aspectos subjetivos mais amplos, em toda a sua complexidade, em termos da metodologia que foi utilizada, escolhemos o enfoque nos estudos de gênero e sexualidade.

O trabalho de revisão de literatura já realizado contempla pesquisa por palavras-chave, como música e gênero, música e sexualidade, música e corpo, entre outras, e se propõe a avaliar o estado atual da arte. Dessa maneira, busca-se investigar de que forma as pesquisas científicas realizadas na área de educação e de educação musical evidenciam diálogos com os conceitos e abordagens contemporâneas, na elaboração de suas propostas pedagógicas curriculares, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Pelo fato de se mostrarem, quase sempre, articuladas às questões étnico-raciais e de classe social, elas não se apresentam isoladas de outros contextos sociopolíticos e econômicos. Para tanto, analisaremos algumas canções e realizaremos entrevistas para a coleta de informações, que nos permitam fazer uma triangulação entre pesquisa bibliográfica, coleta e análise de dados.

A contribuição deste estudo consiste em discutir a participação política consciente e informada, como pressuposto para a conquista da autonomia e o aprofundamento do debate democrático, forjado pela e na coletividade, como uma etapa necessária para aperfeiçoar o exercício da cidadania. Os desdobramentos esperados estão relacionados a avaliar a viabilidade, no contexto da educação musical que é praticada em escolas de educação básica, para a implementação de uma práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música sensível e criativa, como ainda, política e sociologicamente consciente.

Essas questões que foram aqui apresentadas não haviam sido previstas quando do início do projeto, e tampouco foram dadas à toa. Trata-se, portanto, de um resultado parcial da coleta de dados da minha pesquisa, que fazem parte da revisão de literatura aqui em andamento.

Dentro dessa coleta de dados, foram encontradas, no Google, duas revisões de literatura de dissertações de mestrado, oriundas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e um e-book – *Gênero e sexualidade na atualidade* – da Universidade Federal da Bahia, além de outros artigos, pesquisados para serem utilizados como levantamento bibliográfico e como revisão de literatura.

O trabalho de revisão de literatura foi realizado por pesquisas na Internet, por palavras-chave, como música e gênero, música e sexualidade, música e corpo, consultando sites de revistas acadêmicas e/ou revistas especializadas em educação. Uma parte importante do material foi encontrado na *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, v.25, n.45, 2016, cujo tema é Educação, Diversidade e Desigualdades (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JUNIOR., P., 2016) etc.

Os artigos dessa revista se revelam fundamentais para a abordagem pedagógica de ensino-aprendizagem em música que proponho, por estarem relacionados à temática referente aos problemas de gênero, à sexualidade, à heteronormatividade e suas articulações indissociáveis com outros temas, como Teoria *Queer* e os Estudos de Gênero. Além do mais, também estão presentes as questões relativas aos Direitos Humanos, que se referem à decolonialidade. Por exemplo, as questões étnico-raciais e de classe social, entre outras, como a religiosidade e cultura afro-brasileiras e as tradições indígenas.

Contudo, pude constatar que outras temáticas estariam sendo utilizadas na minha pesquisa acadêmica que não estão sendo contempladas pelas abordagens desses artigos. Sendo assim, temas que se referem, por exemplo, ao entrelaçamento recíproco entre música, cultura e sociedade (QUEIROZ, 2004; SALGADO, 2014) não estariam sendo contempladas por esses artigos encontrados na *Revista da FAEEBA*, especificamente. No entanto, elas estão presentes em artigos de outras revistas especializadas em educação musical. Do mesmo modo, outros temas, como o significado da música como prática social (PENNA, 2005; SOUZA, 2004), por exemplo, assim como multiculturalismo e pluralidade (PENNA, 2005; QUEIROZ, 2004) referidos à cultura musical, ou diversidades sonoras, como também às práticas pedagógico-musicais, a relação semiótica entre a música e as outras artes (SANTAELLA; NOTH, 2011; SANTAELLA, 2002), como a poesia, principalmente – indicando a pertinência de se falar sobre poéticas musicais –, mas que também se verifica entre outras artes como o teatro, o cinema, as artes plásticas ou visuais. Do mesmo modo, questões específicas sobre técnica vocal e técnicas músico-corporais (MEURER, 2018; MEURER; FIGUEIREDO, 2018), que dizem respeito ao

uso do corpo como auxiliar ao trabalho respiratório e à interpretação vocal, uma abordagem específica da prática corporal na música para a técnica vocal, que pode ser considerada como análoga ao uso do corpo na técnica vocal para o exercício da interpretação teatral, estariam presentes em alguns artigos isolados.

Assim, mesmo que alguns artigos aqui citados não estejam tratando diretamente sobre o tema da educação musical, considero que é bastante significativa a complexidade desses artigos como sendo de interesse para o projeto, por estarem abordando temáticas que se referem aos estudos de gênero e estudos decoloniais e suas interseções com outros temas. De todo modo, para realizar esta revisão de literatura, procurando não me afastar demasiado da temática da educação musical, o processo de investigação desta dissertação de mestrado se efetuou na busca por sites de revistas especializadas em educação musical e disciplinas correlatas, tais como as revistas da Abem, Abet, *Interlúdio*, Anppom, *Debates*, *Opus*, entre outras.

CAPÍTULO II

ANÁLISE SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA *QUEER* NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA PSICANÁLISE

2.1 O CONCEITO DE PERFORMANCE DE GÊNERO, HETERONORMATIVIDADE, HOMOSSOCIALIDADE, CIS-GÊNERO

Os estudos de gênero e a teoria *queer* (MISKOLCI, 2009) envolvem as dimensões políticas do corpo e da subjetividade, que dizem respeito às formas singulares de performatividade do gênero. Pode-se entendê-lo também, a partir de Butler (2018), que criou o conceito ou categoria de performatividade, aqui entendida como o ato (gesto ou expressão) de exteriorização e/ou de fixação do gênero, que nada mais é senão um ideal, uma imagem, ou de outro modo, uma construção sociocultural. Performatizar o gênero seria então praticar o gesto ou o ato ritualístico fundante, no sentido de representá-lo e, ao mesmo tempo, de fixá-lo. Assim, proponho aqui situar o gênero como sendo o modo específico e personalizado de cada indivíduo, desde que se perceba como ser sexuado, e expresse, com sua emoção, a afetividade, além de exteriorizar, gestualmente, sua sexualidade.

Inicialmente, considero importante e proveitoso fazer uma leitura de gênero e sexualidade de acordo com o pensamento da filósofa estadunidense Judith Butler (2018), uma autora de referência dos estudos de gênero e teoria *queer*. Iremos então nos debruçar sobre o seu pensamento, que se configurou como um enfrentamento à filosofia estruturalista de Claude Lévi-Strauss. Ela discordava de sua concepção essencialista (ou binária), especialmente em relação à problemática distinção entre natureza e cultura, ao mesmo tempo em que fazia uma crítica à visão psicanalítica (cartesiana?) de Sigmund Freud e Jacques-Lacan.

Butler (2018), em sua leitura de sexo e gênero, se posicionou de forma radicalmente contrária à concepção essencialista ou materialista de gênero e sexualidade, que deu origem à formulação do conceito ou categoria da matriz de inteligibilidade do desejo heterossexual.

O século XIX assistiu ao florescimento do desenvolvimento tecnológico e científico, em especial na área da medicina. Posteriormente, houve diversos avanços na psiquiatria e/ou na psicanálise. Em ambos, tanto o gênero quanto o sexo foram tratados como uma forma de conhecimento objetivo, ou seja, fundamentalmente associado ao conhecimento científico, relacionado ao aspecto biológico do ser humano.

Nesse sentido, seria de interesse essencial para as ciências médicas conhecer profundamente o funcionamento dos órgãos sexuais masculino e feminino, assim como o aparelho hormonal e reprodutor humano, para que se pudessem prevenir as doenças ocasionadas pelas práticas sexuais e, da mesma forma, fazer um planejamento do controle da natalidade.

É importante também registrar que houve uma época em que a homossexualidade era considerada uma prática criminosa, prevista em lei. Oscar Wilde foi preso simplesmente por ser homossexual. Não obstante, sabemos que, mesmo quando a homossexualidade deixou de ser uma prática oficialmente criminosa, com previsão no código penal, continuaram a repressão e a regulação dos sujeitos suspeitos e/ou adeptos dessa prática. O alvo principal eram os homossexuais masculinos, embora o homossexualismo feminino ou lesbianismo também fosse considerado nocivo à moral e aos bons costumes. Através da violência física e/ou psicológica, indivíduos que não se adequam à heteronormatividade, em especial os masculinos, eram submetidos à intimidação, à humilhação e em situações extremas, à tortura.

Não podemos deixar de considerar tampouco a influência histórica do dogmatismo religioso, que pode ser mais bem interpretada e/ou compreendida se pensarmos no pecado original, ou o mito de Adão e Eva: Eva, depois de ceder à tentação da serpente e comer o fruto proibido, a maçã – e praticar o ato sexual com Adão –, condenou toda a humanidade à expulsão do Paraíso.

Creio que essa pequena história influenciou bastante a sociedade brasileira no período da Ditadura Civil e Militar (1964-1988), em termos da perseguição e/ou repressão, pelo aparato militar ou repressão policial, aos sujeitos subversivos, transgressivos, aos criminosos políticos e, principalmente, à punição por crimes de atentado ao pudor e/ou pela repressão aos atentados contra “a moral e os bons costumes da sociedade”.

Falarei sobre isso, mais adiante. Por ora, gostaria de lembrar que houve várias formas de repressão nesse período, não se limitando à perseguição, geralmente, sucedida pela intimidação, humilhação e, muitas vezes, pela tortura. Entre essas práticas, havia também a regulação da homossexualidade, um dispositivo pelo qual os sujeitos homossexuais eram submetidos a um processo de “sujeição/produção de corpos”, que, em certo sentido, era uma forma de repressão e/ou violência, física ou psicológica. É importante observar ainda, conforme nos diz Mello e Rocha (2020) que

a homossexualidade aqui entendida para além de práticas sexuais entre sujeitos do mesmo sexo, compreendendo atitudes, gestos, afetos, sensibilidade, emoções, sentimento, linguagem corporal, que transgridam as normas preestabelecidas ou que transitem entre o masculino e o feminino é lida com(o) imoral, uma afronta à ordem moral “democrata” cristã. (MELLO, I; ROCHA, R., p. 289)

O que Butler diz a esse respeito? O que essa filósofa, com a sua leitura sobre a Teoria *Queer*, teria a nos acrescentar, que ainda não tenhamos dito? A resposta a essa pergunta me parece ser relativamente simples. Em primeiro lugar, lembremos que a autora faz uma crítica à filosofia estruturalista essencialista de Claude Lévi-Strauss, especificamente, à distinção essencialista ou binária de natureza x cultura, como se essas categorias de análise fossem dois “objetos” delimitados por polaridades absolutamente discerníveis/concretas e, ao mesmo tempo, distinguíveis/distintas entre si, uma da outra. Butler transfere a mesma crítica a outras distinções essencialistas ou binárias, de forma a questionar a concretude de conceitos abstratos, tais como corpo x mente, razão x emoção, masculino x feminino e, finalmente, sexo x gênero, na tentativa de romper ou fissurar as fronteiras imaginárias estabelecidas pelo pensamento essencialista/cartesiano, que insiste em fixar essas categorias de análise como se fossem objetos palpáveis, manipuláveis.

Afinal, seria possível acreditar na essência de uma não matéria, ou na realidade metafísica de um conceito ou categoria abstrata? Como pensar em limites concretos ou rígidos de significados para as representações de categorias abstratas? Podemos definir e/ou delimitar/precisar o que é o amor, o gênero ou o sexo? O que define, ou fixa, ou o que distingue/diferencia ou polariza/distancia o(s) significado(s) de masculino e/ou de feminino? É possível estabelecer um significado único/universal para o sexo e/ou para o gênero? A questão central, me parece, é o incômodo com a rigidez com a qual essas categorias de análise são fixadas. Nesse sentido, procurando borrar as fronteiras que delimitam essas representações, Butler (2018, p. 26) nos interpela com as seguintes hipóteses ou inquietações:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problemáticamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status*

construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2018, p. 26).

Essas hipóteses ou inquietações que a autora nos apresenta poderiam parecer, para aqueles que defendem ou têm um posicionamento conservador, um discurso comunista: imoral, transgressor, subversivo e/ou ofensivo/agressivo. Sem atribuir juízo de valor, como explicar, para alguém que tenha um posicionamento conservador, que homem e masculino possam significar tanto um corpo feminino como um masculino, e que mulher e feminino tanto um corpo masculino como um feminino?

Há uma desconstrução da hipótese essencialista da matriz da inteligibilidade do desejo heterossexual, que idealiza e incorpora a ideia de que existe uma inexorabilidade do desejo, determinada por uma ideia essencialista/binária de correspondência e/ou completude, assim como de polaridade/oposição. É como se aquilo que nos faz falta pudesse ser preenchido por outra pessoa, ou como se essa falta nos movesse necessariamente em direção àquilo ou à ideia daquilo que seria a nossa outra polaridade, que estaria posicionada para o que nos faz falta, que seria considerado o nosso extremo oposto, ou seja, tudo aquilo que a gente não é. Esse extremo oposto seria determinado pelas características físicas humanas, singulares e individuais, em relação às aparências *complementares* do sexo biológico, naturalizando-se a concepção essencialista que estabelece uma diferenciação visível, identificável e inerente aos indivíduos, em função de suas diferenças genéticas, anatômicas e, por sua vez, classificando, estereotipando e hierarquizando as polaridades idealizadas das categorias binárias das sexualidades, heterossexual e homossexual/bissexual/transsexual, assim como as do gênero, homem/masculino e mulher/feminino.

Nesse sentido, a hipótese ou a inquietação filosófica da Teoria *Queer*, de Butler, nos move em direção contrária, sugerindo a possibilidade da mudança de papéis, assim como a ideia de flexibilidade em vez de rigidez, a de transitoriedade em vez de fixação, do improvável ao invés do determinado por um plano divino, conforme prescreve a hipótese binária essencialista. Por sua vez, na hipótese da Teoria *Queer*, de Butler, tudo isso aconteceria em razão de o gênero ser uma construção que faz parte do nosso imaginário, o que corresponderia a dizer nós somos o que nós idealizamos e/ou imaginamos que nós somos e, por isso, estamos aptos a mudanças. Temos à nossa disposição a possibilidade de nos abirmos para o campo do improvável, que

faz parte do plano do nosso desejo inconsciente, um mundo transitório, porém cheio de possibilidades.

A estrutura do enredo dessa outra história é completamente diferente da narrativa da ideia essencialista, ou seja, que nós já nascemos determinados por uma inteligência soberana, que vem da vontade de Deus. Por isso, essa inteligência pertence à ordem da ideologia democrata-cristã e determina que nós devemos crescer e nos multiplicar, o que parece querer dizer reproduzir. Portanto, o nosso instinto biológico e/ou o nosso desejo heterossexual nos impulsiona a desejar ter filhos, constituir uma família monogâmica, sermos fiéis e solidários, cuidar dos nossos filhos e sermos felizes para sempre. Fim da história.

É possível imaginar a hipótese do improvável, a ideia de liberdade e de diversidade, de singularidade, que nos permitiria nos abirmos para novas possibilidades, construir outras narrativas, menos hegemônicas. Construir outras narrativas, imaginar a hipótese do improvável, tudo isso nos faz pensar em uma flexibilidade de significados que podem ser atribuídos tanto em relação às categorias homem/sexo e masculino/gênero, podendo significar e/ou representar um corpo/sexuado feminino ou masculino, quanto à possibilidade de mulher/sexo e feminino/gênero significar e/ou representar um corpo sexuado masculino ou feminino.

Uma imagem que pode representar essa ideia de liberdade, assim como a possibilidade de construir outras narrativas, seria o equivalente à ideia de nos abirmos para um mundo de possibilidades, pensando também na diversidade, na singularidade, que pode ser traduzida pela canção de Raul Seixas, *Sociedade Alternativa*, especialmente no momento em que a letra diz: “Faça o que quiseres, pois é tudo da lei, da lei”.

Nesse sentido, o conceito de performatividade de gênero permite compreender que o gênero é um gesto, uma representação. O ato de representar pode ser considerado equivalente ao ato de criar, produzir, imaginar, inventar e, o mais importante, de significar. Isso implica em dizer que performatizar o gênero é o mesmo que produzir, criar, dar significado e/ou forma ao gênero. Essa ideia nos dá a possibilidade de pensar que o gênero poderá tomar a forma que nós desejamos dar a ele, sem que, com isso, tenhamos que deixar de ser o que somos, muito pelo contrário.

Dessa forma, nos distanciamos da concepção binária ou essencialista que compreende que o gênero é determinado cientificamente pelas características biológicas do indivíduo, constituindo e/ou definindo sua própria sexualidade, porquanto se concebe o indivíduo como

aquele ser constituído, inclusive em vista de seu aspecto psicológico, como portador de órgãos sexuais, aparelho hormonal e reprodutivo, que o definiriam por si só, enquanto sujeito.

Contrariamente a isso, devemos procurar compreender o gênero como uma característica individualizada, considerando que a sexualidade é também uma característica da personalidade e/ou da subjetividade, que não se restringe a seu aspecto biológico. Portanto, para compreendê-la, é extremamente importante observar como o aspecto psicológico individual se faz determinante na construção da própria personalidade.

De outro modo, como esse sujeito constrói a si mesmo e, principalmente, como ele conduz a sua maneira de estar no mundo e de se relacionar afetivamente e/ou sexualmente com outras pessoas? Considera-se ainda que essa sua particularidade subjetiva seria relativamente autônoma, no sentido de que é uma característica intrínseca ao sujeito. Como tal, em sua singularidade, ela se conformaria de qualquer maneira, pois, ainda que o sujeito a construa socialmente, ele o faz sob uma condição que se mostra independente de sua religiosidade, assim como de seu pertencimento em relação a suas origens étnicas ou sociais.

Devemos compreender que se trata de um direito legítimo que o indivíduo deve reivindicar para si, pois, à medida que se considera que o direito à intimidade é um princípio da dignidade humana, é preciso que o sujeito portador desse direito se conscientize de que o possui, para que possa assumir com autonomia essa responsabilidade. Isso lhe permitirá vivenciar suas relações afetivo-sexuais, expressar sua afetividade, assim como experimentar sentir prazer, com liberdade, mas também com respeito ao próximo. Nesse sentido, o sujeito consciente de si e de seus direitos, em relação à sua sexualidade, não age de forma impositiva. Ao contrário, ele deve estar consciente, em relação a si próprio, de que possui liberdade de escolha. Do mesmo modo, deverá comportar-se com respeito ao próximo. Essa atitude lhe permitirá, assim como ao outro que lhe convier, a reciprocidade do desejo, o direito de partilhar a sua intimidade, de ter autonomia com relação à sua própria sexualidade.

Por outro lado, precisamos nos conscientizar de que, por mais que se considere a sexualidade como algo “natural”, como uma faculdade própria do ser humano, capaz de se permitir sentir prazer, no sentido de que pressupõe a sua necessidade de afeto e/ou de satisfazer o seu desejo sexual, não são todos os desejos sexuais que são permitidos ou tolerados, de forma igualitária, em nossa sociedade.

Contudo, não há comprovação na ciência, de que a matriz do desejo heterossexual tenha uma origem genética ou que seja algo necessariamente a ser confirmado em qualquer pessoa.

Passa-se a se considerar, de modo autoritário, como provável, essa possibilidade, mesmo que isso contrarie visivelmente a identidade de gênero que alguns sujeitos apresentam e/ou exteriorizam, o que está relacionado com o seu modo de ser, vestir e/ou estar presente no mundo e na sociedade.

Nesse sentido, o indivíduo pode perceber-se como homossexual, pessoa “trans”, expressar corporalmente, performatizar e/ou exteriorizar a sua sexualidade, de uma forma considerada transgressiva, ao se identificar com o “outro gênero”, circunstância na qual ele passa a se autorrepresentar, adotando, manifesta e explicitamente, essa forma de alteridade. Percebe-se, quando isso ocorre, o aviltamento que esse gesto provoca, na medida em que esse gênero, aparentemente esdrúxulo, que ele é capaz de manifestar e exteriorizar, não é, na percepção majoritária da sociedade, exatamente o mesmo pelo qual foi identificado ao nascer, a partir do registro de seu nome em sua certidão de nascimento, ou o identificável em sua carteira de identidade.

Ainda assim, muitas pessoas acreditam que esse indivíduo possa vir a se sujeitar completamente e passe a adotar socialmente um comportamento camuflado, seja na forma de falar, de se vestir e/ou de expressar a sua sexualidade, fazendo com que, timidamente, ela possa passar despercebida, quer seja a sua homossexualidade, a sua bissexualidade e/ou a sua transexualidade.

Essa atitude discriminatória nos permite perceber, de forma inequívoca, como a nossa sociedade, de um modo geral, é capaz de demonstrar, ideologicamente, ter um comportamento homofóbico. Afinal, essa pessoa de quem falamos, da qual se espera que se comporte assumindo para si um comportamento de sujeição, negando a sua própria singularidade, ao ser obrigada a ter que reprimir a sua orientação sexual, assim como a forma particular de expressar a sua identidade de gênero, tem a favor dela o direito legítimo de adotar oficialmente uma identidade trans. Do mesmo modo, tem o direito de substituir o registro do nome que consta em sua certidão de nascimento e/ou de identidade por outro nome qualquer, escolhido por sua livre e espontânea vontade.

Baseando-se nesse exemplo, em que podemos compreender a sexualidade sob a condição de liberdade, torna-se possível assumi-la como uma forma espontânea de se relacionar socialmente. Ao mesmo tempo, contraria-se a normatização da heterossexualidade, tomando a forma compulsória pela qual ela foi compreendida, como uma maneira autoritária de se preservar “a moral e os bons costumes da sociedade”. Essa forma é utilizada em diversos países,

não somente no Brasil, mas também na Itália, na Espanha, principalmente, em períodos ditatoriais da história.

Diante dessa perspectiva, podemos fazer uma crítica à naturalização da superioridade da matriz de inteligibilidade do desejo heterossexual, como se ele se sobrepusesse, necessariamente, às outras formas de expressão da sexualidade, tais como a homossexualidade, a bissexualidade e/ou a transexualidade, justamente porque se considera, a rigor, que talvez haja algo de misterioso nessa normatização. Como diria Gilberto Gil, em *Esotérico*, faria com que as pessoas resolvessem se identificar como heterossexuais e/ou se referissem à sua própria sexualidade como sendo de matriz heterossexual.

De fato, pode-se considerar a heterossexualidade como um desejo legítimo, ao menos, para algumas pessoas. É possível que algumas pessoas se sintam legitimamente representadas por se perceberem identificadas com a matriz de inteligibilidade do desejo heterossexual, afirmando ser verídico sentir uma atração impulsiva pelo sexo “oposto”. É inclusive uma característica que muitos sujeitos possuem, quer sejam homens ou mulheres. Entretanto, esses sujeitos podem estar se movendo nessa direção por falta de curiosidade, sem que haja muita certeza do porquê resolveram seguir esse caminho. Talvez, isso para eles não tenha importância, pois é como se estivessem sendo guiados por uma força interior ou pelo princípio da inércia, como uma estatística ou probabilidade.

Todavia, acontece, com frequência, de nos depararmos com uma justificativa, bastante questionável e que representa a ideologia provinciana de setores conservadores, que sempre se posicionaram de forma contrária a mudanças estruturais: a de que o desejo heterossexual cumpre uma função biológica, de caráter reprodutivo, assegurando a sobrevivência ou a não extinção da espécie humana por quem sabe, ao que parece, toda a eternidade.

Gostaria de falar aqui por último sobre o conceito de cisgênero, o que implica em falar novamente sobre o conceito de performatividade de gênero. A performatividade de gênero é um conceito com sentido abrangente, para além da ideologia heteronormativa, e que pode ser utilizado tanto para pessoas transgênero quanto para pessoas cisgênero. Cisgênero é aquela pessoa que se identifica com o gênero (binário) que lhe é atribuído assim que ele/ela nasce, ou seja, o gênero que se refere ao sexo biológico. Não é um termo exclusivo para heterossexuais, também é válido para homossexuais.

O conceito cisgênero não é válido justamente para as pessoas transgêneras, não binárias e/ou que não se identificam com o gênero que se refere ao sexo biológico – os travestis, *Drag*

Queen, Cross Dressers etc. Judith Butler (2018) compreende o casamento, por exemplo, como um ato ritualístico que representa, formalmente e/ou performaticamente, um gesto significativo que visa justamente atribuir significado ao gênero. Para a autora, o gênero necessita de gestos repetitivos e/ou ritualísticos, que possam ser representativos deste gênero, dar-lhes significado e/ou produzir/criar o gênero, assim como ajudam a fixá-lo.

2.2 IDEOLOGIA HETERONORMATIVA E ALGUMAS FORMAS DE RESISTÊNCIA

Comprendemos que o domínio hegemônico da heteronormatividade, na atualidade, se encontra confrontado por certa resistência ativista, associada prioritariamente a uma parcela não conformista da sociedade. A pauta principal que orienta essa resistência ativista consiste em promover a gestão produtiva de uma mobilização política e social, visando à desestabilização da heteronormatividade, e cujo pilar é o engajamento através da organização de um ativismo social comunitário, representada por setores da sociedade que, a respeito da identidade de gênero, assim como do uso político do próprio corpo como portador de uma sexualidade, não se identificam com a matriz do desejo heterossexual e não se sentem dispostos a se sujeitar a essa normatização.

Contudo, compreende-se que a concepção da ideologia heteronormativa foi naturalizando-se na nossa sociedade, como resultado de processos históricos que ainda não se diluíram completamente, apesar de alguns fatos aos quais nos referimos terem tido a sua origem demarcada historicamente em torno de um passado remoto. Compreende-se que ele esteja relacionado à colonização e à dominação cultural, cujos efeitos danosos se fizeram sentir sobre a maior parte da população brasileira, ainda durante o período monárquico.

Nesse sentido, percebe-se, não sem relutância, a subsistência de contingências políticas, em razão das quais não se deve subestimar que certos processos de controle e/ou coerção social ainda persistam em afligir a nossa população. Diante disso, compreende-se, em relação à heteronormatividade, que esse domínio hegemônico ao qual nos referimos, quando não questionado e problematizado, tenderia a se reproduzir permanentemente e a se perpetuar. Em verdade, uma questão crucial é que, embora exista de fato e seja visível, essa resistência ativista se mostra em posição contrária e/ou de enfrentamento à ideologia heteronormativa, que persiste, na atualidade, em querer se afirmar enquanto forma de poder e controle social.

Portanto, essa resistência ativista não possui força suficiente para conseguir, de fato, desestabilizar a heteronormatividade. Entretanto, ainda que a realidade, às vezes, possa ser percebida sob uma condição aparentemente imutável, não devemos encarar o Brasil de hoje como se fosse o mesmo do período monárquico. Os processos históricos trazem modificações, o que significa dizer que, de lá pra cá, muita coisa mudou. No entanto, certas contingências históricas ainda persistem, em termos de contexto político e social, ou mesmo reaforam à realidade, depois de havermos pensado que já as tínhamos superado.

Nesse contexto, seria importante citar a Ditadura Civil e Militar, período circunscrito e/ou delimitado entre os anos de 1964-1988. Em relação a esse contexto, vejamos o que nos diz Mello, I; Rocha, R. (2020):

A ditadura hétero-militar brasileira de 1964-1988 trouxe contornos expressivos para a regulação das sexualidades e dos corpos, assumindo, obliquamente, uma política estatal de sujeição/produção sexual. Isto porque, essa política não foi assumida pelo regime militar, embora utilize-se da expressão “moral e bons costumes”, com intuito de regular os dissidentes morais, os subversivos, dentre tantos, os homosociais. Como de fato fez, ao estruturar seu aparato repressivo contra a homosocialidade. A homosocialidade, aqui entendida, para além das práticas sexuais entre sujeitos do mesmo sexo, compreendendo atitudes, gestos, afetos, sensibilidade, sentimentos, emoções, linguagem corporal, que transgridam as normas rígidas preestabelecidas ou transitem entre o masculino e o feminino é lida como imoral, uma afronta à ordem “democrata-cristã”. Potencializam-se, dessa forma, as expressões e experiências de resistência à produção/sujeição dos corpos, num movimento contra-hegemônico (MELLO, I.; ROCHA, R., 2020, p. 289).

Compreende-se ainda, a partir da leitura do artigo, a complexidade do que foi e/ou o que aconteceu durante esse período bastante conturbado da Ditadura Civil e Militar no Brasil (1964-1988), sob uma visão panorâmica ou panóptica da realidade histórica do país. Dentre esses acontecimentos, alguns deles merecem destaque, como o exercício do poder sob a forma de censura, posto que muitos artistas foram censurados e/ou tiveram suas músicas, peças teatrais e/ou livros impedidos de serem divulgados nesse período. Como exemplo, podemos citar a canção *Cálice*, de Chico Buarque.

Há que se destacar também o conceito de homosocialidade. Conforme nos afirma Mello, I.; Rocha, R. (2020, p.289), ele está “para além das práticas sexuais de sujeitos do mesmo sexo, compreendendo atitudes, gestos, afetos, sensibilidade, sentimentos, emoções, linguagem corporal” etc. Havendo uma associação, o conceito de performatividade de gênero também “compreende atitudes, gestos, afetos, sensibilidade, sentimentos, emoções” etc., situando-se,

dessa maneira, “para além das práticas sexuais de sujeitos do mesmo sexo” (MELLO, I.; ROCHA, R., 2020, p. 289).

Na Grécia Clássica, como comenta Foucault (1988), filósofo e historiador que publicou, entre outros, o livro *História da sexualidade (Histoire de la sexualité)* vol. I, II e III, embora houvesse prática sexual entre pessoas do mesmo sexo (principalmente, entre homens, um gênero então privilegiado socialmente, o masculino, mas também entre as mulheres), não havia o conceito ou a categoria homossexual, nem tampouco heterossexual. Isso significa que não havia uma diferenciação, ao menos explícita, entre esses dois conceitos ou essas duas práticas da sexualidade.

Outro ponto relevante é a semelhança entre os termos, ou conceitos, resistência e movimento contra-hegemônico. O movimento contra-hegemônico é uma forma de resistência, pois é um gesto ou uma atitude significativa, através da qual se resiste a uma ação coercitiva, aquela que nos impõe ou que nos obriga a fazer algo que vai contra a nossa vontade e/ou ideologia. Mello, I.; Rocha, R. (2020) nos lembram a posição de Foucault em relação a regimes opressores:

Foucault (2017) discordava da análise marxista sobre os regimes fascistas europeus. Para o autor, tais abordagens eram demasiadamente simplistas, porque tomavam tais governos como ditaduras burguesas, explicadas simplificadaamente pelo determinismo econômico. Essas análises carecem de uma explicação sobre o exercício do poder nesses regimes. Pensar uma ditadura a partir da perspectiva marxista impede, alude Foucault (2017), a reflexão sobre o desejo popular por esses regimes, isto é, impede visualizar que a sustentação do regime é socialmente construída com apoio de parcelas expressivas da população. (MELLO, I.; ROCHA, R., 2020, p. 293)

Nesse sentido, também considero que a análise marxista não nos é adequada, quando se reflete sobre questões de gênero. Isso porque, a análise marxista enfoca, em essência, as relações desiguais ou assimétricas que se constituem por relações de trabalho, as quais hierarquizam os sujeitos em relação à sua função, como o patrão, ou o empregador, e o empregado, ou o trabalhador assalariado, assim como em relação ao pertencimento do sujeito a uma determinada classe social. Desse modo, compreende-se que o empregado, ou o trabalhador assalariado, que recebe o seu salário, está sendo explorado pelo seu patrão, que paga o seu salário, sendo evidentemente, esse salário que ele recebe sempre muito inferior ao que ele é capaz de produzir. Assim, constitui-se a formação de duas classes sociais distintas. A classe alta ou burguesia que, grosso modo, é formada pelo patrão, que detém os meios de produção, através dos quais se produz o capital, com o trabalho realizado por seu empregado,

e a classe baixa ou média baixa (o povo), que produz, com a força de seu trabalho, o capital que, obviamente, vai parar nas mãos do seu patrão.

Devo admitir que a descrição feita acima seria uma visão bem simplista do que se trata, na realidade, o marxismo ou a dialética materialista. Contudo, há a necessidade de se dizer que o pensamento sistematizado acerca das questões de gênero e sexualidade surgiu em um período histórico posterior ao surgimento do marxismo. Sendo assim, o pensamento filosófico de Karl Marx, ao produzir sua grande obra *O capital* e nos deixar o seu legado histórico, não aprofundou a questão da desigualdade social que se realiza mediante uma construção discursiva/cultural, decorrente de um processo histórico-cultural de dominação/subordinação, denominado historicamente como *colonialismo*.

De outro modo, a *colonialidade*, essencialmente, é um dispositivo de poder relacionado à dominação/subordinação que existia (ou foi produzida) na relação assimétrica entre colonizador/colonizado. Houve, no entanto, uma continuidade desse processo histórico-cultural, por conta do efeito de dominação/subordinação (re)produzido pela própria mediação discursiva/cultural, na sociedade contemporânea.

Na atualidade, a *colonialidade* é manifestada (ou externalizada) por meio da atitude preconceituosa, no sentido que se subentende pela naturalização de concepções essencialistas, que sintetizam verdades universais, ao mesmo tempo em que estabelecem relações assimétricas de dominação/subordinação entre as categorias (humanas) racializadas e generificadas. Além disso, tais categorias são codificadas por simetrias dicotômicas, que expressam sentidos atomizados e complementares para pares binários, tais como homem e mulher, heterossexual e homossexual, cisgênero e transgênero, branco/europeu e negro/africano (e indígenas) e, portanto, podendo referir-se à questão étnico-racial ou às questões de gênero e sexualidade.

Assim, Marx se atém, particularmente, em utilizar o conceito principal de seu trabalho em torno da diferença de classe social, fruto da exploração econômica do trabalhador assalariado por aqueles que detêm os meios de produção – colocando a questão de forma simplificada. É óbvio que o marxismo, na atualidade, incorporou a questão histórica, política e sociocultural que foi colocada, conceitualmente, por meio dos estudos pós-coloniais ou decoloniais, em torno das diferenças identitárias (enfocando, nesse caso, principalmente, a questão étnico-racial) e, posteriormente, por meio da Teoria *Queer*, que trouxe como contribuição para o campo político-epistêmico das pesquisas acadêmicas, as questões de gênero e sexualidade. Ou seja, o marxismo surfa na onda dessas duas vertentes conceituais – os estudos

pós-coloniais ou decoloniais e a Teoria *Queer*. Começa a se posicionar com uma atitude de oposição ou de enfrentamento em relação às diferenças socioculturais arraigadas em nossa sociedade, nas quais os sujeitos são discriminados por seus pertencimentos histórico-sociais, político-econômicos e étnico-culturais – por suas características individualizadas, identitárias – que pode tratar-se das diferenças étnico-raciais, assim como das diferenças de gênero e/ou de orientação sexual (ou sexualidades). Nesse sentido, na atualidade, surge uma nova forma de marxismo, o marxismo decolonial ou, simplesmente, cultural. Entretanto, é preciso que se faça uma diferenciação entre a circunstância que se refere à classe social e a que o faz em relação às diferenças identitárias, pois, conceitualmente, trata-se de processos de diferenciação distintos.

Portanto, como nos lembra Foucault (2017), a análise marxista subtrai do seu contexto analítico a relação de sujeição que o Estado, ou Governo, impõe aos indivíduos, independentemente de seu pertencimento a uma determinada classe social, sob a forma de coerção, ou seja, através de formas de controle social. Esse controle social não incide diretamente sobre o lucro que é produzido pelo capital, em relação àquele que detém os meios de produção, nas relações de trabalho que se formam entre patrão e empregado. Esse controle se exerce por meio da regulação “da moral e bons costumes”, ou seja, é uma forma de controle ideológico, coercitivo, que incide sobre a regulação “da sujeição/produção de corpos”, nas quais os sujeitos são controlados na sua intimidade, através da intimidação, humilhação, ou até mesmo, nos casos de violência explícita, sob a forma de tortura, especialmente, em se tratando dos homossexuais e/ou das relações homosociais.

Além disso, devemos nos lembrar que, como fica nitidamente esclarecido por Foucault (2017), “pensar uma ditadura através da análise marxista impede que se faça uma reflexão sobre o desejo popular por esses regimes, isto é, impede visualizar que a sustentação do regime é socialmente construída com apoio de parcelas expressivas da população” (Foucault, 2017 apud Mello, I.; Rocha, R., 2020, p. 293). Essa é também uma questão importante para ser aprofundada.

Para Foucault (2017 apud Mello, I.; Rocha, R., 2020, p. 293), tomar o papel do Estado/Governo autoritário apenas como ditadura burguesa reduz a análise, já que “a sustentação do regime é socialmente construída com o apoio de parcelas expressivas da população”. Compreende-se daí que a sustentação do regime autoritário não é uma exclusividade da classe burguesa, economicamente favorecida, que pode se interessar em apoiar o governo autoritário, ou não, ou talvez apenas parcialmente. Diante dessa manifestação de

apoio ao Estado/Governo autoritário, torna-se muito difícil que uma resistência, ou um movimento contra hegemônico, seja capaz de triunfar. Em outras palavras, ser um ativista social, ao menos no Brasil, é uma circunstância extremamente difícil.

Por último, gostaria de destacar um fato que guarda uma relação entre esses dois conceitos que citei anteriormente. Como argumenta Mello, I.; Rocha, R. (2020), não havia nenhum artigo específico na legislação do período da Ditadura Civil e Militar que se referisse à prática da homossexualidade ou a prática afetivo-sexual entre sujeitos do mesmo sexo como criminosa. Devemos nos lembrar que, anteriormente a esse período, houve épocas em que a prática da homossexualidade foi considerada crime, previsto no código penal, como no caso já citado de Oscar Wilde.

Na verdade, em relação à Ditadura Civil e Militar, embora essa prática não fosse considerada crime, não estando prevista na lei, isso não significa dizer que a homossexualidade não fosse violentamente reprimida, como de fato foi. Tratava-se de um artifício, pois, dessa forma, tornou-se possível aos militares, com os seus aparatos de repressão, que fossem praticados e, ao mesmo tempo, acobertados os atos de tortura, humilhação e/ou coerção contra os homossexuais.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA *QUEER* E DOS ESTUDOS DECOLONIAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Torna-se relevante considerar que, em relação às particularidades de cada escola com que nos deparamos, no contexto do ensino médio, em especial, as turmas possam ter características étnico-raciais e de classe social heterogêneas. Não devemos nos afastar, entretanto, da concepção de que essas características devem ser vistas como interseccionadas com as características psicossociais relativas às singularidades das performances de sexualidade e de gênero.

Sendo assim, refiro-me aqui à situação específica que se aplica ao contexto das práticas heteronormativas, que se caracterizam ainda por manter correlações estreitas com as questões étnico-raciais, como sendo construções discursivas atravessadas, histórica e culturalmente, pelas representações sociais próprias da linguagem. Por se reproduzirem, de tantas vezes repetidas, tornam-se naturalizadas e legitimam ou tornam aceitáveis determinadas performances de gênero e sexualidades, como ainda se esforçam por excluir e invisibilizar

aquelas performances de gênero e sexualidades daquelas pessoas que não se encaixam em determinados padrões sociais ou que não se adequam a normatizações. Mesmo que o domínio da heteronormatividade esteja problematizado e fragilizado na atualidade, tais construções discursivas continuam sendo muito comuns na sociedade brasileira contemporânea.

Nesse contexto, interessa-me questionar a práxis pedagógica de ensino e aprendizagem em música que se dá em sala de aula, nas escolas públicas, com foco na relação entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. A ênfase encontra-se, principalmente, entre aqueles estudantes adolescentes, que estão cursando o ensino médio, na faixa etária entre 16 e 18 anos, aproximadamente, podendo chegar, em alguns casos, até os 20 anos. É uma fase em que pode haver um conflito próprio da adolescência, que deseja ser vista como portadora de direitos, como tendo adquirido uma relativa autonomia, visto que, em geral, já se consideram adultos. Porém, ainda se encontram numa faixa etária considerada como de transição, em fase de amadurecimento, principalmente, considerando-se os aspectos do seu amadurecimento psicológico e emocional, em termos socio afetivos ou afetivo-sexuais.

Para evitar cair numa interpretação generalizante, poderíamos considerar que as práticas heteronormativas encontram certa resistência, na atualidade, de uma parcela não conformista da sociedade. A resistência visa à desestabilização da heteronormatividade e que se manifesta pela via de um ativismo social comunitário, formado por aquelas pessoas que se identificam com essa agenda e que, por isso, não se sujeitam a essa forma de normatização.

Contudo, são práticas que foram naturalizando-se na nossa sociedade e que, por isso, quando não questionadas e problematizadas, tenderiam a serem reproduzidas permanentemente e se perpetuar. Sendo assim, Caetano (2011 apud CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016) sinaliza que “o domínio da heteronormatividade, ainda que problematizado e fragilizado, encontra-se presente na escola e busca sufocar, desconsiderar ou disputar as múltiplas performances de gênero, em especial as masculinidades” (p. 129). Podemos considerar, dessa forma, que é preciso apoiar essa resistência, ou enfrentamento, requerida pela mobilização social às práticas discursivas/culturais heteronormativas que foram naturalizando-se na nossa sociedade, para que seja possível construir outras possibilidades, outras visões de mundo, nas quais poderiam ser produzidas ou projetadas outras subjetividades, que revelassem protagonismos de grupos étnico-raciais subalternizados, marginalizados, desumanizados, assim como performatividades de gênero que costumam ser desqualificadas, desconsideradas e

invisibilizadas, e que viriam possibilitar não só a construção como também a projeção de narrativas alternativas.

Sob o meu ponto de vista, como professor de educação musical, considero da maior importância problematizar as práticas heteronormativas, relacionadas ao gênero e à sexualidade, no sentido de que reproduzem, contínua e discursivamente, as relações de poder existentes na sociedade. Devemos considerar as suas influências negativas e/ou perniciosas, em relação à educação e à educação musical, sobretudo, no âmbito sociocultural das escolas públicas.

Dessa forma, percebo que há a necessidade de as desestabilizar, tendo em vista que atravessam a questão das políticas públicas para a educação, transformando-se em um território de disputas político-epistêmicas, que se articulam na relação assimétrica entre a sociedade e as propostas político-pedagógicas curriculares, na concepção de materiais didáticos, assim como na relação profissional entre direção, coordenação pedagógica, professores e nos conselhos de classe, entre esses profissionais da educação e os estudantes e as suas famílias, como em relação à própria comunidade onde vivem.

O meu objetivo, assim como a minha perspectiva de análise, parte do interesse investigativo relativo à avaliação e à reestruturação dialógica da atividade educativa e pedagógica que acontece em sala de aula, entre o professor e os estudantes, e entre os próprios estudantes, em relação às expectativas que envolvem o conhecimento de si mesmo e da própria sexualidade. É preciso estabelecer, em sala de aula, um diálogo com esses estudantes, em relação à valorização da diversidade, pelo direito à liberdade de expressão, no que diz respeito à orientação sexual, à identidade de gênero, às relações étnico-raciais, com a atenção focada na práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música, em especial, em relação ao contexto escolar do ensino médio.

Importa aqui dizer que, para estudar esse contexto em seus aspectos subjetivos mais amplos, em toda a sua complexidade, em termos da metodologia que foi utilizada na minha pesquisa, escolhemos o enfoque nos estudos de gênero e sexualidade.

Em outros termos, o meu interesse nesse estudo está relacionado a avaliar a viabilidade, no contexto da educação musical praticada em escolas públicas do ensino médio, da implementação de uma práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música sensível e criativa, como ainda, política e sociologicamente consciente. Isso significa utilizar em sala de aula um repertório de música popular brasileira de diversas épocas, cuja concepção estética

estaria voltada a compreender sensivelmente a música, seja no sentido de interpretá-la, técnica e discursivamente, como no sentido de representá-la, performaticamente, ou em função da possibilidade de externar com a música a subjetividade psíquica, de forma individual, coletiva ou intersubjetiva. Observar alguns aspectos interpretativos dessas canções, que estariam relacionados à diversidade cultural e à identidade de gênero, de acordo com a polifonia que se faz presente em um contexto sociocultural escolar de ensino médio.

Essa perspectiva estaria ainda calcada na ideia, subversivamente utópica, de que a música popular brasileira possui um grande potencial de influência e conscientização política, quando se associa aos movimentos sociais que se organizam em nossa sociedade contemporânea, representando (e sendo representada por) setores da sociedade historicamente excluídos e marginalizados. Tais setores se empenham em utilizar a sua criatividade musical e artística, ou a sua intelectualidade e liberdade de expressão, para poder assim mostrá-la, contextualizada por uma ideologia esteticamente subversiva, mas de forma íntegra e conectada com a realidade objetiva do mundo. Abordam temas atuais, geralmente vistos como polêmicos, através de uma performance musical sensível, capaz de revelar significados afetivos diversos, como sendo um universo complexo de representações simbólicas e de subjetividades humanas. Em outros termos buscam revelar a potência de uma arte musical considerada como uma expressão cultural de vanguarda, sofisticada e impactante e com uma característica performática e midiática e que se manifesta de forma legítima, pela representação de um ativismo social, politicamente engajada em lutas de resistência à opressão, tais como o combate ao racismo e em apoio ao movimento feminista e LGBTQI+. Essas lutas são imprescindíveis e se destinam a garantir plenamente a manutenção de direitos humanos legítimos para toda a sociedade.

Deve-se observar, contudo, a necessidade de se compreender que tais reivindicações só se tornaram ou se tornam possíveis diante de um cenário político de um contexto sociocultural propício que, somente na medida em que se estabeleceram algumas condições mínimas necessárias de ajuste social, é que se oportunizou à sociedade estruturar-se e se organizar, como ainda manifestar apoio a essas causas.

Percebe-se, em relação ao cenário político de que falamos, que, em circunstâncias históricas nas quais houve um ambiente intensificado de repressão política e de controle ideológico sobre os indivíduos, como no período da ditadura militar (1964-1985), tais pautas reivindicatórias não encontraram um terreno fértil por onde pudessem se expandir. Não obstante, sabemos que, no meio artístico e profissional da música popular, em que há um

contexto performático, midiático e subversivo peculiar, quer seja nos dias atuais como durante o período da Ditadura Civil e Militar, alguns artistas e/ou grupos de artistas, sendo ou não explicitamente ativistas, identificavam-se ou identificam-se com algumas das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais, como as que se referem às estéticas feminista e LGBTQI+. Dessa forma, esses(as) artistas populares midiáticos conseguiram encontrar brechas por onde essas ideias e concepção estética se permitissem circular no meio artístico, na medida em que as foram incorporando em sua performance artística e musical e, assim, puderam mostrar a sua arte com total liberdade de expressão.

As motivações para realizar este trabalho se relacionam às múltiplas necessidades com que me deparei, ao procurar analisar com propriedade as determinantes desse contexto histórico e a sua relação com o meio artístico e musical de sua época. Busquei compreender as perspectivas política, ideológica e sociológica que estão nele implicadas, sobretudo, na perspectiva de refletir sobre as possíveis repercussões no campo de estudos da educação e da educação musical, focalizando a práxis psicopedagógica de ensino-aprendizagem em música no contexto sociocultural escolar do ensino médio.

Para ilustrar tudo o que já foi aqui exposto, gostaria de apresentar, neste momento, a música *Não Recomendado*, do compositor e intérprete da música popular brasileira Caio Prado, para que se compreenda melhor o contexto da música popular *queer* de que estamos falando.

“Não Recomendado”

Caio Prado

Uma foto, uma foto, publicada numa grande Avenida
 Uma foto, uma foto, publicada no jornal pela manhã
 Uma foto, uma foto, na denúncia de perigo na televisão
 Uma foto numa grande Avenida
 Uma foto publicada no jornal pela manhã
 Uma foto na denúncia de perigo na televisão
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A Tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!
 Perverso, mal-amado, menino malvado, muito cuidado
 Péssima aparência, má influência, menino indecente, viado!
 Perverso, mal-amado, menino malvado, muito cuidado
 Péssima aparência, má influência, menino indecente, viado!
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!
 Não olhe nos seus olhos, não creia no seu coração
 Não beba do seu copo, não tenha compaixão
 Diga não à aberração!
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!
 A placa de censura no meu rosto diz: Não recomendado à sociedade!
 A tarja de conforto no meu corpo diz: Não recomendado à sociedade!

2.4 FAMÍLIAS, MASCULINIDADES E RACIALIDADES NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES *QUEER* E DECOLONIAIS

As perspectivas estéticas e políticas que trato na pesquisa para esta dissertação estão embasadas e tomam como referência o artigo “Famílias, Masculinidades e Racialidades na Escola: provocações *Queer* e Decoloniais”, de Márcio Rodrigo Vale Caetano, Paulo Melgado da Silva Junior e Treyce Ellen Silva Goulart. Embora, devo dizer, o artigo aborda uma experiência de práxis pedagógica, embasada pelas “contribuições dos Estudos Decoloniais e da Teoria *Queer*, realizada em uma escola pública da periferia de Duque de Caxias, cidade localizada na Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro”, a partir de uma experiência de práxis pedagógicas de Artes Visuais.

Inicialmente, considero importante reiterar a diferença de significados entre os conceitos de colonialidade e colonialismo. Assim:

No que se refere à imbricação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009b) e Oliveira (2010) sublinham que, ainda que relacionados, são conceitos distintos. A colonialidade, mais duradoura, envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e tem associado dominação/subordinação, bem como colonizador/colonizado, não obstante o término do tempo histórico do regime político colonial. A esse regime estão submetidas a América Latina, a África e a Ásia. (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016, p. 130)

A partir da análise do contexto descrito acima, interessa-nos compreender os conceitos de colonialidade e colonialismo, pois trata-se para nós de reconhecer a importância simbólica de um *constructo* teórico que nos permitiria compreender a interseccionalidade entre gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social, uma iniciativa pragmática que se faz necessária para percebermos como o sujeito se posiciona diante da construção de sua própria subjetividade, assim como em relação à dinâmica dicotômica e assimétrica de dominação/subordinação que caracteriza as relações de poder existentes na sociedade.

De outro modo, interessa também compreender como operam os dispositivos normativos responsáveis pelo controle e regulação dos modos de produção de subjetividade, que são característicos da relação estruturalmente desigual que se estabelece entre o sujeito e a sociedade. Controle e regulação ocorrem conforme as circunstâncias específicas que posicionam reflexivamente o sujeito, de acordo com as formas de expressão de sua individualidade, no que diz respeito a sua classe social, a sua religiosidade e as suas

características identitárias de gênero, sexualidade e étnico-culturais, diante de um determinado contexto histórico, político, ideológico e sociocultural.

Por outro lado, devemos estar cientes de que, associados simbolicamente ao conceito de colonialidade e colonialismo, encontram-se disponíveis os *constructos* teóricos que se referem à interculturalidade crítica, ao multiculturalismo e à pedagogia decolonial. Assim, conforme apontado por Caetano, M.; Goulart, T.; Silva Júnior, P. (2016):

Em relação à decolonialidade, Walsh (2009a) argumenta que essa perspectiva caminha juntamente à interculturalidade crítica, no sentido de desafiar e de questionar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder arraigados no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de determinados grupos culturais. A autora considera que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são processos que se entrecruzam de forma conceitual e pedagógica, concebendo iniciativas que fazem questionar, rearticular e construir novas possibilidades de conhecimento. Tais iniciativas são apontadas por Walsh (2009a) como pedagogias decoloniais de criticidade intercultural do currículo e, por sua vez, do conhecimento. (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016, p. 131)

A partir do descrito acima, podemos perceber que, para além do que poderíamos considerar como um (re)conhecimento intelectual superficial da mera compreensão provisória do significado semântico de alguns conceitos abstratos, tais como interculturalidade crítica, multiculturalismo, pedagogia decolonial, aliada ao reconhecimento do contexto histórico, político e sociocultural contemporâneo brasileiro. A sua interpretação se revela como uma surpreendente oportunidade para refletirmos. Isso significa a possibilidade de usar a imaginação e a criatividade para ter a liberdade de sonhar com ideias utópicas que nos impulsionariam, voluntariamente, na direção de produzir um questionamento consciente, objetivo, a partir do qual poderíamos perceber alguns caminhos alternativos que pudessem ser considerados razoáveis para alcançarmos, subjetivamente, uma compreensão transparente da realidade.

Assim, observando-se as particularidades simbólicas que determinariam essa visão translúcida da realidade, seria possível nos empenharmos em encontrar uma solução satisfatória para certos paradigmas estruturais ou ideológicos que se apresentam como se estivessem fixados por uma representação ilusória ou limitada da realidade. Essa representação deixaria transparecer um aspecto sobre-humano de perplexidade, que tornaria essa realidade condicionada, por forças caóticas intangíveis e complexas, a permanecer como eternamente intransponível, insuperável, o que tenderia a nos deixar paralisados.

Em vez disso, devemos perceber que existe uma preocupação metodológica por detrás da materialidade desses conceitos abstratos, que consiste justamente em tomar uma iniciativa

prática, instrumental, no sentido de desestabilizar, conceitualmente, “as visões normalizadoras corresponsáveis pela construção de pensamentos essencializados acerca da família, raça, masculinidade e sexualidade” (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016, p. 132).

Por fim, há que destacar ainda que essa iniciativa prática e/ou instrumental se justificaria em razão da opressão a que se viu constringido um enorme contingente de grupos étnico-raciais, que se compreendem como identificados e, ao mesmo tempo, desqualificados, em vista de sua cultura, religiosidade, sua identidade de gênero e sua orientação sexual. São sujeitos (sócio)culturalmente desumanizados, marginalizados e invisibilizados, na medida em que os padrões culturais eurocêntricos e heterocentrados prevaleceram historicamente, foram sendo legitimados e correspondem, especificamente, às identidades sociais hegemônicas, representativamente identificadas por ideais de branquitude, masculinidade e heteronormatividade.

Já o artigo “Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero” (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA, M., 2016) aborda o gênero e a sexualidade sob uma perspectiva diferente, que merece ser examinada.

Sob esse aspecto, a abordagem que o artigo realiza, em relação à percepção crítica sobre os “modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero”, se justificaria por ser complementar àquela que foi proposta pelo artigo “Famílias, Masculinidades e Racialidades na Escola: Provocações Queer e Decoloniais”.

Nesse sentido, conforme foi apontado por Caetano, Goulart e Silva (2016):

Conforme podemos observar, a categoria de gênero reemerge com as feministas como um dispositivo para problematizar as desigualdades orientadas pelas diferenças sexuais e, sobretudo, como um contrato epistemológico para produzir conhecimento frente aos saberes hegemônicos que buscava justificar para limitar a cidadania a determinados tipos de homens: proprietários, brancos, classe média, heterossexuais e judaico-cristãos. A palavra sexo é correntemente usada para designar o órgão anatômico sexual e a relação genital, incluindo ou não a penetração. Mas, nesse texto, iremos entendê-lo como um feito social marcado pelo significado cultural. Se aceitarmos o entendimento sobre o corpo como uma situação cultural, então, a noção de corpo e sexo natural se faz cada vez mais suspeita. Enquanto dispositivos de subjetivação e de governmentação, entendemos que os discursos produzidos em torno do gênero e do sexo (re)produzem representações sociais, que, uma vez construídos pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e, com isso, classificando-os. (CAETANO; GOULART.; SILVA, 2016, p. 636-637)

Assim, a partir da análise do contexto descrito acima, poderemos compreender e, do mesmo modo, devemos reiterar que, apesar de o conceito de gênero não ter sido propriamente uma invenção feminista, não obstante, a categoria de gênero reemerge com as feministas como “um contrato epistemológico para produzir conhecimento frente aos saberes hegemônicos que buscava justificar para limitar a cidadania a determinados tipos de homens: proprietários, brancos, classe média, heterossexuais e judaico-cristãos” (CAETANO; GOULART; SILVA, 2016, p. 636).

Portanto, importa reconhecer e valorizar essa iniciativa de emancipação e, ao mesmo tempo, de enfrentamento das mulheres, ao procurar se organizarem para criar o movimento feminista. Devemos reconhecer, posteriormente a essa criação, a importância do enfrentamento proposto pelo movimento LGBTQI+. Afinal, essas iniciativas provocativas de insurgência devem ser consideradas, em última análise, como bem-sucedidas, no que se subentende como o propósito consciente, deliberado, de desestabilizar “as visões normalizadoras corresponsáveis pela construção de pensamentos essencializados acerca da família, raça, masculinidade e sexualidade” (CAETANO; GOULART; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 132).

Por conseguinte, compreender a categoria sexo como “um feito social marcado pelo significado cultural”, em vez de compreendê-lo pelo seu uso corrente, como “para designar o órgão anatômico sexual e a relação genital, incluindo ou não a penetração”, como aceitar “o entendimento sobre o corpo como uma situação cultural”, é, fundamentalmente, incorporar um *constructo* teórico necessário ao nosso trabalho analítico. Dessa forma, propõe-se neste trabalho, com o compartilhamento teórico do entendimento analítico desses conceitos, que façamos uma abertura epistemológica “para problematizar as desigualdades orientadas pelas diferenças sexuais e de gênero” (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA, M., 2016, p. 636).

2.5 GÊNERO, MILITÂNCIA LGBT E MUSICOLOGIA *QUEER*

Apresentamos uma breve análise do artigo “Gênero, Militância LGBT e Musicologia *Queer*”, de Guilherme Marelli Cardoso Cavalcanti, procurando estabelecer um diálogo entre a temática apresentada nesta revisão de literatura, que trata sobre gênero, sexualidade e educação musical, com a análise que faço desse artigo.

Sob esse aspecto, Cavalcanti desenvolve uma análise do “cenário atual da música a fim de contribuir para a produção musicológica *queer* brasileira, que ainda dá seus primeiros passos.” Importa observar aqui o contexto nacional, como também global, de onde surgiram os acontecimentos históricos que contribuíram para uma mudança do cenário musical no Brasil e no mundo e que motivaram o desenvolvimento de uma “produção musicológica *queer* brasileira”, ainda que esses sejam apenas os “seus primeiros passos”.

Dessa forma, tendo sob perspectiva a produção musicológica *queer* brasileira, Cavalcanti enfatiza alguns acontecimentos importantes que provocaram uma mudança no cenário atual da música no Brasil, em um momento bastante recente:

As manifestações que tomaram as ruas do Brasil em 2013 mostraram não só o descontentamento da população com o cenário político, mas também com a violência sofrida por certos grupos, como mulheres, negros e LGBTs. Essas lutas ganharam visibilidade e temas como a descriminalização do aborto e o casamento *gay* voltaram novamente a ser discutidos pela sociedade. Com isso, a arte *queer* começou a ocupar um pouco mais os grandes veículos de comunicação, como a Internet e até os grandes canais de televisão (CAVALCANTI, 2018, p. 6).

Esse cenário se mostra bastante esclarecedor, uma vez que nos possibilita compreender como se deu o desenvolvimento da arte *queer* e da música popular *queer* no Brasil, em especial, como também para se pensar na repercussão e/ou na revolução cultural provocada por esse movimento artístico na sociedade – quero dizer, o movimento cultural de vanguarda artística que projetou a união da música popular *queer* e da arte *queer*, ou LGBT, e o ativismo político-social que é associado a esse movimento. Considero que esse contexto político e sociocultural inovador, ainda que em caráter provisório, impulsionou extraordinariamente a produção musicológica *queer* no Brasil, sobretudo se observarmos que se trata de um fenômeno bastante recente. Contudo, é preciso compreender que esse processo não se deu tão de repente, nem foi assim tão fácil, como é bem possível imaginar. Ocorreu em virtude de uma série de fatos inéditos que podem estar relacionados, em um contexto histórico global, com o período da 2ª

Grande Guerra Mundial, bem como, em âmbito nacional, com o período da Ditadura Civil e Militar.

Devemos, então, considerar aqui a necessidade de compreender outros fatos históricos que influenciaram na formação desse contexto político e sociocultural no Brasil e que talvez tenham propiciado, ou não, o desenvolvimento de uma arte e de uma música popular *queer* no Brasil, como foi o caso da Ditadura Militar:

Sabe-se que o Brasil passou por um período ditatorial por mais de duas décadas, o qual institucionalizou e intensificou a homofobia que já existia no país. A educação sexual foi expulsa das escolas e houve prisão, perseguição e tortura de pessoas LGBT por livre associação aos movimentos de esquerda. Hoje, o alto índice de violência contra essas pessoas mostra uma necessidade urgente de políticas públicas nesse sentido, apesar de haver uma “bancada evangélica” em várias instâncias políticas prestando um desserviço à comunidade LGBT. (CAVALCANTI, 2018, p. 6-7)

Temos aqui exemplificadas duas situações bem distintas, em diferentes períodos históricos, que precisam ser analisadas. Em um primeiro momento, em 2013, podemos observar, motivado por um intenso ativismo político e social, o fortalecimento do movimento negro e do movimento feminista e LGBT, que garantiu visibilidade sobretudo à pauta feminista e LGBT, nas manifestações de apoio a causas em cuja agenda estariam sendo disputadas a descriminalização do aborto e o casamento *gay*, apesar de haver um clima de descontentamento ou mesmo de revolta da população em relação ao cenário político de sua época e à violência de setores conservadores e retrógrados da sociedade.

Já no período ditatorial, e mesmo nos dias de hoje, com o fortalecimento de uma “bancada evangélica”, que veio desestabilizar os poucos setores organizados de esquerda que atuavam ou que ainda atuam no cenário político atual, a intensa perseguição política aos movimentos de esquerda inibiu o ativismo político-social da população e, conseqüentemente, veio enfraquecer e desorganizar também as manifestações de apoio ao movimento negro e, sobretudo, ao movimento feminista e LGBT.

Voltaremos a debater algumas questões que aqui se apresentam no desenvolvimento de nosso trabalho, como as que se referem ao cenário político no Brasil, a partir da Ditadura Militar, e mundial, a partir do pós-guerra (2ª Grande Guerra). Entretanto, podemos considerá-las, desde já, como compreendidas pela perspectiva de enfrentamento ideológico cultural em que se insere a concepção estética de arte, de música popular e de musicologia *queer* e o ativismo social dos movimentos negro e do movimento feminista e LGBT. Antes, porém, é

necessário saber identificar, ao menos em linhas gerais, o que é a Teoria *Queer*. Por fim, é necessário compreender como essa teoria crítica e os estudos de gênero contribuíram para o desenvolvimento, no Brasil, dessa concepção estética e contemporânea de arte, como de música popular e de musicologia *queer*.

Como havíamos dito, Cavalcanti desenvolve em seu artigo uma análise “do cenário atual da música, a fim de contribuir para a produção musicológica *queer* brasileira, que ainda dá seus primeiros passos.” Precisamos, contudo, relativizar a pequena importância que pode ser atribuída ao significado de “primeiros passos”, já que as mudanças nas formas de comportamento social que foram sendo incorporadas em nossa sociedade, a partir desse cenário, ainda que pudessem sofrer algumas restrições em razão de atitudes preconceituosas, foram se adaptando a uma nova realidade. Houve uma maior liberdade individual, na medida em que se abriram algumas brechas, que possibilitaram, até certo ponto, a manifestação dessas sexualidades e orientações sexuais, tendo em vista as diferentes formas de sexualidade e de orientação sexual que passaram a vigorar, desde então. Sendo assim, não só elas se tornaram possíveis de serem observadas, como também tomaram vários direcionamentos diferentes, estimulados por iniciativas que incentivaram uma tomada de posição política. Mais do que isso, favoreceram uma forma de ativismo social e se dispuseram ainda a orientar uma atividade intelectual, utilizando a concepção estética dela derivada como fonte de inspiração ou de elaboração de ideias, ou como uma forma alternativa de raciocinar ou de exercitar a criatividade artística.

Enfim, o fator mais importante a ser destacado, em relação à perspectiva de enfrentamento ideológico e cultural na qual se insere a arte, a música popular e a musicologia *queer*, como também o ativismo social do movimento negro e do movimento feminista e LGBTQI+, é que tais iniciativas se articulam a concepções artísticas de vanguarda, estética e politicamente subversivas. São iniciativas potentes, impactantes, que se mostram favoráveis a uma mudança de paradigma do padrão estético convencional, referente ao gosto artístico e musical de uma parcela expressiva da sociedade.

Entretanto, constatamos que essas mudanças tiveram um alcance bastante limitado, quanto à formulação inicial de desestabilização da heteronormatividade a que esse movimento pretendia alcançar. Estrategicamente, as iniciativas se situaram como uma manifestação política organizada por alguns setores da sociedade, que se identificavam ideologicamente com a pauta

de reivindicações dos movimentos de ativismo social, tais como o movimento negro e o movimento feminista e LGBTQI+.

Essa estratégia política poderia ser ainda classificada como orientadora de uma atitude contra-hegemônica dos setores organizados da sociedade, em relação ao poder disciplinar e regulatório da moral e dos costumes da sociedade. Esse poder pode não só instituir como perpetuar um padrão de moral baseado nos pressupostos de uma religiosidade católica, judaica e protestante. Calçado no conceito da sexualidade como uma função biológica reprodutiva e na prática da heterossexualidade monogâmica, alicerça a autoridade patriarcal, celebrada e, portanto, performatizada, instituída, naturalizada e socialmente confirmada, reproduzida e solidificada pelo matrimônio, como uma regra arbitrariamente válida, que teria como pressupostos ser incorporada, incondicionalmente, por toda a sociedade.

Da mesma forma, reproduzem-se práticas sociais advindas de uma mudança de regime do sistema monárquico para o sistema capitalista da sociedade burguesa, que configuram um deslocamento do poder, o que ocasionou uma mudança nas formas como esse poder passou a ser exercido na sociedade.

Ainda que consideremos a distância histórica e geográfica, essa mudança de regime, na Europa, iniciada no final do século XVIII e consolidada no século XIX, instaurou, na própria sociedade, um padrão de produtividade do capital, fazendo com que determinadas práticas sociais, anteriormente toleradas, passassem a ser, incondicionalmente, proibidas.

Isso fez com que aparecessem novos hábitos sociais e outras formas de poder, atribuídas ao papel do Estado, em substituição ao papel soberano do rei, na época do Absolutismo Monárquico. Com a Revolução Francesa, em 1789, e a queda do rei absolutista, coube ao Estado burguês dar segurança, oferecer meios adequados de proteção à população. Gerou-se a necessidade de criar tecnologias modernas, ou dispositivos de disciplina, vigília e coerção, com a finalidade de oferecer segurança ou proteção, além de funcionar como prevenção, punição, coerção, ou restrição do direito à liberdade, como prerrogativa para a conquista do direito à readmissão na sociedade. Nessa circunstância, a população seria manipulada e precisaria, para isso, que fosse vigiada e, se possível, corrigida coercitivamente, em vez de simplesmente punida pelo suplício, espécie de punição na qual as pessoas, depois de torturadas ainda vivas, eram queimadas, ou tinham a morte provocada por enforcamento ou guilhotina, como era costume ocorrer, na Idade Média e na Moderna. Uma punição dramática que, pelo espetáculo da

violência, visava chocar e traumatizar a população, para que viesse a respeitar a autoridade irrepreensível, absoluta ou totalitária, representada pelo papel soberano do rei.

No Estado burguês, a disciplina começaria a ser empregada como estímulo ao trabalho, não apenas para convocar o operário à fábrica, como também para auxiliar nas atividades educacionais e pedagógicas, para ensinar às crianças a necessidade de se cumprir ordens, de ser obediente. Além do mais, era preciso punir aquelas pessoas que não se dispunham a trabalhar e/ou cumprir a lei. Sendo assim, foram criadas leis, visto que alguns comportamentos necessitariam ser desestimulados, vigiados e, se possível, corrigidos e reparados, àqueles que, porventura, se sentissem lesados, por algum prejuízo, moral ou financeiro.

Os setores hegemônicos da sociedade mostrar-se-iam então preocupados, pois alguns comportamentos seriam inadequados e deveriam ser desestimulados, na medida em que inviabilizariam a produção de riqueza e o acúmulo do capital: faltar ao trabalho, fazer greve, estar desempregado e não procurar emprego, gostar de beber, de ir a festas, ter hábitos considerados sexualmente promíscuos, qualquer atividade que induzisse o indivíduo a ser preguiçoso, ausente ou indolente. Tais hábitos, considerados nocivos à sociedade, passaram a não ser mais aceitos e, portanto, tiveram que ser controlados.

Essa estratégia de controle do comportamento social e afetivo-sexual, combinada com o estímulo à produtividade do trabalho, visto que a exploração do trabalhador gera o lucro do empresário, do empregador e, por conseguinte, o acúmulo de capital, buscou sustentação no poder pastoral, o poder de Deus, inquestionável, relativo à verdade e à salvação das almas pecadoras. Foi se fortalecendo e colaborou para perpetuar instituições tais como as Igrejas católicas, judaica e protestantes, que passaram a se valer da oportunidade vantajosa, lucrativa, que o capitalismo lhes oferecia de poder se relacionar com a sociedade burguesa, cada vez mais próspera.

Podemos dizer também que a estratégia de controle do comportamento das massas deu origem e fortaleceu as instituições penitenciárias, advocatícias, policiais, médicas, psicanalíticas, psiquiátricas e escolar. A população se viu então coagida a ter que cooperar, de acordo com a ótica moral que orienta os costumes sociais, com os interesses da sociedade burguesa capitalista. Assim, em termos pedagógicos e educacionais, essa estratégia política contra hegemônica poderia se aplicar, na situação teórica abstrata, em que essa prática educacional, psicanalítica e pedagógica viesse voluntariamente se caracterizar como uma representação política de uma parcela subalternizada e marginalizada da sociedade. Nesse caso,

uma estratégia resultante de uma mobilização social, que explicita sua adesão a este movimento, compartilhando a sua indignação, em relação às práticas pedagógicas e educacionais heteronormativas.

Essas práticas se relacionam a um poder, que é uma herança cultural da colonização, e a um saber, que se refere à colonialidade do poder, dispondo de tecnologias corretivas ou dispositivos de vigília e de penitência, que visam a instituir nos sujeitos, pelo medo da repreensão, a imposição deles mesmos a um comportamento paradoxalmente produtivo, mas, ao mesmo tempo, passivo.

Ainda hoje, esses dispositivos são frequentemente acionados e utilizados em nossa sociedade, condicionando modos específicos de produção de subjetividades, docilizadas ou bem-comportadas, sexualmente amórficas ou apáticas. Dispositivos que o filósofo francês Michel Foucault, em sua teoria da arqueologia do poder e da genealogia do poder e da sexualidade, identificou como a pedagogização da sexualidade das crianças, utilizada pela instituição escolar, na sociedade capitalista burguesa, a partir da virada do século XVIII para o século XIX. Essa característica necessita ser mais bem compreendida, para que possa ser analisada.

Pedagogização do sexo da criança: dupla afirmação, de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e contra a “natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, a família, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente (FOUCAULT, 1988, p. 115).

Podemos então compreender, em relação à citação acima, que a instituição escolar teria uma finalidade disciplinadora, socioeducativa, participando, de forma estratégica e cooperativa, junto a uma rede de instituições sociais – a família, os médicos, os psicólogos – que se encarregariam de ter responsabilidade ética e profissional em relação a essas crianças, mas, ao mesmo tempo, prejudicariam a subjetividade dessas crianças, tornando-as disciplinadas, adestradas, ou domesticadas e demasiadamente comportadas e docilizadas. Essa atitude civilizatória, que viria ao encontro dos interesses da burguesia detentora do capital, se manifestaria como uma forma de disciplina baseada no interesse e na vontade de saber e no

saber de poder, daqueles que, favorecidos pelo capital, detêm um poder de atuação política sobre as camadas populares, principalmente, sobre aqueles indivíduos subalternizados, marginalizados, desumanizados. Seus preceitos estariam baseados em perpetuar as características sociais e culturais previamente estabelecidas na sociedade, originárias de uma hierarquização social e cultural própria da sociedade burguesa. Preceitos próprios do Iluminismo, da Idade da Razão, na qual foi criado, também, o projeto de Modernidade, que investiu estrategicamente, como parte de sua política de expansão econômica, no conhecimento cultural do Oriente, na arte da navegação e na arte da guerra.

Através do processo de colonização, expandiu-se de fato o domínio político e econômico, consolidando a globalização de seu poder. Por isso, investiriam em uma educação pedagógica rígida, controladora, fruto de um currículo homogeneizante, que empregaria, em sua metodologia de ensino, tecnologias corretivas modernas, dispositivos de vigília, de disciplina e de coerção, que seriam acionados e utilizados, sempre que necessário, e que serviriam para controlar o direito à liberdade dos indivíduos, através da penitência coercitiva.

Sendo assim, essas crianças que, em algum momento, se tornariam adultas, seriam vigiadas e sofreriam uma penitência coercitiva quando se desviassem demasiado de seus limites permitidos de ação. Essa vigília e penitência coercitiva estariam sendo empregadas com um critério socioeducativo, com a intenção de estimular as pessoas para o aumento da produtividade, porém, com o objetivo delimitado de serem educadas para o trabalho, ou seja, visando aos benefícios para o empregador do trabalho assalariado, relacionado à exploração do trabalho e à produtividade do trabalhador, que se reverteriam em acúmulo de capital. Isso viria a determinar uma circunstância de exploração do trabalho assalariado - sem dúvida - mas também significaria impor limites à sociedade, restringindo o direito à liberdade individual.

Esse direito à liberdade individual seria diferenciado, de acordo com a estratificação social, mas restringido por uma estratégia coercitiva, que se mostraria visível a toda a sociedade, em termos morais, por intermédio da concepção de uma moral pecaminosa, oriunda de uma religiosidade católica, judaica e protestante, ou seja, pela herança de uma tradição cultural hegemônica eurocêntrica, como uma continuidade. Ele seria potencializado drasticamente pelo advento das instituições penitenciárias, advocatícias, psiquiátricas, psicanalíticas, policiais, médicas e escolares, como sendo a concepção de uma estratégia política calcada em uma característica filosófica comum à sociedade, que remeteria a um conceito moral de ordem, de progresso, de disciplina, de vigília e de penitência.

Esse conceito moral se relaciona com a produtividade do capital e, por isso, seria uma característica típica da sociedade burguesa, um contexto histórico e político diferenciado do contexto do absolutismo monárquico, e que faria do cotidiano, uma atividade monótona, repetitiva, exaustiva. Sob o ponto de vista da teoria da arqueologia do poder e da genealogia do poder e da sexualidade, de Michel Foucault, produziria ainda corpos dóceis e modos de subjetividades recalcadas, fragilizadas, obedientes, por um processo doloroso, de penitência, no qual as pessoas seriam domesticadas, docilizadas.

Seria aconselhável e, ao mesmo tempo, didático, esclarecedor, descrever detalhadamente, em relação à sexualidade, quais seriam esses quatro dispositivos.

Histerização do corpo da mulher – Tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual este corpo foi integrado, sob efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é “a mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização;

Pedagogização da sexualidade da criança – (já foi citado);

Socialização das condutas de procriação – socialização econômica por intermédio de todas as incitações, ou freios, à fecundidade dos casais, através de medidas “sociais” ou fiscais; sociabilização política mediante a responsabilização dos casais relativamente a todo o corpo social (que é preciso limitar ou, ao contrário, reforçar), socialização médica, pelo valor patogênico atribuído às práticas de controle do nascimento, com relação ao indivíduo ou à espécie.

Psiquiatrização do prazer perverso – o instinto biológico foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribui-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias (FOUCAULT, 1988, p. 115-116).

Diante de tudo que já foi exposto, cabe, neste momento, fazer algumas considerações. Falamos sobre um poder soberano monárquico, no qual a figura do rei representava a autoridade de uma identidade soberana, insubstituível, eleita por Deus, em uma casta privilegiada a que pertence a nobreza, especialmente no que concerne à família real, distinguindo-se do restante da população por um critério qualitativo, por suas características próprias de consanguinidade. Esse poder real se exercia sobre as terras, que eram de sua propriedade, ou seja, a população precisava prestar contas ao rei, já que habitava suas terras.

Esse poder monárquico não resistiu à pressão das camadas populares, influenciadas pelo apoio estratégico da burguesia, e foi substituído pelo poder disciplinar do Estado burguês, que

ficou encarregado de proteger a população. Esse poder do Estado se exercia diretamente sobre a população, motivado por questões políticas e econômicas, ou seja, era um poder que visava a impulsionar a economia, estimulando a reprodução do capital pela exploração do trabalho assalariado. Além disso, preocupava-se com a própria salvação, cerceando o direito à liberdade do trabalhador, do cidadão.

Nesse sentido, o Estado passou a exigir da população não só se sujeitar a um trabalho mal remunerado, como ainda impôs uma coerção aos indivíduos que não se sujeitavam à exploração de sua força de trabalho. O que podemos chamar de um poder policial, carcerário, passou a construir presídios, obrigar aos trabalhadores a trabalhar, a não fazer greve e ainda os vigiava em seus momentos de lazer.

Paralelamente ao poder de polícia, havia ainda o poder pastoral, que agia diretamente sobre a consciência dos indivíduos, individual e coletivamente, sendo o único que contém em si mesmo o direito de exercer a doutrina divina da verdade, expressa pela sabedoria da palavra de Deus.

Na verdade, Foucault está preocupado em demonstrar, em sua teoria da arqueologia do poder e genealogia do poder e da sexualidade, que o poder só se torna realmente eficaz, quando pode ser tomado e, por isso, respeitado, como pressuposto de verdade. Sendo assim, ele se expressa pelo saber-poder de produzir a verdade, quando usa de uma lógica, ou de uma astúcia, que lhe dá autoridade suficiente para que seja cumprido, mesmo quando contestado.

Além disso, os poderes têm características em comum e, quando atuam em conjunto, demonstrando toda a sua complexidade, fazem parte de uma estratégia política, caracterizada como biopolítica. Ela não significa outra coisa, senão a atuação diversificada, sobre a população, de um conjunto de micropoderes políticos, que produzem e agenciam uma macropolítica, quer atuando ardilosa e diretamente sobre a mente dos indivíduos, ou permeando, pela superfície, os corpos sensórios desses indivíduos, como ainda sujeitando-os a modos específicos de subjetivação, transformando-os em corpos disciplinados e dóceis, que se propagam em multiplicidades.

Por outro lado, se há o poder, também deve haver a possibilidade de resistência, ou de reexistência, seja pela possibilidade de contestar o poder, ou de se reinventar. Quando já não há mais essa possibilidade, é sinal de que esse poder se tornou surreal, abominável. Se transformou em dominação.

Já em relação à sexualidade, Foucault demonstra, na sua genealogia da sexualidade, que, com muito esforço, pretendeu-se, inutilmente, domesticar a sexualidade, fazendo com que ela se comportasse de acordo com um critério biológico, como se fosse possível dizer a ela que obedecesse e confirmasse, performaticamente, a lógica binária da sexualidade, constrangendo-a continuamente para que se tornasse subordinada a uma função reprodutiva. Quando muito, era permitida apenas que essa lógica binária da sexualidade se afastasse em direção a outra lógica binária, considerando a possibilidade de que a alteridade da homossexualidade homogênea, como uma característica recessiva de desvio, ou de exceção, fosse presumidamente reificada à lógica dominante da heterossexualidade monogâmica, alicerçando a autoridade patriarcal, celebrada, performatizada e, portanto, naturalizada, instituída e socialmente confirmada, reproduzida e solidificada pelo matrimônio, como se essa regra pudesse ser válida para toda a sociedade.

Entretanto, a lógica do seu discurso não se resume a essa finalidade, ainda que necessária, como tática de desestabilização da heteronormatividade. É importante também destacar o valor que Foucault dá as ciências médicas, como a própria medicina, e a algumas práticas específicas da medicina, como a psicanálise, a psiquiatria, as quais teriam essa característica supostamente didática, como uma espécie de gramática heteronormativa da sexualidade, a qual ele denomina de *scientia sexualis*. Sobretudo, ele considera que essas ciências foram de uma importância ímpar, paradoxalmente, no sentido de que o discurso científico da sexualidade não só produziu a própria heteronormatividade, como também conduziu a vontade de saber da população, para que essa vontade de saber pudesse, talvez, ser legitimada.

Podemos dizer ainda que esse discurso científico repercutiu na sociedade, o que permitiu que viesse a ser estudado, compreendido, analisado, problematizado, questionado, tornando-se possível superá-lo e desestabilizá-lo. Sendo assim, o discurso científico da sexualidade permitiu, em contraposição, ou como alternativa a essa forma rígida e heteronormativa de sexualidade, a *scientia sexualis*, que tivéssemos a possibilidade de criar e praticar uma forma mais livre, mais criativa e, sobretudo, mais ousada de sexualidade, que seria a *ars erótica*.

2.6 A *SCIENTIA SEXUALIS* OU A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

Inicialmente, interessa-me debruçar sobre o pensamento do filósofo Foucault, que identifica duas perspectivas de abordagem da sexualidade. A primeira, a *scientia sexualis*, seria a perspectiva médica, ou psicanalítica, supostamente mais séria, que ele considera como sendo mais rígida e que, pelo menos, quando não de todo consciente, no mínimo, inconscientemente, demonstraria uma lógica científica que poderia ser interpretada como manifestando uma tendência favorável à lógica da heteronormatividade. A segunda perspectiva seria uma forma mais livre de encarar a sexualidade e, sobretudo, mais criativa, mais ousada, que seria a *ars erótica*.

Vamos tentar, de início, compreender a sexualidade pela ótica psicanalítica, como *scientia sexualis*, mesmo que essa iniciativa sirva apenas como uma prerrogativa para poder qualificar a heteronormatividade como uma prática social interventiva, coercitiva, preconceituosa, provinciana, racista, machista, homolesbotransfóbica e misógina. Por outro lado, a depender do critério de julgamento do observador que, por precaução, devemos encará-lo sob suspeita, a heteronormatividade poderia ser compreendida ainda como um comportamento ético em relação à sexualidade, capaz de ser respeitado. Na minha opinião, essa seria uma compreensão equivocada, mas, de todo modo, poderia servir como justificativa para aqueles que defendem a sua prática.

Poderíamos sustentar a hipótese de compreender a heteronormatividade como uma experiência lúdica ou pedagógica válida, sob o ponto de vista ético, dado que se utiliza de códigos culturais característicos de determinados tipos, como psicológico, sexuais e sociais, e que, a princípio, aparentemente, se apresentariam com uma certa neutralidade, como características normais ou naturais de qualquer indivíduo.

Todavia, compreendemos que essas características tidas como naturais deveriam ser, na verdade, consideradas artificiais, e que, em determinadas circunstâncias, devem ser combatidas, sob risco de tomarem proporções mais graves, mesmo que tais códigos possam ser produzidos como se fossem artefatos culturais, ou talvez por isso mesmo, ou como jogos interativos, ou lúdicos, e que possam vir a ter seus atributos reconhecidos, como valor cultural simbólico, bens de consumo ou gestos performatizados. Que possam ganhar forma ou conteúdo, apresentando contornos personalizados de gestual, de etiqueta, ou de moda, de acordo com as possíveis e

visíveis características pessoais, ou em função de preferências individuais, em relação dialógica com as subjetividades humanas mais variadas.

Entretanto, compreendemos que a heteronormatividade representa valores culturais e sociais já previamente estabelecidos e que geralmente se encontram amparados por uma lógica de normatividade moralizante e condizente com um contexto ideológico e sociocultural conservador, ao mesmo tempo, racista, machista, homofóbico e misógino. De modo geral, essa norma, assim como a mentalidade heteronormativa que a estipulou ou que a criou, ou de onde ela surgiu, tende a subestimar o sexo feminino e outras sexualidades e ideologias de gênero. Além disso, devemos considerar que a heteronormatividade pode ser compreendida, em um sentido histórico, como sendo um código de conduta, orientado por características culturais ou sociais herdadas de uma religiosidade católica, judaica e protestante, e que estaria relacionado à presença manifesta em nossa sociedade de uma tradição cultural erudita europeia, no sentido da religiosidade que essa tradição representa.

Importa acrescentar a isso que essas religiosidades católica, judaica e protestante sempre perseguiram outras religiosidades, com outras características étnicas e culturais, como as de matriz africana e indígena, bastante presentes na cultura do povo brasileiro. Podemos compreender esse código de conduta como uma atitude coercitiva, que se manifestaria de acordo com os interesses de grupos socialmente privilegiados, os quais envolvem questões étnicas, econômicas, culturais e de religiosidade, com a pretensão, por vezes bem-sucedida em seus propósitos, de delimitar e/ou determinar que seja adotado, em nossa sociedade, um comportamento humano específico, que se refere, igualmente, à sexualidade (*hétero*) e/ou à orientação sexual (*hétero*). Igualmente, está associado à identidade de gênero (ou sexo biológico, nesse caso) e é considerado pelo senso comum e/ou pela camada *privilegiada* da sociedade como adequado, *normal* e/ou *natural*; na verdade, naturalizou-se a partir de uma determinada época e permanece (quase) inalterado, mesmo atualmente.

Precisamos ainda compreender que a heteronormatividade costuma ter uma qualidade considerada depreciativa, no sentido que se manifesta, sob certo ponto de vista, de modo negativo, podendo interferir na organização social, tendendo a reproduzir relações de poder assimétricas na sociedade, ao se preocupar, por exemplo, em manter instituições sacralizadas ou sacramentadas, que representam valores e costumes tradicionais, tais como o casamento hétero.

Devo dizer, porém, que, atualmente, já se admite a hipótese de o casamento ser realizado no contexto civil e, em alguns países, tal como foi aprovado no Brasil a partir de 2010, passa a existir a possibilidade de celebrar, sobretudo, no contexto civil (e, de forma mais restrita, começando a haver um diálogo para que possa se abrir tal precedente, no contexto religioso), a união afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo. Essa última circunstância veio a valorizar, em nossa sociedade, a chamada união homoafetiva, tendo sido permitida a ocorrência, no Brasil, no contexto civil, principalmente, do casamento lésbico e/ou gay. Contudo, percebe-se, nitidamente, que o casamento continua sendo mais valorizado entre os casais heterossexuais e, além do mais, sendo mais respeitado pelo conjunto da sociedade quando realizado na igreja, no contexto religioso.

Persistindo nessa argumentação, a heteronormatividade tem por hábito se associar ideologicamente com alguns aspectos comportamentais humanos, que se reportam às características psicossociais de indivíduos que, geralmente, correspondem a um padrão esperado. São heterossexuais e tendem a possuir uma personalidade identificada com uma propriedade psicológica tipicamente masculina, por vezes, estereotipada ou tóxica. Quando esse comportamento heteronormativo é manifestado por mulheres heterossexuais, ainda assim se confirma a prevalência da categoria heterossexual masculina como ocupando uma posição privilegiada socialmente, de acordo com um contexto sociocultural conservador, retrógrado, amplamente difundido em nossa sociedade, que estabelece uma classificação hierárquica das identidades de gênero, o que a caracterizaria como sendo de natureza masculinamente dominante.

Será preciso agora que nos aprofundemos em algumas questões que, até o momento, não considero que tenham sido devidamente apreciadas. Sendo assim, iremos agora analisar o conceito de *heteronormatividade*, conforme ele foi apresentado no artigo de Cavalcanti:

Heteronormativo é aquele que pressupõe a heterossexualidade como norma, com conceitos bem definidos e complementares de masculino e feminino, marginalizando e ignorando outras sexualidades e identidades de gênero. O radical cis é derivado de cis-gênero, palavra utilizada para indicar que um indivíduo cujo gênero o qual ele se identifica é o mesmo designado em seu nascimento. Quando a identidade de gênero não corresponde ao sexo biológico, pode-se dizer que o indivíduo é transgênero – esse termo pode abarcar também identidades não binárias, como *genderfluid*, pangênero, agênero, entre outras. (CAVALCANTI, 2018, p. 6)

As características que identificam as sexualidades, como também as identidades de gênero, são fluidas ou instáveis, além de bastante complexas e variadas; não se limitam a uma única perspectiva generalizante, ou ao critério excludente que costuma ser imposto incondicionalmente pela lógica arbitrária da heteronormatividade. Essa categoria prescritiva estabelece, de acordo com o sexo biológico e/ou as características fenotípicas individualizadas, uma forma idealizada e tradicional que viria constituir um modelo único ou pretensamente *universal* de comportamento humano, relativo à sexualidade ou à orientação sexual, que seria a heterossexualidade.

Contudo, se nos dispusermos a contrariar os fundamentos dessa hipótese, ou a fazer uma crítica da validade desses princípios *universais*, seria recomendável levar em conta a condição psicológica, emocional e/ou afetiva do indivíduo como sendo um fator determinante para a orientação de sua sexualidade e, nessa circunstância, o sexo biológico não deveria ser compreendido isoladamente.

Importante ter o cuidado de esclarecer que não devemos confundir heterossexualidade com heteronormatividade. Em outras palavras, não devemos atribuir, aprioristicamente, a um indivíduo qualquer, que tenha um comportamento assumido como heterossexual, quer seja homem ou mulher, como sendo preconceituoso, machista, misógino e/ou homofóbico, por exemplo. Com certeza, podemos constatar que muitos indivíduos héteros relacionam-se socialmente com outras pessoas, independentemente de qual seja sua orientação sexual, e vice-versa. Entretanto, seria necessário esclarecer, mais uma vez, que o preconceito geralmente é manifestado por indivíduos que pertencem à classe dominante, o que também é válido sob o ponto de vista da cultura.

Isto significa que a atitude preconceituosa, em geral, se manifesta vertical e unilateralmente, de cima para baixo, pelo simples propósito de que o discurso é uma forma de exercício de poder. Sendo assim, as tecnologias discursivas opressoras se mostram apropriadas para a manutenção de certas condições previamente estabelecidas de *status quo*, que determinariam, na estrutura social, quais as pessoas que poderiam valer-se de condições sociais privilegiadas, assim como quais seriam as marginalizadas.

Seria elucidativo investigar a hipótese de que o comportamento homofóbico e o machista podem ocorrer como consequência de um estado emocional patológico de alguns indivíduos, levando-os a agir de forma violenta. Quero chamar a atenção para esse argumento que remete à ideia, um tanto quanto obscura, de um estado emocional patológico, que abriria a

possibilidade para uma interpretação bastante questionável, mas que, todavia, a depender do ponto de vista do observador, poderia ser considerada plausível. Esse argumento foi aqui utilizado com a intenção de explicar as especificidades de uma determinada circunstância que, entretanto, convém observar, não há nada em especial nele que sirva como justificativa ou que possa servir como atenuante.

De todo modo, devemos compreender que esses comportamentos que citamos são uma forma de violência. E por que essa violência se manifesta? Digamos que não temos certeza ainda, mas que, entre outros motivos, poderíamos considerar que ela se manifeste em consequência de uma patologia ou de uma motivação psicológica. Todavia, essa violência, que guarda uma relação com a heteronormatividade, tem a ver com a cultura, ou com um certo tipo de cultura naturalizada, mas que também não se restringe a ela. Sendo assim, poderíamos compreender a heteronormatividade, em virtude de seus aspectos comportamentais humanos extremos, tais como a homofobia e o feminicídio, que ocorrem cotidianamente e com certa regularidade, como sendo uma manifestação caótica. Por ser uma manifestação caótica, ela se relaciona de forma caótica como um campo de forças atrativas e repulsivas que gera instabilidade, com vários conceitos, tais como o de identidade, bastante subjetivo, e que se assemelha também ao conceito de personalidade. Todas essas terminologias são qualidades inerentes ao indivíduo, que fazem referência ao seu caráter individual. Por serem categorias subjetivas, de caráter individual, não podem adequar-se a uma interpretação generalizante, ou a uma visão unívoca de mundo.

Sobretudo, precisamos buscar compreender: o que é a sexualidade? Essa não é uma questão simples de se responder, já que a sexualidade possui características bastante complexas e variáveis. Correndo o risco de dar uma explicação pouco aprofundada, ou mesmo ocorrer em equívoco, eu poderia ousar uma hipótese a respeito da sexualidade de uma forma simplificada. Creio que foge ao escopo deste texto querer me aprofundar na teoria psicanalítica de Freud e formular um argumento complexo a respeito da questão edipiana, que se refere à simbologia do complexo de Édipo. Porém, com certeza, seria um bom caminho.

Temos que considerar a dificuldade inicial, sobretudo para leigos, de abordar esse tema em poucas palavras. De todo modo, poderíamos, de forma cautelosa, tentar percorrer esse caminho, pesquisando autores do campo acadêmico dos estudos de gênero. Que tal, então, começar esse percurso investigativo abordando a filosofia de Judith Butler? Ela pesquisou diversos autores buscando aprofundar-se nos estudos de gênero, relacionando temas de diversas

áreas como a filosofia estruturalista de Claude Lévi-Strauss, a teoria da arqueologia do saber e genealogia do poder e da sexualidade, do filósofo Michel Foucault, assim como a teoria psicanalítica de Freud e de Lacan. Realizou assim um trabalho pioneiro na área dos estudos de gênero, publicando o livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*.

Creio que seria enriquecedor, e ao mesmo tempo didático, citar um pequeno trecho desse livro, em que Butler analisa a teoria freudiana. Isso nos ajudaria não só a compreender algumas questões, como também a fazer algumas reflexões importantes para prosseguirmos com o nosso trabalho.

Freud então afirma que “o caráter do eu é um precipitado de investimentos objetais abandonados e contém a história dessas escolhas de objeto” (p. 19). (?) Esse processo de internalização de amores perdidos se torna pertinente à formação do gênero quando compreendemos que o tabu do incesto, entre outras funções, inicia, para o eu, a perda de um objeto de amor, e que esse eu se recupera dessa perda mediante a internalização do objeto tabu do desejo. (?) No caso de uma união heterossexual proibida, é o objeto que é negado, mas não a modalidade do desejo, de modo que o desejo é desviado desse objeto para outros objetos do sexo oposto. Mas no caso de uma união homossexual proibida, é claro que tanto o desejo como o objeto requerem uma renúncia e, assim, se tornam sujeitos às estratégias de [internalização da melancolia]. (?) Consequentemente, “o menino lida com seu pai identificando-se com ele” (p. 21). (BUTLER, 2018, p. 108-109)

Cabem aqui algumas observações. Em primeiro lugar, um leitor que não esteja familiarizado com a teoria freudiana provavelmente se sentiria desconfortável ao ler a citação acima, por ser obrigado a sair de sua zona de conforto habitual para compreender sobre o que, exatamente, Freud está falando. Pode se sentir deslocado ou desorientado, já que não tem o costume ou o hábito de ler e nem mesmo a necessidade objetiva de lidar com a teoria psicanalítica. Portanto, não deve conhecer as terminologias dos conceitos psicanalíticos. Se isso for verdadeiro, qual o motivo dessa citação? Onde estou querendo chegar com isso?

Vamos então tentar encontrar, nesse texto de Butler, que, todavia, se refere a Freud, algumas pistas que nos ajudem a decifrar o que, em termos psicanalíticos, ele está querendo nos dizer. Por exemplo, “o caráter do eu (?) é um precipitado de [investimentos objetais] (?) abandonados (?) e contém a história dessas escolhas de objeto” (?). O que essa sentença significa, exatamente? O que seria o caráter do eu, em termos psicanalíticos? Um precipitado de investimentos objetais, ou melhor, o que seriam investimentos objetais? E por que, precisamente, há a necessidade de eles serem abandonados? E ainda, qual é a história dessas escolhas de objeto? De que objeto estamos falando, e quais seriam essas escolhas?

Vemos que uma pequena sentença, aparentemente simples, devido ao seu tamanho, é capaz de se desdobrar em várias outras, que dão ao todo um aspecto enigmático, como se estivéssemos diante de uma esfinge, prontos para sermos devorados. Calma, respire fundo, vamos procurar responder a essas perguntas em etapas, para facilitar o nosso trabalho. Precisaremos, contudo, nos inteirar do contexto em que a sentença foi formulada.

Em relação ao caráter do eu, podemos dizer que se trata do reconhecimento que a criança passa a ter a respeito de si mesma, de sua própria individualidade, como de sua própria existência, como ser humano que ela é, e que também incide no reconhecimento que a ela passa a ter de que o mundo existe, assim como de que, nesse mundo, existem objetos que despertam o seu interesse e a sua curiosidade; que ela necessita desses objetos, e que são esses os objetos com os quais ela vai começar a estabelecer uma relação de comunicação e, sobretudo, de afeto. Em outras palavras, Freud se refere ao caráter do eu como o momento, ou a etapa do desenvolvimento cognitivo humano, em que o ser humano toma consciência de si mesmo, de sua existência autônoma, única, individual, como ser humano. Autonomia, vale aqui dizer, não como uma independência absoluta que, nesse caso, não faria sentido, já que esse ser, que está no seu estágio inicial de vida, ainda é, praticamente, um recém-nascido. Autonomia, no sentido de que sua vida não é mais completamente dependente da mãe, como era quando vivia na barriga da mãe, em seu estágio de vida uterina.

Sendo assim, a criança começa a ter consciência de que existe como ser humano, e a sua existência é uma existência autônoma, única, individual, que independe da existência da mãe, em termos absolutos – como também do pai, devemos também reconhecer. Deve-se reconhecer também como evidente que, independentemente de qual seja o seu sexo biológico, uma criança recém-nascida dependa mais da mãe do que do pai para sobreviver. Ela foi gerada na barriga da mãe, ou seja, teve uma existência simbiótica com a mãe no seu estágio de vida uterina, um estágio em que ela dependia completamente da mãe para sobreviver, porque, estando dentro do útero, tanto a respiração quanto a alimentação eram completamente dependentes da mãe. Poderíamos mesmo dizer que a sua existência e a de sua mãe eram uma coisa só.

Podemos então afirmar que o nascimento de uma criança é exatamente essa passagem do estágio de vida uterina para outro estágio, o estágio pós-uterino, e que, quando o feto já se encontra desenvolvido o suficiente e realiza essa passagem e a criança nasce, a sua existência, que antes era uma existência simbiótica, completamente dependente da mãe, vai começar a ter outro significado, uma existência autônoma, ou melhor, relativamente autônoma, por enquanto.

Ela ainda dependerá, para se alimentar, do leite materno e, conseqüentemente, de sua mãe, mas ela já vai começar a respirar normalmente, por si só, assim que nasce, e, nesse sentido, torna-se relativamente independente de sua mãe.

Devemos reconhecer também que, a partir de agora, ela vai passar a ter contato com o mundo e, nesse contato, começará a ter conhecimento da existência de outros “objetos” que pertencem a ele, tais como a mãe e o pai, especialmente. Esses serão os objetos, prioritariamente, dos quais ela se utilizará como referência primordial de reconhecimento da existência do mundo e será ainda por meio deles que ela passará a ter consciência de sua existência como sendo autônoma.

Ok, entendido. Mas, como assim? O que isso tem a ver com a sexualidade, ou mesmo, com orientação sexual? De que forma esses aspectos referentes à passagem de uma vida uterina para uma vida pós-uterina, ou de uma existência completamente dependente para uma existência autônoma, ou relativamente autônoma, interferirão ou poderão ser determinantes para a tomada de consciência de sua sexualidade, como de sua orientação sexual?

Esta é uma questão delicada. Creio que nos ajudaria recordar o que dizia Freud¹⁰. Pois bem, é nesse sentido que ele nos fala dos investimentos objetais, como também da necessidade de abandono desse objeto, ou desses objetos, para ser mais exato. Vamos com calma. Como já dissemos, há um aspecto relevante e que precisa ser evidenciado: a criança recém-nascida, independentemente de seu sexo biológico, ainda é dependente da mãe, mais do que do pai, pois, para a sua sobrevivência, vai precisar se alimentar e, para se alimentar, vai precisar, antes de tudo, do leite materno. Creio que esse aspecto é um aspecto relevante, e que podemos considerar como evidente, como de comum acordo, já que se trata de uma condição biológica de sobrevivência.

Porém, Freud identifica, e passa então a considerar, outro aspecto: a condição emocional ou afetiva do ser humano, também fundamental para a sua sobrevivência e para seu desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, em termos cognitivos, em relação aos seus aspectos emocionais, ou afetivos, Freud vai nos falar sobre os investimentos objetais, que, nesse caso

¹⁰ Faço menção à Freud, nesta dissertação, segundo uma passagem que foi citada anteriormente (p. 79-80), retirada do livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, de Judith Butler (2018, p. 108-109). Conforme consta nas Notas desse livro (p. 273, nota nº 33 – cap. 2. Proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual –, referindo-se à p. 107): “As citações de ‘Mourning and melancholia’ (Luto e melancolia) se referem a Sigmund Freud, *General Psychological Theory*, Philip Rieff (org.), Nova York: MacMillan, 1976, e aparecerão a seguir neste capítulo”.

específico, seria não apenas um único objeto, mas, temos que considerar que esse detalhe é importante, a dois objetos. Ou seja, Freud fala sobre investimento objetal como uma necessidade de afeto da criança e, ao mesmo tempo, e sobretudo, como a possibilidade, com a qual ela se depara, de poder decidir-se, no nível inconsciente do seu desejo afetivo, entre duas possibilidades de escolha de objeto, ou seja, a mãe e o pai.

Sucedendo então que, a partir dessa sua observação, ele vai passar a considerar a possibilidade de se comprovar ou de se refutar a hipótese de que esse aspecto poderá ter uma influência posterior no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, como sendo uma característica de predisposição sexual, masculina ou feminina, em relação à sexualidade da criança, que está ainda em um estágio inicial de vida, considerando que a sexualidade dela irá se desenvolver, também ela está se desenvolvendo, em relação a seus aspectos cognitivos.

Freud chamará esse aspecto de bissexualidade primária, o que significa dizer que ele identifica que existe, nessa situação específica, em que a criança passa a fazer o seu investimento objetal, uma possibilidade implícita de que essa característica afetiva e cognitiva possa vir a indicar, em termos psicanalíticos, a ocorrência de uma predisposição sexual masculina ou feminina dessa criança, considerando que ela está amadurecendo e em pleno desenvolvimento, tanto cognitivo quanto em termos biológicos. Embora sua sexualidade não esteja ainda plenamente amadurecida, ela poderia, no futuro, em algum momento de sua vida, quando os sinais de amadurecimento de sua sexualidade estivessem mais evidentes, ter autonomia suficiente para poder se decidir como agir em relação à sua própria sexualidade para conseguir satisfazer a sua necessidade de afeto.

Sendo assim, esse aspecto subjetivo da individualidade, que chamamos de bissexualidade primária, indicaria a possibilidade de uma predisposição sexual masculina ou feminina. Seria possível interferir nas escolhas afetivas ou afetivo-sexuais do sujeito ou, melhor dizendo, em sua orientação sexual. Vale dizer que, pessoalmente, considero que o termo orientação sexual seja o termo mais correto, pois devemos considerar que ter uma orientação sexual, ou se assumir como portador de uma orientação sexual, não é simplesmente uma opção ou uma escolha em relação à própria sexualidade. Trata-se, na realidade, de uma questão de autoconhecimento. Ou seja, ter uma orientação sexual é uma circunstância complexa, que exige do sujeito que ele ou ela tenha um posicionamento próprio, individual, o qual requer desse mesmo sujeito uma atitude firme, corajosa, que demanda que ele ou ela seja coerente consigo mesmo/a e aja de acordo com a sua própria consciência, ética, estética e sensibilidade.

Portanto, essa orientação sexual se refletiria em uma tomada de decisão entre, no mínimo, três situações, que vamos considerar cada uma delas como opostas, uma em relação à(s) outra(s), e que seriam: a) a primeira escolha seria a opção pela forma tradicional de sexualidade, a heterossexualidade, a escolha mais óbvia, em que o foco do seu desejo seria direcionando para indivíduos do sexo oposto, e que Freud, assumindo um posicionamento heteronormativo (*coerente* com seu ponto de vista subjetivo, como sujeito do sexo/gênero masculino e heterossexual), também considerará como sendo a mais provável; b) a segunda escolha seria fazer a opção por aquela outra sexualidade, ou orientação sexual, considerada como desviante, ou seja, a homossexualidade, uma escolha menos óbvia, cujo foco do seu desejo seria direcionando para indivíduos do mesmo sexo, e que Freud, assumindo um posicionamento heteronormativo (*coerente* com seu ponto de vista subjetivo, como sujeito do sexo/gênero masculino e heterossexual), também considerará como menos provável. Vale aqui dizer que o ato de se assumir como homossexual teria o inconveniente de esta ser uma característica considerada como que inferiorizada, desumanizante, de excepcionalidade, ou melhor, de desvio, que enquadraria esse sujeito em uma condição de humilhação, como um subalternizado, desumanizado e marginalizado pela sociedade (sob o ponto de vista do senso comum, naturalizado pela própria sociedade); c) a terceira escolha seria a opção pela bissexualidade, que não exclui a homossexualidade nem a heterossexualidade, mas que, ao invés disso, se apresentaria como outra possibilidade, na qual o foco do seu desejo sexual poderia se orientar, de forma ambígua, para indivíduos de ambos os sexos.

Vale acrescentar que, mesmo que Freud considere que a homossexualidade e a bissexualidade possam representar um aspecto problemático do comportamento psicológico humano, em relação à sexualidade, essas sexualidades ou orientações sexuais não estariam de todo excluídas de serem praticadas, de acordo com a perspectiva do contexto social de sua teoria psicanalítica, porque tanto a afetividade como a sexualidade são necessidades vitais básicas, sob o ponto de vista do aspecto psicológico do ser humano, em relação à sua necessidade de realização pessoal.

Nesse sentido, pensando na questão educacional, como também na concepção de uma atitude consciente de cidadania que se propõe a manter uma convivência harmoniosa na sociedade, considero justificada a necessidade de nos empenharmos com o propósito de buscar compreender como deveríamos, com responsabilidade e de forma saudável e prazerosa, ser capazes de lidar uns com os outros e também com a própria sexualidade. Em outros termos,

temos que buscar, de forma refletida, interpretar as nossas psiques como as nossas subjetividades, ou ainda, procurar observar com atenção a maneira particular com que lidamos conosco e com os outros seres humanos. Faz parte de nosso aprendizado, como cidadãos civilizados ou como seres humanos conscientes que somos, saber agir humanisticamente, o que implica em saber como devemos nos comportar socialmente.

E o que significa saber comportar-se socialmente? Eu gostaria de saber responder com convicção a essa pergunta. Com certeza, não com atitudes preconceituosas e discriminatórias que aprenderemos a nos comportar socialmente. Se, para nós, for muito difícil ter admiração por alguém, seja quem for, todavia precisamos respeitar essa pessoa, tratá-la com dignidade. Faz parte de nosso aprendizado de vida agir com respeito pelas pessoas, com qualquer pessoa, e não apenas com tolerância, o que, de fato, representa muito pouco a atitude tolerante. Não podemos almejar viver em um mundo melhor se não formos capazes de cumprir com a nossa parte nessa tarefa, no que nos diz respeito. Em relação à homofobia, como também ao feminicídio, sabemos que os indivíduos que, inadvertidamente, praticam qualquer um desses dois comportamentos violentos, só podem estar agindo de má intenção, ou mesmo com a intenção premeditada de ferir alguém, a princípio inocente, e por razões irrelevantes. Isso pode fatalmente provocar consequências irreversíveis em suas vítimas, inclusive levar à morte.

Vale lembrar que, seja qual for o contexto em que essas atitudes destemperadas possam vir a se manifestar, ou mesmo quais forem as consequências que tais atitudes possam vir a causar, observa-se com uma constância veemente que, sendo motivado pela alienação de si mesmo e pelo preconceito, é o heterossexual do sexo masculino que é intolerante e que, inadvertidamente, se propõe a ser intransigente e a infringir a lei. Torna-se evidente que, nessa circunstância específica, é ele quem se comporta de forma agressiva em relação à mulher, como também ao homossexual ou ao transexual, e não o contrário.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE CANÇÕES POPULARES BRASILEIRAS COM TEMÁTICA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

3.1 ALGUMAS CANÇÕES: A ANÁLISE

O nosso próximo passo agora será realizar a análise de um repertório de canções populares brasileiras com o propósito de investigar como as questões de gênero e sexualidade estariam sendo representadas por essas canções, em seus aspectos gerais, que abarcam a harmonia, melodia e letra, como também as escolhas interpretativas ou possibilidades performativas que estariam associadas à interpretação das canções. Devemos lembrar que, como havíamos dito, o objetivo desta pesquisa assume a perspectiva de problematizar questões que tratam de gênero e sexualidade, relacionadas à heteronormatividade e exploradas esteticamente e conceitualmente por algumas canções da música popular brasileira, visando a oferecer subsídio para a formação continuada do professor de educação musical em sua práxis pedagógica. Dessa forma, a análise de algumas canções populares brasileiras teria por finalidade fazer uma indagação sobre a viabilidade de se trabalhar com esse repertório em sala de aula, tendo em vista uma compreensão dialética e propositiva do repertório, que nos possibilitaria capturar, subjetivamente, o significado estético e simbólico da canção.

Importa ressaltar que a seleção do repertório de canções com que trabalharemos aqui neste capítulo atende ao critério de que essas canções possuem em comum a característica de serem canções de amor, o que nos propicia a abordar o conceito ou a temática gênero e sexualidade.

O recorte aqui sugerido – *canções de amor* – é um recorte muito amplo. Sendo assim, é preciso delimitar de forma simples e objetiva quais são as características musicais que buscamos incluir e valorizar em nosso trabalho. Como o próprio título do espetáculo que criamos (eu e Márcio Januário) sugere – *As canções de amor de uma bicha velha* – o protagonista ou personagem principal do nosso espetáculo é um homossexual masculino, afro-brasileiro, com mais de cinquenta anos de idade. O conceito de amor que procuramos enfatizar em nosso espetáculo está compreendido dentro de uma ótica que tem como lugar de fala os sentimentos e o contexto sociocultural que habitam esse personagem, valorizados não somente pela escolha do repertório como pela própria interpretação das canções.

Não obstante, como a pesquisa que estamos realizando é desenvolvida para servir de base ao professor de música na realização de uma atividade de educação musical, a escolha do repertório de canções pretende abarcar a temática gênero e sexualidade em toda a sua diversidade de práticas performativas da sexualidade, estando pautada pela representatividade do ativismo social dos movimentos feministas e LGBTQI+.

Contudo, confrontamo-nos com uma limitação, pois o repertório que analisaremos nesta pesquisa contém somente algumas canções – ao todo, serão analisadas apenas quatro. Assim, vale lembrar que o critério utilizado para a escolha privilegiou não apenas a narrativa. Houve uma preocupação com a qualidade estética, no sentido de procurar explorar as possibilidades interpretativas dessas canções.

Antes da análise das canções, pretendo apresentar um breve histórico de alguns trabalhos acadêmicos que lidam com relações de gênero, sexualidade e música.

No artigo “Doce diálogo: música e relações de gênero em duas canções de Chico Buarque” (Letícia Grala Dias, Maria Ignez Cruz Mello, Acácio Tadeu Camargo Piedade), os autores apresentam um exemplo típico da relação entre música (canção popular) e gênero (sexualidade). Conforme apresentado no resumo desse artigo:

A partir da comparação entre duas canções de Chico Buarque, “Cotidiano” e “Sem açúcar”, constata-se um diálogo de música e letra entre as duas canções, fortemente marcado pelas relações de gênero. Nesta comunicação buscamos identificar, tanto no âmbito da letra quanto no discurso musical, as representações das relações de gênero estabelecidas pelas duas canções (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 719).

Conforme podemos compreender com esse resumo, a ideia de observar as relações entre música (a canção popular), gênero e sexualidade não é original. Tampouco pode-se dizer que tenha sido uma ideia original desses autores. Contudo, a apreciação de alguns pontos específicos desse artigo certamente nos será útil para compreendermos algumas questões que serão apresentadas posteriormente, quando realizaremos a análise de algumas canções populares brasileiras, criteriosamente selecionadas para compor nosso repertório musical.

O primeiro ponto a ser abordado a partir deste artigo será procurar responder a pergunta: a partir de quando e como se apresentam e podem ser observadas as relações de gênero e música? Desse modo, conforme Dias, L.; Mello, M.; Piedade, A. (2008):

A questão das relações de gênero no campo musical é ainda muito incipiente no Brasil, sendo que pesquisas a respeito dessa temática têm sido mais desenvolvidas em países como os EUA e Inglaterra (Gomes e Mello, 2007). Partindo-se do pressuposto de que a música conta com códigos de significação social (McClary, 1993), acreditamos que ela é afetada por essas determinações “seja reproduzindo, afirmando ou contestando modelos e costumes vigentes” (Gomes e Mello, 2007, p. 393). Nessa mesma direção, Mello afirma que “o sistema das relações de gênero está ligado às atribuições sociais de papéis, poder e prestígio, sendo sustentado por ampla rede de metáforas e práticas culturais associadas ao masculino ou ao feminino (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 719).

Ainda sobre esse aspecto, importa considerar que:

Nas últimas décadas, áreas como a musicologia e a antropologia têm apontado “novos caminhos para se pensar tanto o trajeto feminino ao longo das transformações e da consolidação de várias narrativas que permeiam a Música ocidental, quanto as implicações que as relações de gênero têm sobre a política e a produção musical mundial” (MELLO, 2007 apud DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 720-721).

O segundo ponto a ser abordado, ainda com relação a esse artigo, diz respeito às escolhas musicais. Afinal, por que escolher duas canções de Chico Buarque de Hollanda? O que esse compositor tem de especial? E por que escolher justamente essas duas canções, *Cotidiano* e *Sem Açúcar*?

Em relação à escolha do compositor, o artigo aponta que “como bem observou Chaves (2004), as canções de Chico Buarque caracterizam a música popular brasileira, estabelecendo uma estreita intimidade entre a melodia e a letra, além de apresentarem aguda consciência social” (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 721). Além disso, conforme esse mesmo artigo, observa-se que:

na obra de Chico aparecem figuras de mulheres amadurecidas na luta e na paixão (como “Bárbara” e Joana de “A gota d’água”), a mulher órfica, que continua sambando após a quarta-feira de cinzas (como em “Ela desatinou” e “Madalena”), a mulher prometeica (como a protagonista de “Logo eu” e “Cotidiano”), aquela “que encerra seu homem num abraço de ferro de um cotidiano insuportável”, metafórico e literal (“me aperta pra eu quase sufocar”), além da tragicidade de “Angélica”, a favelada do morro de “Meu guri”, e muitas outras mulheres, que representam a maternidade ferida, anti-heroínas, prostitutas etc. (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 721-722)

Já em relação à escolha das canções – *Cotidiano* e *Sem Açúcar* – conforme o artigo aponta, “a escolha dessas canções se deu devido à constatação de uma relação entre ambas as canções, marcada fortemente por metáforas de gênero”.

Para sintetizar algumas questões específicas em relação à escolha dessas canções, de forma bastante abreviada, destacarei alguns trechos do artigo em que as canções estão sendo analisadas, de forma comparativa, lado a lado.

Em *Cotidiano*, quem fala, quem nos conta uma narrativa, é um homem, e através do discurso masculino (descontente) nessa canção que nos é revelada uma figura feminina. É “ele” falando “dela”. Já em *Sem Açúcar*, a voz está com a mulher, e é sob a ótica feminina (angustiada) que a narrativa é contada. É “ela” falando “dele”. (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 727)

Logo no início da letra das duas canções, constatamos frases antagônicas, mas que se complementam: ele diz “todo dia ela faz tudo sempre igual”, e ela diz “todo o dia ele faz diferente”. Assim, evidenciam-se os pares ele/ela e igual/diferente. As canções, vistas em conjunto, parecem mostrar como é forte a diferença de gênero, aliada a representações musicais (melodia repetitiva/desenvolvida, marido descontente/mulher angustiada). O ponto em comum é o desequilíbrio, a insatisfação, a busca de exprimir, cada qual com sua visão de mundo, a impossibilidade da real felicidade do casal. O casal, aqui, são as duas canções elas mesmas. (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 728)

Para finalizar o prefácio deste capítulo, destaco aqui um trecho extraído desse artigo, em suas considerações finais:

Enfim, podemos dizer também que essas canções provêm de uma aguda observação da realidade, de uma agudeza crítica sobre a realidade social (Chaves, 2004) e que as representações de gênero aqui verificadas ultrapassam o que poderia ser mera reprodução de estereótipos banalizados ou “naturalizados” pelo senso comum. Ao contrário disso, é a visão de alguém que está atento à realidade social, às relações de poder presentes na sociedade e também atento às particularidades e subjetividades de cada um. (DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A., 2008, p. 732)

A partir desse ponto, após terem sido apresentadas algumas características gerais dessas duas canções de Chico Buarque, *Cotidiano* e *Sem açúcar*, podemos considerar, em relação à linguagem musical da canção popular, a importância de se fazer uma análise musical que possa verificar, entre outros aspectos: Como podemos avaliar esteticamente a canção popular brasileira? Como acontece essa convergência linguística na expressão da poética musical? Como percebemos a compatibilidade entre o texto poético – a letra da canção – e a melodia? Haveria qualquer característica expressiva significativa nas canções que pudesse ser atribuída aos gêneros masculino e feminino? O que dizer sobre isso, em relação à forma de expressão da sexualidade? Como essa poética musical pode vir a ser, por meio de suas representações, uma forma discursiva de saber e de poder, que provoque o efeito de naturalização ou de desestabilização da heteronormatividade? Como essas linguagens poderiam estar nos afetando? Em relação ao domínio hegemônico da masculinidade, o fortalecem ou o enfrentam? Quais

seriam os seus efeitos estéticos, a valorização ou a humilhação, em relação ao empoderamento do feminino?

Convém avisar ao leitor desprevenido, para que não se sinta desorientado com um possível excesso de informação, que não pretendo (ou não me sinto capaz de) responder, nesta dissertação, a todas as perguntas que estão sendo aqui formuladas. Em vez disso, tomo a iniciativa de levantar algumas questões musicais e conceituais, como as que foram aqui apresentadas, considerando que essa atitude proativa de planejamento do professor de educação musical possa lhe ser útil, no sentido de investigar e/ou mapear algumas possíveis problematizações acerca da relação entre o texto poético – a letra da canção – e a melodia, e que, nas situações aqui apresentadas, giram em torno das questões de gênero e sexualidade. Em todo caso, considero que, ao menos parcialmente, as questões genéricas aqui apresentadas possam ser trabalhadas pelo professor de música com seus alunos em sala de aula. Elas serão trabalhadas pela própria experiência de interação social que o professor de música estabelece com os seus alunos, de acordo com o contexto e/ou as situações que a própria música apresenta.

Em relação à música, poderíamos talvez supor que bastaria identificar padrões musicais na análise das letras das canções, em que houvesse referências explícitas às questões de gênero e sexualidade, para que tais características expressivas pudessem não só ser identificadas, como também analisadas e interpretadas em seus detalhes, com profundidade. Contudo, é preciso saber utilizar a sensibilidade auditiva, ou a percepção musical, de forma mais abrangente, pois, para poder analisar e interpretar a linguagem musical da canção popular, existiriam outros aspectos dessa linguagem que precisariam ser observados, simultaneamente à letra, tais como a melodia e a harmonia, em especial. Podemos considerar esses dois elementos estritamente musicais (e também o ritmo) como essenciais para alcançar a finalidade pretendida de capturar “a alma da composição”, como para tentarmos compreender a forma musical da canção popular, no sentido de procurar realizar, da melhor maneira possível, a devida apreciação dos múltiplos sentidos que podem ser apreendidos da escuta atenta do fenômeno sonoro, aliado à leitura interpretativa – simbólica, subjetiva – das canções, a partir da identificação de suas particularidades estéticas individuais.

Também em relação ao arranjo musical, caberia aqui indagarmos-nos se deveríamos considerá-lo ou não como um elemento estético primordial que, como tal, precisaria ser considerado, em favor de sua condição própria, como parâmetro musical relevante, para se alcançar a devida apreciação da forma musical da canção. Porém, devemos considerar que, para

que o arranjo musical seja reconhecido como um parâmetro realmente essencial para a apreciação da canção, esse fenômeno seria considerado válido apenas na medida em que a escolha por um determinado arranjo pudesse influenciar, de forma decisiva e justificada, na caracterização de um estilo, ou como qualidades musicais que desejamos evidenciar, em uma determinada música, em relação às quais não pretendemos desistir de considerar as suas especificidades.

Gostaria de justificar esse aparente desvio de percurso metodológico, ao considerar a questão pragmática da inclusão do arranjo musical como parâmetro musical relevante, em termos de sua representação para a ideia de música. Penso que devemos levar em consideração a sua utilidade prática para a realização da análise de canções. Em relação a esse aspecto prático, observo duas tensões que seriam bastante características. A primeira dessas tensões estaria relacionada ao mundo líquido, conceito filosófico cuja autoria deve-se a Zygmunt Bauman¹¹. Nesse sentido, à medida que percebemos que a fluidez do mundo líquido, entre outros fatores, teria como aspecto sintomático uma característica psicossomática globalizante, em razão da própria dinâmica assoberbada de consumo que faz parte do hábito cultural das metrópoles, deveríamos indagarmo-nos sobre qual a influência que esse fenômeno tipicamente *pós-moderno* causaria, em relação às subjetividades. Aliás, em minha modesta opinião, penso que deveríamos encontrar outras terminologias que contemplassem o sentido usual empregado ao termo pós-moderno, tais como *era de aquário*, segundo a *astrologia*, ou então, de *era pós-pandemia*. Creio que as circunstâncias aqui apresentadas nos levariam a perceber, sem muita hesitação, que o individualismo, como estereótipo da atitude narcisista, que estaria associado a compulsão para o consumo, tenderia a impregnar o modelo econômico neoliberal da indústria cultural, convocando à participação majoritária, incondicional (o tanto quanto possível), do

¹¹ Considero aqui a importância de lembrarmos-nos que, conforme argumenta Bauman (2001, p. 95), no atual estágio de nossa sociedade capitalista neoliberal, na pós-modernidade – o chamado “mundo líquido”, ou a modernidade líquida –, existiriam muitas razões que levariam o público consumidor às compras, assim como, em relação à oferta de produtos disponíveis para compra, na atualidade, que não se resumem a produtos, como também incluem serviços, tais como o salão de beleza, a academia de ginástica etc., pode-se dizer que essa oferta seja praticamente ilimitada. Assim, nas palavras de Bauman: “Há, em suma, razões mais que suficientes para ‘ir às compras’. Qualquer explicação da obsessão de comprar que se reduza a uma causa única está arriscada a ser um erro. As interpretações comuns do comprar compulsivo como manifestação da revolução pós-moderna dos valores, a tendência a representar o vício das compras como manifestação aberta de instintos materialistas e hedonistas adormecidos, ou como produto de uma ‘conspiração comercial’ que é uma incitação artificial (e cheia de arte) à busca do prazer como propósito máximo da vida, capturam na melhor das hipóteses apenas parte da verdade. Outra parte, e necessário complemento de todas essas explicações, é que a compulsão-transformada-em-vício de comprar é uma luta morro acima contra a incerteza aguda e enervante e contra um sentimento de insegurança incômodo e estupidificante”.

chamado *público jovem*, esse mesmo público mutante, pós-revolucionário, que encontra-se imerso no ambiente *psicodélico* do cosmopolitismo metropolitano e que, por essa razão, presumimos que tenha o hábito de ouvir regularmente o estilo de música popular de que falamos, ou talvez não, pode ser que prefira ouvir outro estilo de música. Na realidade, pouco importa. Tratarmos aqui destas questões, com seriedade, seria impraticável.

Em todo caso, penso que seria significativo acrescentar à nossa análise a questão da influência ideológica que o ambiente tecnológico, midiático e globalizado em que vivemos tem sido capaz de apresentar, a partir da compreensão do individualismo como estética da superficialidade. A partir dessa lente, tornamo-nos capazes de perceber a subjetividade, na pós-modernidade, como que representada pelo signo do desejo insaciável do sujeito perante a mercadoria. Essa qualidade narcisista, que associamos à ideia de pós-modernidade, teria a propriedade de se mostrar como um aspecto central de nossa escuta contemporânea. Não nos surpreende, porém, o fato de ser uma escuta com sensibilidade acentuada para as canções românticas, muito embora possamos perceber algumas perspectivas mais abrangentes, com relação a outro público, supostamente mais intelectualizado, politizado, como os(as) aficionados(as) por jazz ou os(as) simpatizantes da política, que se identificam esteticamente com os(as) intérpretes consagrados(as) que participaram intensamente da luta política de seus respectivos países de origem – Violeta Parra (Chile) e Mercedes Sosa (Argentina), por exemplo – e que tenderiam a classificar a canção romântica como uma música *brega*, ou talvez uma música despolitizada, de entretenimento. Sem querer entrar no mérito da legitimidade cultural, ou imaginar uma possível hierarquia entre os gêneros musicais, poderíamos pensar, entretanto, que seria um lugar-comum, na sociedade contemporânea, a ideia da prevalência do gosto musical pelas canções de amor, o que nos indicaria um tipo de sensibilidade musical capaz de identificar ou representar um público heterogêneo, que, no entanto, possui alguma coisa em comum, capaz de torná-lo igual entre si. Esse algo em comum seria apenas, a princípio, nada mais que a própria faculdade de curtir – ouvir, consumir – canções populares românticas. Entretanto, o caráter revelador de se compartilhar o gosto musical entre pessoas heterogêneas, que mal se conhecem (esse atributo simbólico de personalidade própria, “particular”), é indicativo de que essa comunidade de ouvintes, que compartilha entre si algo em comum, teria a propriedade de ser percebida como portadora de uma *identidade coletiva*, fenômeno bastante característico da pós-modernidade, que indicaria uma tendência *natural* de uma determinada coletividade de seguir o padrão estético *do momento*, estipulado segundo os critérios próprios

que regem a indústria cultural. Aceitar essa hipótese como válida implica supor que a indústria cultural possui suas estratégias próprias de regulação do mercado fonográfico e, por isso mesmo, haveria uma tendência à proliferação de subjetividades narcisistas, alienadas e consumistas, que se identificam com um discurso político-ideológico sintomaticamente *neutro*, vazio, o que viria a determinar a criação de um conceito de produto musical que, supostamente, teria a identidade e seria característico do chamado *público jovem*. Em outras palavras, isso seria equivalente a dizer que, por caracterizar-se como um *subproduto* da cultura de massa, cuja pretensão é atingir um grande público, utilizando-se como veículo de sua propagação as plataformas digitais e/ou a televisão, a canção popular romântica, gênero musical que permanece fazendo sucesso há várias gerações – embora não seja uma unanimidade –, paradoxalmente, se mostra indissociável de seu registro fonográfico, pois o próprio público habituou-se a ouvir a sonoridade *impecável* de sua canção predileta, a partir do arranjo *magistral* que é apresentado em sua versão *oficial*, abrilhantada pela voz de um(a) intérprete *excepcional*, de padrão *internacional*, com o(a) qual esse público heterogêneo muito se identifica.

Após utilizar um discurso bastante crítico, um tanto quanto ácido, como também confuso, vago, penso que seriam necessários alguns esclarecimentos de minha parte, em relação ao meu ponto de vista pessoal, enquanto músico e professor de educação musical, sobre essas questões. Na realidade, discordo do ponto de vista de quem acha que a indústria cultural, como um todo, seja de má qualidade. Naturalmente, tenho minhas preferências musicais, como todo mundo, penso eu, como também há determinadas músicas que não me agradam, embora tenha o hábito de ouvir diversos gêneros musicais que aprecio, entre a música nacional e internacional. Porém, enquanto músico, não me agrada a ideia de reproduzir, com extrema fidelidade, a música de qualquer artista, por melhor que seja. Abro aqui uma exceção para a música erudita, apenas, e creio que isso não seja contraditório, já que sou um músico que atua no meio artístico da música popular, como violonista e contrabaixista, e que, como contrabaixista elétrico, já participei de bandas de rock progressivo. Também devo dizer que tive formação erudita e toco contrabaixo acústico em orquestra. Nesse sentido, penso que o artista – o músico – deve buscar o seu estilo próprio de interpretação, e considero que esse critério seja válido tanto para o músico instrumentista quanto para o cantor. De outro modo, também procuro valorizar esse critério, em relação aos meus alunos. Não me agrada assistir ou ouvir um cantor que imita o modo de cantar de João Gilberto, embora goste bastante da música popular

brasileira, da bossa-nova, do samba-canção, entre outros gêneros musicais, e me agrada bastante o estilo de tocar violão e de cantar de João Gilberto. Esse seria um primeiro ponto, em relação a essas questões. Vale aqui dizer ainda que, com relação ao fato de eu também ser músico de orquestra, considero essa atividade como meio e não como fim em si mesma. Em outras palavras, pessoalmente, não me contentaria em ser “apenas” um músico de orquestra, na medida em que sinto a necessidade de atuar em outras instâncias, pois também curto o jazz, o rock e a música popular brasileira.

Em segundo lugar, em relação à canção popular romântica nacional, algumas canções de compositores (e intérpretes) nacionais me agradam bastante, como as canções de Chico Buarque, Tom Jobim, Cartola e Paulinho da Viola, por exemplo. Já não me agradam a música de Reginaldo Rossi, Leandro e Leonardo, Odair José (este último considero razoável), etc. Porém, me incomodam mais alguns(mas) cantores(as) da chamada música Pop internacional. Também aqui, penso que não cabe uma generalização. Assim, tenho admiração pela música de alguns(mas) cantores(as) e/ou compositores(as), como Prince, Michael Jackson, Stevie Wonder, Elton John e Madonna, por exemplo. Já não me agrada a música de Shakira, Beyoncé, Lady Gaga, Anitta (apesar de ser brasileira), entre outros(as) artistas da música Pop internacional, pois considero que produzem uma música muito apelativa.

Esse sentido apelativo, para mim, deve-se a uma percepção pessoal de que há excessos nesse estilo de música. Caracterizam esses excessos, em primeiro lugar, a sonoridade eletrônica, ou melhor, o ritmo eletrônico, o famoso *bate-estaca*. Em segundo lugar, o excesso na coreografia, assim como, na objetificação da mulher, considero que seja um padrão de beleza um tanto quanto artificial. Não penso que isso seja moralismo, não vejo problemas em considerar que uma mulher seja bonita, atraente, tampouco em relação aos homens. Mas não me agrada o padrão de beleza da mulher siliconada, prefiro a beleza natural de cantoras talentosas como Céu, Roberta Sá, Gal Costa, Mônica Salmaso, Tereza Cristina, cujo repertório musical poderia ser utilizado em sala de aula. Contudo, devo confessar que a musicalidade que mais me emociona é quando ouço o talento musical de cantores(as) como Ella Fitzgerald, Sarah Vaughan, Billie Holiday, Frank Sinatra, Nat King Cole, Bobby McFerrin, Johnny Alf, etc.

Quanto ao padrão de beleza artificial da música Pop internacional atual, sobre o qual teço crítica (também sob o seu aspecto de globalização), penso que poderíamos assumir a perspectiva realista de que esse padrão de audição *multifacetado* da pós-modernidade não seja outra coisa senão a herança mal disfarçada do padrão histórico-cultural eurocêntrico, que vem

sempre acompanhado da heteronormatividade e da racionalidade androcêntrica. De acordo com essa perspectiva, creio que ficaria bastante evidente o caráter de continuidade da arcaica ideologia machista, homofóbica, misógina, capitalista, colonialista, patriarcal, típica de nossa sociedade do espetáculo¹², em que a normalidade, ou a hegemonia, em relação à ética, à estética, à cultura, viria justamente a se identificar a preferência do público pelo produto *pasteurizado*, supérfluo. Assim, essa regressão da audição, na pós-modernidade, demonstra que o individualismo e os narcisismos que demarcam as tendências típicas das subjetividades, na contemporaneidade, tenderiam a revelar o seu modelo de alienação, ao qual corresponderia não só um padrão de escuta como também a necessidade de produzir uma música capaz de despertar o desejo consumista do público. Considerando esse modelo de escuta, em minha opinião bastante inconsistente, que preza pela previsibilidade, o mais adequado seria justamente procurar preservar, o tanto quanto possível, as qualidades estéticas e/ou musicais que identificamos nos registros fonográficos das canções, nas plataformas digitais e/ou nos *vídeo-clips*, em favor do *reconhecimento artístico*, tanto em relação à musicalidade *irrepreensível* do(a) intérprete quanto à qualidade do arranjo musical.

De outro modo, contrastando com essa descrição, bastante pessimista e aparentemente unânime, quanto ao padrão de escuta, ou ao gosto musical, não há nada que nos impeça de acreditar que haja outro público, dotado de maior sensibilidade musical, para o qual corresponderiam outros modos de inteligibilidade, em relação à audição. Para esse público, em especial, penso que o reconhecimento do valor artístico da canção tratar-se-ia, essencialmente, de perceber a relação recíproca ambivalente entre melodia, letra e ritmo. Tal relação constitui um parâmetro de análise bastante eficiente, que permitiria nos aproximarmos de uma compreensão simbólica, em relação à forma da canção. A harmonia, evidenciando-se como um elemento essencial da canção, deverá ser preservada, pois ela cumpriria a função de estabilizar as tensões melódicas do canto. Isso implica considerarmos que deverão ser sempre mantidas as estruturas básicas das canções – melodia, letra e harmonia – pois estas seriam as características musicais fundamentais que tornam as canções reconhecíveis. Essa condição deverá ser preservada, ainda que possa variar o(a) intérprete e, com isso, a sua marca de autenticidade. Por

¹² Conforme argumenta DEBORD (versão digitalizada no Brasil por eBooksBrasil.com, 2003): “O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência. Por ser algo separado, ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada”.

consequente, haveria a necessidade de flexibilidade, em relação à tonalidade da canção, pois o registro melódico tem que estar confortável para atender à qualidade vocal do(a) novo(a) intérprete. Uma alternativa acessível seria abrir mão de reproduzir, com extrema fidelidade, o arranjo musical. Diante desse quadro, importa observar que existiriam alternativas ao modelo cultural hegemônico, que abririam possibilidades para ultrapassar a expectativa de previsibilidade da escuta. Essa subversão da escuta não teria nada de extraordinário, tratando-se tão somente de um fenômeno simbólico, que precisaria ser estimulado para tornar-se comum à coletividade, sem prejuízo do seu caráter espontâneo. Teria o mesmo impacto de uma insurgência contra hegemônica e, ideologicamente, contra cultural. Esse espetáculo mágico aconteceria surpreendentemente, causando perplexidade, sempre que transformássemos a versão *original* de uma canção popular romântica, escolhida consensualmente *ou negociada* pela coletividade, em outra versão *improvável* dessa mesma canção, o que daria margem à construção de um imaginário – ou caldeirão cultural – de infinitas possibilidades.

Retornando ao início desse caminho, pelo qual tomamos a iniciativa de realizar uma crítica à indústria cultural, relacionada à produção/recepção sonora da canção popular romântica, haveria duas situações contraditórias que poderíamos facilmente identificar. A primeira seria aquela em que se opta por preservar, o tanto quanto possível, as qualidades estéticas e musicais que se encontram presentes nos registros fonográficos originais da canção, nas plataformas digitais e/ou nos *vídeo-clips*, consideradas como critérios musicais exclusivos que servem ao *controle de qualidade* mercadológico da indústria cultural. Na segunda circunstância, estaríamos considerando a possibilidade de democratização do trabalho artístico musical, pelo viés da colaboração entre artistas – os músicos –, e valorizando a espontaneidade, a liberdade de expressão, o improviso. O objetivo estratégico dessa prática colaborativa entre artistas consistiria em procurar alcançar a maturidade artística. A partir dessa conquista, ainda que isso demande um longo percurso, os(as) artistas teriam em mãos total liberdade e capacidade para se expressar, podendo dar asas à sua criatividade para realizarem diversos tipos de interpretação.

Assim, pouco a pouco, a música começa a ganhar espaço, tornando-se um veículo de expressão artística comum à coletividade. Por conseguinte, passa a haver uma abertura para a participação coletiva em prol dos múltiplos sentidos da performance. O ato performativo passa a ganhar contornos estéticos e políticos, e a corporalidade do(a) intérprete adquire então um papel central, sinalizando como auxiliares os outros parâmetros musicais, como a melodia, a

letra, a harmonia, o ritmo e o arranjo musical. Convém observar, entretanto, em relação ao arranjo musical, a sua finalidade instrumental. Faço aqui essa ressalva para deixar transparecer que, embora o uso consciente dessa ferramenta, a serviço da criatividade artística, possa agregar valor estético à canção, não podemos considerá-la como um item imprescindível ao trabalho criativo do compositor, tampouco do intérprete. Não pretendo desqualificar o trabalho profissional do arranjador musical, importa compreendê-lo, entretanto, como contemplando apenas uma finalidade acessória, complementar às demais, tais como aquelas propriedades particulares que caberiam ao compositor, ou ao intérprete, pelas quais confiamos ser possível alcançar o desejado equilíbrio da composição. Afinal, o único propósito de todo esse discurso é que ele se destina meramente a tentar apreender, simbólica e subjetivamente, os sentidos próprios à canção popular romântica, ainda que esta forma musical possa contemplar múltiplos significados. Esse objetivo pragmático somente será alcançado à medida que passamos a compreender e a valorizar a função estética dos parâmetros musicais, o que nos possibilitaria ampliarmos a nossa musicalidade e criatividade artística.

Sendo assim, há muitas vezes a necessidade de ouvir e sentir profunda e refletidamente a performance musical, em seus detalhes, para poder analisar as escolhas que levaram o intérprete a realizar, à sua maneira, da forma que ele ou ela julgasse ser a mais criativa, a interpretação musical. Se utilizássemos apenas a racionalidade para analisar o conteúdo semântico da canção popular, ou o pragmatismo, sem a capacidade de usar a sensibilidade auditiva e/ou a percepção musical para captar a emoção da canção, isso não seria o suficiente para compreendê-la em toda a sua possibilidade de significados. Assim, vista na perspectiva da semiótica, somente ao aliar a percepção musical e/ou a sensibilidade auditiva com a análise musical, teríamos a possibilidade de compreender de forma holística ou integrada a música e, com isso, termos uma ideia geral, dentro do possível, em relação à forma da canção.

A concepção de uma análise musical dessa natureza só foi possível graças à contribuição da semiótica. Em outras palavras, a análise musical *tradicional*, tendo sido concebida para uma finalidade específica, como ferramenta de análise que tenderia a ser utilizada para compreender esteticamente a linguagem musical erudita, eurocêntrica, tem como inconveniente o fato de se restringir a uma concepção de educação musical que, atualmente, considera-se ultrapassada.

Por conseguinte, tendo em vista os propósitos que procuro alcançar com esta pesquisa, tenho a convicção de que a análise musical *tradicional* não considera os elementos verbais ou *poéticos* que se encontram presentes na forma musical da canção popular. Nesse sentido,

compreendo que essas características estéticas e formais da música necessitam ser compreendidas, em especial, quando se percebe que a música popular brasileira possui um alto grau de complexidade, levando-se em consideração a própria característica de sua linguagem musical, sobretudo no que diz respeito à canção popular.

Isso não significa considerar que a concepção de análise musical tradicional seja, de fato, completamente obsoleta. Ela seria apropriada aos objetivos metodológicos para os quais foi criada, um fato que pode ficar evidente, por exemplo, quando desejamos empreender a análise musical de uma Sonata para piano de Beethoven, ou talvez outro estilo de música que privilegie, por exemplo, a sonoridade de instrumentos acústicos, tais como o piano, o contrabaixo acústico ou o saxofone, típicos da concepção de música instrumental que, frequentemente, costuma ser utilizada em uma banda de jazz. Em todo caso, considerando a minha perspectiva individual como músico popular e educador musical, compreendo que a análise musical tradicional não seja a ferramenta apropriada para empreender a análise da canção popular, em razão de não podermos eliminar de tal análise os elementos verbais ou poéticos que significativamente, nesse estilo de música, fazem parte da linguagem musical.

Haveria a necessidade de se utilizar uma ferramenta mais adequada para esse propósito, capaz de compreender ou analisar os elementos estritamente musicais: melodia, harmonia, ou talvez o arranjo, simultaneamente aos elementos verbais ou poéticos que se encontram presentes na canção popular. Quanto a essa questão, considero que a análise musical que utilizo neste trabalho acadêmico, baseada no método de análise musical desenvolvido pelo compositor de música popular e professor de linguística da USP, Luiz Tatit, seja a ferramenta adequada para compreender minimamente, ou intuir subjetivamente em última análise, o que o compositor da referida obra musical pretendia nos comunicar quando compôs a canção que nos coube, por livre iniciativa, compreender ou analisar.

Para tanto, torna-se necessário definir o que é semiótica. Uma explicação bastante objetiva desse conceito, retirada do livro *O que é semiótica?* (2017), de Lucia Santaella, professora do núcleo de pós-graduação de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, nos diz que semiótica é “a ciência [ou teoria científica] dos signos” – esse termo signo aqui compreendido no sentido de significado, sentido, o que nos impõe esclarecer que não estamos falando propriamente, ou especificamente, dos signos do Zodíaco. Essa ciência teria como um dos seus fundadores “o cientista, lógico e filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce” (1839-1914) – (SANTAELLA, 2017, p. 1-3). Essa definição, entretanto, seria muito simplista e não daria

conta de esclarecer um conceito que é mais abrangente, ou complexo. Nesse sentido, importa esclarecer que signo, compreendido como significado, sentido, tem que ver com linguagem, comunicação. O signo, portanto, seria um código simbólico específico da linguagem, um significante, que é capaz de nos transmitir uma ideia, assim como, de ser compreendido como significado.

Importa esclarecer ainda que a própria linguagem pode ser compreendida por seus atributos de linguagem verbal e não-verbal. “A ciência que trata especificamente da linguagem verbal seria a linguística, enquanto a semiótica, por sua vez, seria a ciência que trata de toda e qualquer linguagem” (idem, p. 1). Enfim, importa aqui dizer que nós, seres humanos, como animais racionais e substancialmente sociais que somos, não nos comunicamos exclusivamente por meio de uma língua, ou seja, não nos limitamos em utilizar apenas essa linguagem verbal oral ou escrita, a qual, na medida em que estaria tão profundamente disseminada, em nossa sociedade, nos pareceria ser a única forma de linguagem que existe. Desse modo, devemos nos lembrar que existem outras formas de linguagem, e a própria linguagem verbal, em relação à escrita, não se limita àquela previamente codificada pelo *alfabeto*, esse conjunto de símbolos gráficos que foi “criado e estabelecido [historicamente] no Ocidente, a partir dos Gregos”, como também, há outras formas de escrita, que seriam codificadas por meio de “hieróglifos, pictogramas, ideogramas, [que tratam-se de] formas da linguagem verbal que se limitam com o desenho” (idem, p. 2). Sendo assim, também utilizamos linguagens não-verbais, ou seja, somos capazes de nos comunicar e/ou nos orientar “através de gráficos, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar”, tratando-se, desse modo, o fenômeno comunicativo da linguagem, de “uma forma plural de comunicação, o próprio sonho podendo ser compreendido, a partir de Freud, como uma forma de linguagem” (idem, p. 2).

Assim, compreendemos que a Arte, ou seja, todas as manifestações artísticas, tais como o teatro, a música, a dança, o cinema, a fotografia, a pintura, a escultura, como também as outras formas de comunicação que se utilizam da tecnologia, tais como a televisão, o rádio, o computador e a *internet* (as redes sociais), todas essas manifestações são formas plurais e simbólicas de se utilizar a linguagem. Diante de tudo que foi dito, ou escrito, importa-nos sobretudo compreender que a música teria uma condição própria, como linguagem não-verbal, puramente abstrata, uma linguagem que se realiza exclusivamente por meio de sons. Entretanto, esta linguagem abstrata, não-verbal, em algumas circunstâncias, estaria entrelaçada à

linguagem verbal, como seria o caso da ópera e da canção popular. Sendo assim, a canção popular seria um gênero musical que tenderia a ser mais bem compreendido com o apoio da linguística, que se trata de uma ramificação da semiótica, em razão de que os aparatos linguísticos, que seriam tomados de empréstimo da semiótica, mostram-se úteis para aprimorar a compreensão da linguagem verbal da voz falada. Ao mesmo tempo, quanto à linguagem não-verbal do discurso musical, com relação à voz cantada, na medida em que a voz humana é um instrumento musical melódico específico, cuja sonoridade realiza-se foneticamente, através da vibração das cordas vocais e da articulação sonora realizada pelo aparelho fonador, produzindo assim os fonemas e as palavras – esses códigos simbólicos semânticos que formam frases ou versos e que, por sua vez, compatibilizam-se ou conciliam-se às frases musicais –, seria perfeitamente compreensível o fato de a semiótica comprovar-se como uma ferramenta imprescindível para a realização da análise musical da canção popular.

Creio ter conseguido justificar a importância da semiótica para a análise musical da canção popular. Contudo, para que fique mais bem esclarecida a contribuição da semiótica para a análise musical da canção popular, citarei aqui um trecho do livro *O Cancionista*, de Luiz Tatit (2002).

O cancionista mais parece um malabarista. Tem um controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia, distraidamente, como se para isso não despendesse qualquer esforço. Só habilidade, manha e improviso. Apenas malabarismo. Cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial. O cancionista é um gesticulador sinuoso com uma perícia intuitiva muitas vezes metaforizada com a figura do malandro, do apaixonado, do gozador, oportunista, mas sempre um gesticulador que manobra sua oralidade, e cativa, melodicamente, a confiança do ouvinte. No mundo dos cancionistas não importa tanto o que é dito mas a maneira de dizer, e a maneira é essencialmente melódica. Sobre essa base, o que é dito torna-se muitas vezes grandioso. E na junção da sequência melódica com as unidades linguísticas, ponto nevrálgico de tensividade, o cancionista tem sempre um gesto oral elegante, no sentido de aparar as arestas que poderiam quebrar a naturalidade da canção. Seu recurso maior é o processo entoativo que estende a fala ao canto. Ou, numa orientação mais rigorosa, que produz a fala no canto (TATIT, 2002, p. 9).

Esclarecido esse ponto, passaremos agora a empreender a análise musical de um repertório de canções populares, selecionado com o objetivo de compreender como as questões de gênero e sexualidade foram incorporadas pelos compositores de nossa música popular brasileira. Em termos de abrangência, a seleção desse repertório de canções poderia corresponder, de acordo com o critério pessoal do(a) professor(a) de educação musical, a

períodos históricos distintos. A metodologia utilizada para tal análise foi incorporada e adaptada do livro *O cancionista*, de Luiz Tatit. Começaremos com as duas canções de Chico Buarque que foram apresentadas anteriormente, a saber, *Cotidiano* e *Sem açúcar*.

3.2 CANÇÃO: COTIDIANO

AUTOR: CHICO BUARQUE

LP: CONSTRUÇÃO

<https://drive.google.com/file/d/liknb3ZV7B-h-WoGW6HLuHY3nX2AnWBU1/view?usp=sharing>

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
Essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café
Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão
Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão
Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor
Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

To ae tu me daàs
 do la do a seis
 di faz sem gual cor ho ma
 prei ras da nhã

Me um
 sor sor e
 ri ri me
 so pon al bei
 tu ja bo te
 co'a ca de hor
 lã

Começaremos a análise da canção *Cotidiano*, de Chico Buarque, a partir da primeira estrofe, composta de quatro versos, que está sendo dividida em duas pautas com dez linhas, nas quais o 1º e o 2º versos estão escritos na primeira pauta, e o 3º e 4º, na segunda. A tonalidade dessa música está em Gm (sol menor). As dez linhas estão representando a escala de sol menor, que começa na extremidade superior com a nota Si bemol e termina com um intervalo de décima menor em Sol (as linhas estão representando a escala na seguinte ordem, de cima para baixo: Si bemol, Lá, Sol, Fá, Mi bemol, Ré, Dó, Si bemol, Lá, Sol – não estou considerando os espaços entre as linhas). O ritmo básico da melodia dessa canção é o ritmo sincopado do samba (semicolcheia, colcheia, semicolcheia), com uma variação no final de frase em cada verso, na qual a cabeça do tempo é uma colcheia, seguida depois de duas semicolcheias. As frases se iniciam com uma pausa de semicolcheia, ou seja, o ritmo inicial começa na colcheia, havendo uma pausa de semicolcheia na cabeça do primeiro tempo.

Dias, L.; Mello, M.; Piedade, A. (2008), ao analisarem essas duas canções, compreenderam que a ideia de *Cotidiano* se refere, basicamente, ao modo como ele interpreta a atitude dela em relação a ele, já que ele (o protagonista) observa que ela (a coprotagonista)

costuma ter por hábito uma atitude sempre repetitiva. Assim, ele passa a identificar e/ou perceber que essa ação aconteceria de forma planejada, ou seja, trata-se de uma ação calculada, programada, que pode ser prevista, pois acontece regularmente, ou cotidianamente, com hora marcada – Todo dia/tudo igual.

Nesse sentido, essa compreensão semântica, relacionada à letra da canção, está sendo corroborada pela linha melódica, já que a estrutura dessa linha melódica é sempre repetitiva, sendo marcada pela estrutura rítmica básica/sincopada do samba, que já foi apresentada anteriormente (semicolcheia, colcheia, semicolcheia). Dessa forma, o clima “*bad trip*” de opressão, causado pelo cotidiano massacrante, repetitivo, está sendo reiterado pela linha melódica que possui uma estrutura rítmica repetitiva.

Vale ressaltar que não só a estrutura rítmica da linha melódica é repetitiva como a própria linha melódica, por si só, também o é, sendo marcada por uma ideia de três notas em grau conjunto descendente que se repete, no 1º verso (ou frase), por três vezes e, no 2º verso, por duas vezes. Sendo assim, o 1º e o 2º versos (ou frases) possuem uma linha melódica bastante semelhante, havendo uma pequena alteração apenas na terminação de cada frase (a 1ª frase termina na nota Sol e a 2ª frase termina na nota Fá).

A 3ª frase começa um grau abaixo da 1ª e da 2ª, ou seja, no caso, um semitom abaixo (em vez de começar em Si bemol, começa em Lá). Em relação a isso, podemos observar que a linha melódica está caminhando gradualmente em direção descendente. A estrutura rítmico melódica de três notas em graus descendentes se repete novamente, nessa frase, por duas vezes. A 3ª frase terminará na nota Mi bemol.

A 4ª frase começará novamente um grau abaixo da 3ª (ou seja, nesse caso, um tom abaixo, na nota Sol). Na 4ª frase, a figura rítmico melódica das frases anteriores não aparecerá da mesma forma. Em vez disso, aparecerá, em primeiro lugar, uma estrutura descendente de cinco notas (de Sol a Dó). Depois disso, aparecerá uma figura rítmico melódica entre as notas Ré e Dó, que terminará com um intervalo descendente de 5ª justa na extremidade grave (Ré – Sol). Assim termina a 1ª estrofe de quatro versos (ou frases) de *Cotidiano*.

Depois de descrever a relação entre a linha melódica e os versos da canção *Cotidiano*, algumas observações exigem relevante comentário. A primeira diz respeito a essa figura rítmico melódica de três notas, que se repete constantemente, praticamente do início ao fim da estrofe (e, como veremos, até o final da canção). Quanto a isso, Luiz Tatit nos descreve que, quando aparece uma figura rítmico melódica que, por vezes, se repete constantemente, como é o caso

dessa canção, praticamente caracterizando a própria forma da canção como um todo, essa característica representa aquilo que ele considera um aspecto figurativo da canção, que ele denomina de figurativização. O aspecto figurativo ou essa figurativização é uma característica predominante na forma e no conteúdo da canção *Cotidiano*.

Vale lembrar que essa figurativização é apenas um dos quatro elementos que determinam o aspecto formal ou, de outro modo, que descrevem a música em relação ao seu conteúdo, enquanto forma visível ou aparente. Os outros aspectos ou elementos seriam a tematização (a predominância de elementos temáticos na canção), a passionalização (a capacidade que a canção expressa de nos comover ou de nos afetar, de nos causar uma emoção) e, por último, a narrativização (quando a canção apresenta uma narrativa, quando ela nos conta uma história). Esses elementos ou aspectos formais da canção, de um modo geral, não costumam aparecer isoladamente. Ocorre que, quando percebemos que esses aspectos formais aparecem, em qualquer canção (convém dizer que eles não costumam aparecer todos de uma vez), vemos que eles são quase que inseparáveis, que estão entrelaçados. Porém, pode-se afirmar que há sempre um aspecto formal que predomina.

No caso de *Cotidiano*, como vimos, o aspecto formal predominante seria a figurativização. No entanto, existe um outro aspecto que também se apresenta nessa canção de forma bastante visível ou aparente, a narrativização. Em outras palavras, essa canção apresenta uma narrativa, ela nos conta uma história, e, nessa história, há sempre um ou mais personagens, que também podemos chamar de protagonista (o personagem principal) e coprotagonistas (os secundários).

Agora que já fizemos uma descrição da relação entre a linha melódica e os versos da canção *Cotidiano*, seria importante falar a respeito da harmonia. Essa canção está em Sol menor (Gm). Inusitadamente, o primeiro verso aparece de uma forma pouco usual, com um acorde diminuto, no grau IV#°, com o acorde C#°. Esse começo pouco usual confere à canção um caráter inédito, pois ela começa com um clima de tensão, devido à dissonância do acorde diminuto, C#°, no grau IV#°. No segundo verso, a harmonia aparece no grau da tônica, ou seja, no I, em Sol menor (Gm). Já no terceiro verso, é curioso observar que, da mesma forma que a melodia está caminhando em direção descendente, a harmonia também caminha em direção descendente. Sendo assim, no terceiro verso a harmonia mudará para o VIIb, ou seja, estará em Fá maior (F).

No quarto verso, a harmonia se torna mais dinâmica, movendo-se de forma mais ágil, como também mais instável. Ela começará no VI7, que seria Eb7 (mi bemol maior com sétima menor), mas esse acorde aparecerá na segunda inversão, com o baixo em Bb (si bemol), ou seja, nesse caso, a cifragem será Eb7/Bb. A harmonia depois passará para o V7, que seria D7 (ré maior com sétima menor, acorde dominante) e, também nesse caso, esse acorde aparecerá na segunda inversão, com o baixo em A (lá), ou seja, a cifragem desse acorde será D7/A.

Por último, ao final da frase (ou da estrofe), quando a linha melódica chega na nota sol, na extremidade grave, a harmonia se mantém sob um acorde de tensão (ou dissonância), pairando em um acorde diminuto, no III°, que seria o acorde Bb° (si bemol diminuto). Essa terminação em um acorde diminuto é uma característica importante na harmonia dessa música, que faz com que ela tenha algo de peculiar, algo de diferente, inesperado. Isso porque, ao terminar em uma cadência suspensiva no III°, em Bb°, com um acorde diminuto, a canção não segue o padrão comum e foge da expectativa do padrão da música tonal na qual, ao chegar no final, após o clímax, geralmente caracterizado por um acorde da dominante, ou seja, em V7, a música tem um desfecho que se assemelha com um enredo típico de romance. De modo geral, termina com um final feliz, resolvendo a dissonância do trítono do acorde da dominante, o V7, na tônica, o I, ou seja, com uma cadência perfeita V7-I. Sendo assim, a canção parece que não termina, pois esse acorde no III°, que seria o Bb°, por ser um acorde dissonante, tem uma característica harmônica de tensão, que também podemos considerar como sendo de suspensão, diferente da situação da terminação na tônica, no I, que seria de repouso.

Essa tensão harmônica cria um ambiente para essa canção bem peculiar, pois ela faz com que o personagem principal dessa história (o protagonista) aparenta estar sempre aflito, com uma constante ansiedade. Na medida em que o personagem responsabiliza sua mulher pelo seu sentimento de frustração (que poderia ser também causada pelo excesso de trabalho), poderíamos pensar que sua ansiedade teria por motivação o fato de ele não conseguir se livrar do controle de sua mulher, que ele próprio considera como sendo excessivo, apesar de, aparentemente, ela demonstrar tratá-lo com carinho, de acordo com o que diz o verso: “me beija com a boca de hortelã”.

De todo modo, a canção parece querer dizer que o que ele gostaria é que ela afrouxasse um pouco as rédeas que o mantém junto a ela, que ela o aliviasse da tensão em excesso do seu cotidiano. Essa situação, para ele, seria quase insuportável. Seria como ter que suportar um

fardo tão pesado, que o faz se sentir “na pele de um escravo”, quer pelo fato de ter que trabalhar, como também do próprio relacionamento.

Por outro lado, se analisarmos essa canção do ponto de vista da mulher, perceberemos que essa personagem feminina, coprotagonista dessa história, seria o estereótipo da mulher que é privada de sua liberdade. Sua vida estaria restrita ao mundo privado, ou seja, seria aquela mulher presa à vida doméstica, que fica cuidando da casa enquanto o marido sai para trabalhar, como fica nítido nos versos: “me sacode às seis horas da manhã” (quando ele sai para trabalhar – 1ª estrofe); “diz que está me esperando pro jantar” (quando ele voltaria do trabalho – 2ª estrofe); ou então, “ela pega e me espera no portão” (quando finalmente ele chega à casa – 4ª estrofe). A narrativa da história denunciaria as desigualdades (ou as relações de poder) orientadas pelas diferenças de gênero e sexuais, *naturais* ou *biológicas*, típicas da sociedade *androcêntrica* e heteronormativa na qual vivemos. Em outras palavras, os versos da canção afirmariam, metaforicamente, que a mulher é *propriedade privada* do homem (e não o contrário), assim como o mundo privado (doméstico) pertence ao universo feminino (a *cidadania passiva*)¹³, enquanto o espaço público (a responsabilidade pelo trabalho) pertenceria ao universo masculino (a *cidadania ativa*).

Aqui termina a análise da primeira estrofe de *Cotidiano*, de Chico Buarque. E quanto às outras? Vale aqui dizer que, em relação à música, aos elementos musicais – a linha melódica, a rítmica, a harmonia – a forma dessa canção segue o padrão ABA, sendo que a forma A, que é a forma da primeira estrofe, se repete no início da canção por três vezes. O que irá se modificar, nesse caso, em relação à sessão A, principalmente, não é a música propriamente dita, e sim os versos da canção; e com os versos, as circunstâncias do cotidiano. Podemos observar as situações em que a personagem principal (o protagonista) descreve o seu cotidiano conturbado, afirmando que, no seu dia a dia, sobretudo, no seu relacionamento, prevalece a máxima: “Todo dia ela faz tudo sempre igual”. A forma como essa situação se dá terá suas variações em cada estrofe, porém, preservará sempre essa ideia inicial da canção que corresponde ao primeiro verso.

¹³ Utilizo aqui os termos *cidadania passiva* e *cidadania ativa* para lembrar que o movimento feminista – a 1ª onda – surge a partir do chamado movimento sufragista das mulheres, uma luta política histórica das mulheres pelo direito ao voto. Nesse período histórico em que somente os homens tinham o direito ao voto, compreende-se que estes possuíam a *cidadania ativa*. Já as mulheres, que não tinham esse direito, possuíam apenas a *cidadania passiva*, ou seja, não tinham o direito de participar das decisões relativas a seus interesses particulares, à vida política republicana, o que revela um paradoxo estrutural – político, sociológico e ideológico – em relação aos chamados *direitos universais*.

Vejam os agora quais são as situações desse cotidiano conturbado, começando pela sessão A. Na exposição da sessão A, teremos uma estrofe que irá se repetir por três vezes. Assim, teremos os seguintes versos: na 1ª estrofe: “Todo o dia ela faz tudo sempre igual/ me sacode às seis horas da manhã/ me sorri um sorriso pontual/ e me beija com a boca de hortelã”; na 2ª estrofe: “Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar/ essas coisas que diz toda mulher/ diz que está me esperando pro jantar/ e me beija com a boca de café”; e na 3ª estrofe: “Todo dia eu só penso em poder parar/ meio dia eu só penso em dizer não/ depois penso na vida pra levar/ e me calo com a boca de feijão”.

A partir desse ponto aparecerá a exposição da sessão B, em meio ao segmento da música que corresponde à quarta e à quinta estrofe, com algumas diferenças, tanto em relação à linha melódica quanto em relação à harmonia apresentada na sessão A. Vejamos então, inicialmente, como será a linha melódica da sessão B.

Seis de ra e gae
da co de la mees
tar moe sees rar pe pe
pe ra
bequadro no por b tão

xão

tá lou jar bei bo pai
quees mui ca bei me ja ca
Diz to pra e co'a de

To te e pr'eu Me te e
 da la não a la
 noi diz mea tar noi ju no a
 fas ra eter mor

Me ta
 a pr'eu E
 per qua me
 se su car mor
 fo de bo pa
 com a ca de
 vor

Como podemos observar, analisando o quadro acima, os dois primeiros versos da quarta estrofe, em relação à linha melódica, são praticamente idênticos aos dois primeiros versos das estrofes anteriores, com exceção de um pequeno cromatismo que aparece nas três últimas notas da segunda frase, que seriam Fá, Mi bequadro e Mi bemol (correspondendo cada nota às sílabas do verso: no, por, tão). No terceiro e no quarto versos, é que a linha melódica irá se mostrar efetivamente diferente da linha melódica do terceiro e do quarto versos das estrofes anteriores, assim como também acontecerá uma mudança em relação à harmonia, o que veremos posteriormente.

Nesse trecho da canção, a linha melódica fará um desenho em forma de espelho, com um primeiro movimento ascendente seguido de um descendente, depois invertendo esse desenho, entre as notas Dó, Ré e Mi bemol. Esse movimento melódico será praticamente idêntico no terceiro e no quarto versos, com uma ligeira modificação ao final do quarto verso, na qual aparecerão dois saltos melódicos ascendentes subsequentes, formando um acorde diminuto invertido de três notas arpejado, entre as notas Dó, Mi bemol e Lá.

Já na quinta estrofe, logo após a esse segundo salto ascendente com um intervalo de quarta aumentada, o que acontecerá é praticamente uma repetição das estrofes anteriores, ou seja, a apresentação de uma última estrofe, com novos versos, porém, com a mesma linha melódica apresentada na exposição da sessão A, que levará a uma reexposição da seção A. O que irá se modificar ligeiramente é a harmonia.

E o que acontece com a harmonia musical nessa seção B da canção? Obviamente, a harmonia que é apresentada na exposição da seção B da canção não será igual à que é apresentada na exposição da sessão A. Ela sofrerá algumas mudanças e irá se afastar ligeiramente do centro tonal, fazendo parte de um processo que chamamos de modulação. O processo de modulação, no caso específico dessa canção, será bastante corriqueiro, pontual. Inicialmente, nos dois primeiros versos da quarta estrofe, a harmonia será idêntica àquela apresentada na exposição da sessão A, ou seja, ela começará no primeiro verso com um acorde diminuto no IV[°], o acorde C[°](dó sustenido diminuto). O segundo verso estará no I, em Gm (sol menor). No terceiro e no quarto versos aparece o início da modulação, situação na qual a harmonia começará a se modificar em relação à sessão A, e passará para o II meio diminuto, ou seja, ela estará em Am com quinta diminuta e sétima menor.

No primeiro verso da quinta estrofe, a harmonia irá ter dois acordes diminutos de passagem, que correspondem ao VII[°] e ao III[°], ou seja, F[°] (fá sustenido diminuto) e Bb[°] (si bemol diminuto). No segundo verso, ela voltará para a harmonia padrão da sessão A, ou seja, ela estará no I, em Gm (sol menor). No terceiro verso, ela passará para o VIIb, ou seja, F (fá maior). No quarto verso, a harmonia passará pelo VI7 e V7, ambos na segunda inversão (com o baixo na quinta do acorde), ou seja, ela passará pelo Eb7/Bb (mi bemol maior com sétima menor e baixo em si bemol) e pelo D7/A (ré maior com sétima menor e baixo em lá). A partir deste ponto, haverá a reexposição da primeira estrofe da sessão A. Assim, a canção terminará com uma Coda, que será, nesse caso, uma última repetição da primeira estrofe.

Aqui termina a análise musical, vista na perspectiva da semiótica, ou a análise da relação entre a linha melódica, a harmonia e os versos da primeira canção de Chico Buarque, *Cotidiano*. Passaremos agora a fazer a análise musical da segunda canção, *Sem açúcar*.

3.3 CANÇÃO: SEM AÇÚCAR
AUTOR: CHICO BUARQUE
LP: CHICO BUARQUE E MARIA BETHÂNIA AO VIVO

<https://drive.google.com/file/d/19EENpk-SRHA3JKVWyrU6SpUBpYmtP3Fa/view?usp=sharing>

Todo dia ele faz diferente
Não sei se ele volta da rua
Não sei se me traz um presente
Não sei se ele fica na sua
Talvez ele chegue sentido
Quem sabe me cobre de beijos
Ou nem me desmancha o vestido
Ou nem me adivinha os desejos
Dia ímpar tem chocolate
Dia par eu vivo de brisa
Dia útil ele me bate
Dia santo ele me alisa
Longe dele eu tremo de amor
Na presença dele me calo
Eu de dia sou sua flor
Eu de noite sou seu cavalo
A cerveja dele é sagrada
A vontade dele é mais justa
A minha paixão é piada
A sua risada me assusta
Sua boca é um cadeado
E meu corpo é uma fogueira
Enquanto ele dorme pesado
Eu rolo sozinha na esteira

Conforme nos descrevem Dias, L.; Mello, M.; Piedade, A. (2008), a canção *Sem açúcar*, de Chico Buarque, se diferencia da canção *Cotidiano*, do mesmo autor, em razão de essas duas canções apresentarem esteticamente uma relação de contraste e/ou oposição entre si, na medida em que possuem características de estilo antagônicas. Em primeiro lugar, em *Cotidiano*, a narrativa se constrói em torno dele (masculino), que, por sua vez, faz menção a ela (feminino), afirmando que, em seu ponto de vista, para ele, “Todo dia ela faz tudo sempre igual”. Essa assertiva caracteriza o seu *Cotidiano* como algo repetitivo, monótono e, ao mesmo tempo,

tenso, exaustivo, o que o deixa descontente, na medida em que percebe que, no relacionamento, ela o tem sob o seu controle.

Já em *Sem açúcar*, a narrativa é oposta. É ela que testemunha, ou interpreta angustiada, que, em sua percepção, “Todo dia ele faz diferente”. Dessa forma, contrapõe-se nessas canções os pares personificados como ele/ela, igual/diferente, descontente/angustiada, que representarão, em ambas as canções, o sentimento de insatisfação mútuo que existe na relação entre o casal, enfocado em cada uma delas por uma perspectiva diferenciada.

As características contrastantes que diferenciam as narrativas de cada uma das canções, conforme a perspectiva individual que cada um dos personagens apresenta, variando de acordo com as situações que vão ocorrendo, estarão presentes no texto poético (na letra da música) como também em sua dicção, entrelaçados com os aspectos musicais essenciais da canção, como a melodia, harmonia, assim como no estilo, que vão propiciar ao intérprete, ao(à) cantor(a), como também ao músico instrumentista que o acompanha, conforme o arranjo ou o instrumento que irá acompanhá-lo, seja ele melódico e/ou harmônico, a possibilidade de utilizar diferentes tipos de interpretação.

Assim, de forma implícita, as expectativas frustradas do casal apresentadas na narrativa dessas canções, que dizem respeito às questões de gênero, nos parecem ser uma característica de estilo que o compositor Chico Buarque possui, uma percepção aguda da realidade, que o capacita a fazer uma crítica à naturalização de representações sociais de gênero hegemônicas e/ou falocêntricas.

A crítica se coloca, muitas vezes, em posição de enfrentamento quanto às formas de representação de categorias binárias, quer seja em relação ao(s) conceito(s) homem e mulher, fixado ao sentido de “corpos sexuados que se identificam exclusivamente à matriz do desejo heterossexual”, com o que se problematizaria não só a rigidez dessa classificação como a hierarquização dos papéis sociais que lhes são atribuídos, nesses termos, como ainda, quanto à naturalização dessa interpretação binária, em relação às categorias de gênero, seja ele masculino ou feminino.

Importa observar que cada canção possui um estilo próprio, que sofrerá uma influência estética na sua interpretação, em virtude de características formais e/ou expressivas como o andamento, aliada a outras como o ritmo constante, sincopado, a harmonia que, em alguns momentos, permanece sob tensão da dissonância do acorde diminuto e andamento levemente acelerado, malandramente masculina, em *Cotidiano*, contrastando nesta outra canção, *Sem*

açúcar, com aspectos formais e/ou expressivos bastante diferentes como o andamento moderado.

A melodia possui uma rítmica variada e que repousa, em certos momentos, enfatizando a dissonância de intervalos melódicos e harmônicos, sobre notas mais prolongadas, enquanto a harmonia, que tem a função de estabilizar a linha melódica, mas que, em diversas situações, encontra-se marcada por uma tensão e/ou suspensão, em consequência de cadências suspensivas que enfatizam a dissonância dos acordes. Assim, podemos dizer que a linha melódica apresenta muitas variações rítmicas, porém, com notas ligadas e que, ainda que sustentada por uma harmonia suspensiva e/ou dissonante, possui um aspecto formal e/ou expressivo de continuidade melódica e interpretação mais dramatizada, mais intensa e, subjetivamente, feminina.

Vejam agora mais de perto como esses aspectos formais e expressivos se apresentam na canção. Lembremos, porém, que enquanto em *Cotidiano* a estrutura da linha melódica sincopada e repetitiva põe em relevo o aspecto de figuras rítmicas que se repetem, caracterizando o aspecto formal principal da música como a figurativização, ou o aspecto figurativo, em *Sem açúcar*, o aspecto que predomina é o de variação rítmica e/ou alternância de notas prolongadas com notas médias ou curtas. Por sua vez, essa característica de notas médias ou curtas que se ligam a notas prolongadas confere à canção um caráter expressivo de dramatização e/ou de continuidade melódica, ao mesmo tempo em que enfatiza o sentido poético do texto incutido nos versos “Todo dia ele faz diferente”, o que caracterizaria o aspecto formal e/ou expressivo principal dessa música como a passionalização. Nesse sentido, a canção possui uma característica formal e/ou expressiva de densidade, ou seja, trata-se de uma música mais passional ou dramática.

Tendo enfatizado esse ponto importante que indica a característica expressiva predominante da canção, seguiremos com a análise musical para observar detalhadamente como essa passionalização é construída e sua relação com o aspecto formal da música como um todo. Há que se destacar que, embora esteja em evidência que o aspecto formal que se apresenta em *Sem açúcar* seja a passionalização, havendo um contraste com o aspecto figurativo de *Cotidiano*, a introdução da canção *Sem açúcar* apresenta um elemento melódico figurativo, abstraído da figura rítmico-melódica inicial de *Cotidiano*, numa referência a essa canção, de forma a caracterizar um elemento estético de associação. Esse elemento rítmico

sen co bre
 ti do quem sa beme de bei
 ca jos
 # na
 -----te não sei se ele fi su
 a tal vez ele che
 # gue

 man chao
 -----ou nem medes ves ti
 # do (bequadro)vi nhaos (dó) (dó) (dó)
 de (si) (si) (si)
 ou nem meadi sejos (lá) (lá)

Esse quadro geral, composto por quatro heptagramas, ou quatro quadros de sete linhas cada um, representa uma estrofe, a primeira estrofe da canção (ao todo, seriam três estrofes, harmônica e melodicamente iguais, as diferenças estariam nos versos, incluindo a introdução inicial, em que aparece uma melodia figurativa sendo tocada, na gravação original, por uma flauta transversa (a figura melódica da introdução irá se repetir, entre uma estrofe e outra, porém, em duração reduzida, ou o número de compassos, pela metade). Analisaremos a linha melódica que aparece nessa estrofe paralelamente à harmonia.

Em primeiro lugar, vamos falar sobre a introdução: trata-se de uma figura rítmico-melódica sincopada, muito semelhante à que aparece em *Cotidiano*. Porém, nessa canção, mudará de tom. Em *Cotidiano*, a melodia aparece em sol menor (Gm); em *Sem açúcar*, ela aparecerá em outra tonalidade, lá menor (Am). Aqui na introdução, essa figura rítmico-melódica sincopada (semicolcheia, colcheia, semicolcheia) vai ocupar o tempo correspondente a quatro compassos.

Reparem que, na primeira vez em que aparece, é por sobre uma pausa de semicolcheia, na cabeça do primeiro tempo do compasso binário, 2/4. Dessa forma, ela fará um desenho melódico descendente, por grau conjunto, que ficará se repetindo, por sobre as notas dó, si e lá, que equivalem ao terceiro, segundo e primeiro grau da escala de lá menor. Para cada compasso em que esse desenho aparece, a harmonia estará em um acorde diferente. No 1º compasso, Am

(lá menor); no 2º compasso, Am/G (lá menor com sétima menor, na 3ª inversão, ou seja, com o baixo na sétima menor); no 3º compasso, F7 (fá maior com sétima menor, acorde dominante – VI7); e no 4º compasso, E7/9/4 (mi maior com sétima menor, com nona maior e quarta suspensa, ou décima primeira, acorde dominante – V7). No final desse desenho, aparece um salto melódico de sexta maior (Sol – Mi). A melodia da voz, que segue depois desse desenho, aparecerá por sobre essa nota Mi (quinto grau de lá menor).

De início, quando a voz aparece pela primeira vez, interpretando a melodia, entrelaçada ao texto poético (a letra da música) e sua dicção, ou seja, quando a voz aparece pela primeira vez cantando os versos da canção, a harmonia da música estará sobre o I grau, em Am (lá menor), permanecendo nesse acorde nos dois primeiros compassos, sendo que, no segundo, em Am7 (lá menor com sétima menor). A linha melódica se mantém, inicialmente, por uma única nota, ou altura, a nota mi, que corresponde à quinta (intervalo de quinta) do acorde de Am (lá menor), e que se repete, ritmicamente, de acordo com o início do verso: “To/do di/ae le/faz”.

Quando, no verso, surge a palavra diferente, é traçado outro desenho melódico, que faz um caminho ascendente, por grau conjunto, de três notas subsequentes, ou alturas. Porém, inicialmente, começa por uma nota um tom abaixo, a nota ré, de forma que di/fe/ren corresponde a ré/mi/fá. No terceiro compasso, quando esse desenho melódico alcança a nota fá, a harmonia formará um acorde de IIb/7, ou Bb/A (segundo grau abaixado, ou bemol, com baixo na sétima maior), também chamado de acorde napolitano (7ª napolitana). Essa nota fá, ou altura, ficará se repetindo, ritmicamente, de forma semelhante ao desenho inicial, sobre as sílabas do verso “ren/te não sei see”; nessa última sílaba, aparece um desenho cromático descendente, de três notas, dessa forma: “see/le/vol”, correspondendo às notas fá, mi bequadro e ré suspenso.

No quarto compasso, quando aparece a nota ré suspenso, a harmonia formará um acorde de B/A (si maior com sétima menor, na 3ª inversão (com baixo na sétima menor) acorde dominante – V4/3), que será o quinto grau, acorde da dominante, na 3ª inversão, de E (mi maior). Essa forma de cadência irá se confirmar, pois, logo após o cromatismo descendente, com a nota final em ré suspenso, que será uma nota prolongada, sobre a sílaba vol, surgirá um tricórdio (três notas subsequentes, caminhando por grau conjunto, em direção ascendente), começando um tom abaixo de ré suspenso, ou seja, em dó suspenso, da seguinte forma: dó suspenso, ré suspenso e mi bequadro, correspondendo às sílabas “ta da ru”.

Desse modo, no quinto compasso, vai haver a resolução do acorde dominante B/A, simultânea à finalização do tricórdio, quando a melodia alcança a nota mi, que corresponde à sílaba “ru”. Essa resolução se dará sobre o acorde E7/G# (mi maior com sétima menor, na 1ª inversão, ou seja, com baixo na terça maior, em sol sustenido), que, por sua vez, é outro acorde dominante.

É importante observar o caminho melódico que faz a harmonia, em relação ao baixo. Inicialmente, o baixo se mantém na mesma altura, na nota lá (A) como uma nota pedal. Quando essa nota pedal termina, o baixo vai passar a caminhar cromaticamente (ou seja, por semitom) em direção descendente. Esse caminho melódico do baixo implica numa sequência de acordes invertidos, pois é a forma que a harmonia possui para que aconteça a resolução dos acordes, de acordo com a fórmula cadencial.

Desse modo, a partir da resolução cadencial, ao final da progressão harmônica Am, Am7, Bb/A, B/A, quando o acorde B/A (V4/3), resolve em E7/G# (V6/5), teremos um novo encadeamento harmônico, no qual o baixo, inicialmente, fará um caminho cromático descendente. Esse cromatismo no baixo se confirmará na próxima cadência, em que teremos E7/G# - Em6/G, assim como, na cadência subsequente, em que teremos Em6/G – F#. Após F#, aparecerá uma nova cadência, formada pela inversão desse acorde, F#/E, outro acorde dominante, que resolverá em B7/D#, tratando-se também de um acorde dominante, formando a cadência F# - F#/E – B7/D#.

A próxima cadência, após B7/D#, será formada pelos acordes G#m7(b5) e C#7(b9), que irá ter a resolução em F#m7. Dando sequência, o acorde F#m7 será sucedido por F#m/E e depois por E/D, por sinal, outro acorde dominante. A sequência desse encadeamento, entretanto, será um pouco inusitada, pois, sendo E/D dominante de A, o acorde mais provável, nesse momento, seria A/C# ou A7/C#. Sendo assim, a harmonia que segue, a partir daí, evita esse caminho, propondo uma nova fórmula cadencial, que seria C#m7, seguido por F#7(b13), outro acorde dominante. Esse acorde também não resolverá a sua tensão harmônica da forma que seria a mais usual. Ao invés disso, aparecerá uma nova cadência à dominante, qual seja, Dm7 seguida por G7(13).

Nesse ponto, a harmonia caminhará para uma finalização do período. O acorde que segue, após G7(13), será um A/E. Recapitulando esse período, que começa a partir do cromatismo do baixo, em B/A – E7/G#, podemos perceber nele uma característica harmônica diferente, em relação ao modo, à medida que a canção passa a ter características do campo

harmônico do modo maior, e a canção foi composta no modo menor. Em verdade, essa mudança do campo harmônico, do modo menor para o modo maior, ainda que possamos considerar que seja acidental (de passagem), é uma tonicização, ou uma transição do modo menor para o modo maior, preparada por alguns encadeamentos harmônicos e/ou por acordes que pertencem ao campo harmônico do modo maior.

A essa característica harmônica dessa canção chamamos de empréstimo modal, que ocorre quando, por exemplo, se está no modo menor e a harmonia utiliza acordes que pertencem ao modo maior (podendo acontecer o processo inverso). Ela também estará presente na melodia, de modo que a melodia da canção vai utilizar notas da escala do modo maior, ao mesmo tempo em que a harmonia está nesse mesmo campo harmônico. Entretanto, depois que aparece o acorde A/E, a canção retornará à tonalidade inicial (ao modo menor). Esse retorno se realizará por um encadeamento harmônico, no qual haverá a inserção de dois acordes dissonantes, substituindo a função harmônica do acorde da dominante, E7, que seriam C^o/E e B^o/E. Após esta progressão, a canção retornará ao começo, tendo como ponte a mesma progressão harmônica e figurativização melódica que aparece na introdução, porém, com a duração (número de compassos) reduzida pela metade, como se fosse uma espécie de coda.

Para rever o percurso que faz a harmonia, de forma resumida, teríamos que:

A) No início da canção a progressão Am – Am/G – F7 – E 74 acompanha a melodia da introdução, seguida da progressão Am – Am7 – Bb – B/A, que acompanha os primeiros compassos da canção após a introdução.

B) Contudo, observamos uma tonicização em Lá Maior (sequência 2), evidenciada pelo encadeamento harmônico utilizado entre os compassos 9 a 19; 27 a 37 e 45 a 55:

E7/G# - Em6/G – F# - F#/E – B7/D# - G#m7(b5) - C#7 – F#m7 – F#m/E – E/D – C#m7
F#7(b13) - Dm7 – G7(13) – A/E.

C) Assim, temos um “jogo” entre Lá menor e Lá Maior na canção. No final da música, esse jogo se encerra e, após a sequência 1, em vez de se seguir a sequência 2 (Lá Maior), segue-se novamente o encadeamento de acordes de Lá menor (sequência 1). Um interlúdio instrumental também aparece intercalado na canção, sempre em seguida ao aparecimento da sequência 2 (tonicização em Lá Maior), e apresenta o mesmo tema da introdução instrumental.

Dessa forma, vemos que existem muitas diferenças e semelhanças entre as duas canções. Entre as semelhanças, podemos citar que ambas pertencem ao modo menor, mesmo que a harmonia possa transitar, em *Sem açúcar*, pelo campo harmônico do modo maior, e que estão

em compasso binário 2/4. Há ainda o uso da figura rítmico- melódica sincopada, reconhecida como marca alegórica do samba, que se configuraria como uma característica expressiva ou aspecto formal da canção, conhecida como figurativização, a qual aparece como um aspecto central em *Cotidiano*, e como um aspecto formal de contraste, na introdução de *Sem açúcar*.

Já entre as diferenças, podemos dizer que *Sem açúcar* tem um andamento moderado, ou andante, mais lento que *Cotidiano*, e que é uma música mais dramática, ou sentimental. Essa característica afetiva ou estética da canção, de dramaticidade, que podemos chamar de passionalização, advém de um conjunto de fatores. Entre eles, destaca-se, além do andamento um pouco mais lento, o aspecto da continuidade expressiva da linha melódica, que se dá por meio da intenção da emissão sonora, no sentido de valorizar as frases longas, assim como as ligaduras entre as notas. Desse modo, mesmo que o ritmo da melodia da canção possa ser variado, o que se sobressai é o seu caráter expressivo de frases longas, com notas ligadas, que dá espaço ao intérprete para que possa valorizar cada nota da melodia, o que diz respeito também à dinâmica, ou seja, a variação na intensidade, marcada pelos sinais expressivos de dinâmica, tais como *f* (forte) ou *p* (*piano*).

Quanto à narrativa desta música, poderíamos perceber circunstâncias completamente distintas, já que, em primeiro lugar, como já havíamos dito, nesta canção – *Sem açúcar* – a personagem protagonista é a mulher, ou seja, é ela que está falando sobre ele, é ela que nos dá o seu depoimento pessoal sobre as suas expectativas, ou as suas preocupações, no seu relacionamento com o marido. Entretanto, como veremos, as desigualdades (ou as relações de poder) que correspondem *culturalmente* às diferenças de gênero e sexuais, *naturais* ou *biológicas*, encontram-se presentes nas duas canções, porém, sob perspectivas diferenciadas.

Assim, inicialmente, comparando-se as duas canções, percebemos que, enquanto em *Cotidiano* a personagem protagonista – o homem – mostra-se descontente com o controle que lhe parece excessivo de sua mulher, indignado com o fato de que, para ele, “Todo dia ela faz tudo sempre igual”, o que torna o seu cotidiano monótono, repetitivo (o que precisa ser relativizado, já que o marido acorda cedo para ir trabalhar, voltando à casa no final do dia, enquanto a mulher fica em casa cuidando das tarefas domésticas), em *Sem açúcar* acontece exatamente o contrário, é a personagem protagonista – a mulher – que tem a percepção e que reclama angustiada que, para ela, “Todo dia ele faz diferente” (o que a preocupa, pois ela percebe que seu marido é um sujeito inconstante. Assim, apesar de eventualmente ele demonstrar carinho através de um gesto afetivo, seu comportamento seria típico de um sujeito

machista. O caráter machista de sua psique deixaria transparecer uma imaturidade emocional, cujos atos demonstram-se, às vezes, imprevisíveis). Esse antagonismo recíproco denota uma relação (e uma tensão) constante que se apresenta, tal qual uma dissonância, entre as duas canções.

Importa observar que, quanto à narrativa das duas canções, as circunstâncias do cotidiano vão gradualmente se modificando e essa tensão que as caracteriza tende a aumentar, à medida que a(s) música(s) vai/vão caminhando para o seu desfecho. Assim, temos que, em *Sem açúcar*, os acontecimentos vão se sucedendo na seguinte ordem:

1ª estrofe – Todo dia ele faz diferente/ Não sei se ele volta da rua/ Não sei se me traz um presente/ Não sei se ele fica na sua/ Talvez ele chegue sentido/ Quem sabe me cobre de beijos/ Ou nem me desmancha o vestido/ Ou nem me adivinha os desejos (por enquanto, percebe-se o marido transitando entre os estados de ânimo amoroso e indiferente); 2ª estrofe – Dia ímpar tem chocolate/ Dia par eu vivo de brisa/ Dia útil ele me bate/ Dia santo ele me alisa/ Longe dele eu tremo de amor/ Na presença dele me calo/ Eu de dia sou sua flor/ Eu de noite sou seu cavalo (os estados de ânimo do marido agora transitam entre carinhoso e agressivo); 3ª estrofe – A cerveja dele é sagrada/ A vontade dele é mais justa/ A minha paixão é piada/ A sua risada me assusta/ Sua boca é um cadeado/ E meu corpo é uma fogueira/ Enquanto ele dorme pesado/ Eu rolo sozinha na esteira (o marido agora passa não só a desprezá-la, como também a humilha).

Uma coisa que me preocupa, neste momento, seria justamente conseguir transmitir a ideia, em relação à canção popular, de que a música possui essa capacidade, como linguagem abstrata, subjetiva, de nos afetar de diversas maneiras. Especialmente, na canção, o caráter essencialmente abstrato da linguagem musical é compensado, em termos de objetividade, pelo texto poético (a letra da música) que, sendo auxiliado pelo ritmo, vai ajudar a situar a música dentro de um determinado estilo, quer seja samba, bossa-nova, bolero ou uma balada. Ao mesmo tempo, vai nos chamar a atenção para aquilo que está sendo dito, ou a história que está sendo narrada, o valor semântico contido nos versos da canção, que, em todo o caso, dependerá, na força de sua expressão, pela forma como está sendo dito, ou seja, pelo gesto do intérprete (o/a cantor/a), que procurará usar a sua sensibilidade a serviço da música para valorizar esteticamente tanto a sonoridade da música quanto os versos da canção.

Nesse caso, o intérprete poderá valorizar, com a sua intenção, sua expressão, quer por sua dicção, ou sua entoação (seu gesto entoativo), situação na qual, ele ou ela poderá optar por colocar a sua voz como mais próxima da fala, da linguagem coloquial, ou por valorizar a

sonoridade contida na melodia, aproximando a qualidade vocal do timbre de um instrumento musical; ou pela própria estrutura da linguagem musical, pelo fraseado, por exemplo, pois, mesmo que essa estrutura já tenha sido mais ou menos planejada pelo compositor, ainda é possível que ela seja modificada pela intenção do intérprete.

Importa considerar, no que diz respeito ao caráter essencialmente abstrato da linguagem musical, como uma linguagem puramente sonora – situação completamente diferente, em relação à intenção do intérprete – é que a música, por si só, sendo uma abstração, não significa absolutamente coisa alguma; por isso mesmo, ela pode representar qualquer coisa. Sendo assim, o mais importante não é compreender o que a música está dizendo, e sim o modo como ela está dizendo. Por outro lado, em relação ao gesto do intérprete, se ele tem a intenção, ainda que timidamente, de agradar a um público, ele deve usar a sua sensibilidade a serviço da música e aprender a fazer uso consciente da sua voz, conhecer as diversas possibilidades e as limitações de sua técnica vocal. Dessa forma, ele terá em mãos a liberdade de escolher o que fazer, como fazer ou como empregar os vários recursos que podem ser trabalhados musicalmente, de acordo com a sua voz, sem receio de prejudicar a sua técnica vocal, inclusive, tendo meios para pensar tecnicamente na produção da voz falada e da voz cantada, na função que existe em cada uma delas e, ao mesmo tempo, explorando as possibilidades de assimilação e/ou recepção da produção sonora/musical.

De todo modo, em relação à letra da música, devemos pensar que, tanto para o intérprete quanto para o ouvinte, o público para o qual a canção popular se dirige não está interessado em ouvir uma música apenas em razão de sua melodia, ou mesmo de sua harmonia e/ou arranjo. Essas características musicais não passam despercebidas, porém, o ouvinte, que tem o hábito de escutar a canção popular, também quer saber o que a canção está dizendo. Por essa razão, como nos lembra Tatit (2002, p. 14):

O público quer saber quem é o dono da voz. Por trás dos recursos técnicos, tem que haver um gesto, e a gestualidade oral que distingue o cancionista está inscrita na entoação particular de sua fala. Entre dois intérpretes que cantam bem, o público fica com aquele que faz da voz um gesto. Basta pensarmos em Carmen Miranda, Orlando Silva, Roberto Carlos... (TATIT, 2002, p. 14).

Para ajudar a pensar sobre o gesto do intérprete, na função estética e/ou comunicativa da voz falada e cantada, nas formas de produção e/ou assimilação sonora/musical, assim como na relação do gesto do intérprete, da voz falada e cantada e das formas de produção e/ou

assimilação sonora/musical da canção popular com as questões de gênero e sexualidade, trarei para o nosso campo de análise um trecho de Sovik (2008, p. 203).

"Babalu" se refere a uma entidade cubana traduzível pela pomba-gira da umbanda brasileira. Usa a mesma linguagem de dor-de-cotovelo, mas joga a dor da separação para o futuro:

Yo lo quiero pedir, a Babalu
Un negrito muy santo
Como tú
Que no tenga otra nega
Y que no se muera

(...)“Babalu” tem um outro sentido, menos preso à crítica de uma suposta inautenticidade, pois curiosamente é uma canção adotada pela subcultura gay. A imagem conservadora de Angela Maria se complexifica, com isso, pois ela é cultuada por homossexuais que não parecem querê-la como mãe. A falta de correspondência entre cantora e público aponta para outro tipo de deslocamento, o de gênero. Marjorie Garber, em seu livro sobre *cross-dressing* (o travestismo exercido por homens ou mulheres), defende que a “mentira” sobre a identidade de gênero “abre para toda a temática da relação entre o estético e o existencial” (1992:71). Ou seja, o fato de Angela Maria ser uma mulher negra que diz ver a negritude de fora e que canta dramas amorosos com floreios talvez seja o que permita uma identificação com um setor que [...] entende que as identidades de gênero são construções, máscaras dramáticas, e não da ordem de uma essência ontológica. O mesmo argumento, *mutatis mutandis*, pode ser usado para entender por que Carmen Miranda é a figura preferida das travestis: é tão feminina que sua feminilidade parece irreal. Os arroubos ou floreios da interpretação de Angela Maria também possibilitam uma recepção alegórica, disfarçada ou *camp* do relato do amor romântico. O *camp* é marcado pelo “grau de artifício, de estilização”, pela “arte decorativa que enfatiza a textura, a superfície sensual e o estilo em detrimento do conteúdo”. [...] “O *camp* é um solvente da moralidade. Ele neutraliza a indignação moral, patrocina a jocosidade.” (Sontag, 1987:320-1 e 335); em outras palavras, encena jocosamente a sexualidade negada. (SOVIK, 2018, p. 203)

Importa destacar que a citação acima tem por finalidade, ainda que possa parecer para alguns um paradoxo, mais do que resgatar a importância simbólica do valor artístico inigualável e do sucesso atemporal da cantora Angela Maria para a música popular brasileira, assim como de Carmen Miranda, quer seja em relação às suas performances singulares, como do extenso repertório musical que essas cantoras tiveram a oportunidade de produzir em suas carreiras artísticas – somente Angela Maria conta, em seu acervo discográfico, a gravação de cerca de uma centena de LPs - senão que procurar definir estilisticamente quais seriam as características do que poderíamos chamar de uma música lésbica ou *gay*.

Nesse sentido, podemos dizer que, independentemente de pretender investigar se essas cantoras, ícones da música popular brasileira, tiveram ou não relações homossexuais, uma circunstância que, nesse caso específico, nos parece ser uma hipótese muito pouco provável, ou

mesmo que quiséssemos nos perguntar se havia ou não a pretensão de que elas tivessem interesse em alcançar ou agradar a esse público específico, o fato é que, como podemos comprovar com o texto citado, o público gay, em especial, consta como sendo importante parcela dos fãs incondicionais que cultuavam, ou que ainda cultuam, com indisfarçável adoração, o estilo alegórico e, ao mesmo tempo, dramático, característico tanto da performance quanto do repertório musical dessas cantoras.

Poderíamos dizer ainda, tomando como referência o texto *Música lésbica e guei*, que é a tradução feita pelo musicólogo brasileiro Carlos Palombini do texto *Queering the pitch* (1994), de Phillip Brett e Elizabeth Wood,

Em resposta à pergunta “o que são músicas guei”, formulada pela revista Out (novembro de 1996, 108-114), a certo número de músicos e pessoas do meio musical, Peter Rauhofer afirmou: “tem tudo a ver com o efeito diva, uma atitude com a qual pessoas gueis imediatamente se identificam”. Essa afirmação tem certa atratividade como generalização que perpassa culturas homossexuais do Ocidente no século XX, e abarca tanto lésbicas quanto homens gueis. (BRETT; WOOD, 1994, p. 423)

Essa afirmação contextualiza um critério específico de interpretação musical, o “efeito diva”, que podemos classificar como sendo um estilo musical que faz parte de várias culturas homossexuais do Ocidente no século XX.

De todo modo, para aqueles que acreditam que a música é uma arte isenta de conotação sexual, podemos afirmar ainda, conforme consta no texto *Queering the pitch* (BRETT, P.; WOOD, E., 1994, p. 422-423), que:

Pode-se sustentar que uma forma melhor de definir “música lésbica e guei”, e refutar argumentos de serem a sexualidade e o gênero “inaudíveis nas próprias notas”, seria inverter esse modelo e, invocando as “políticas e epistemologias da localização, do posicionamento e da situação” (HARAWAY, 1991, p. 196), considerar tanto a audiência quanto certos espaços como criadores (ainda que por contingência apenas, e por um instante) de um rótulo para a música. (BRETT; WOOD, 1994, p. 422-423).

Dessa forma, considero como sendo justificada a existência de um estilo musical ou, de outro modo, de interpretação musical, que poderíamos chamar de “efeito diva”, o qual poderíamos dizer que faz parte de várias culturas homossexuais do Ocidente no século XX.

Gostaria de apresentar agora a análise musical do repertório de canções do espetáculo *As canções de amor de uma bicha velha*.

3.4 BALADA DE GISBERTA
 COMPOSITOR: PEDRO ABRUNHOSA
 GRAVAÇÃO: MARIA BETHÂNIA
 TONALIDADE: SOL MAIOR (G)

https://drive.google.com/file/d/10O_bb9x2jX2IBghPlnB9iBRj-U5y7CP_/view?usp=sharing

Perdi-me do nome, hoje podés chamar-me de tua
 Dancei em palácios, hoje danço na rua
 Vesti-me de sonhos, hoje visto as bermas da estrada
 De que serve voltar quando se volta pro nada
 Eu não sei se um anjo me chama
 Eu não sei dos mil homens na cama
 E o céu não pode esperar
 Eu não sei se a noite me leva
 Eu não ouço o meu grito na treva
 E o fim vem me buscar
 Sambei na avenida, no escuro fui porta-estandarte
 Apagaram-se as luzes é o futuro que parte
 Escrevi o desejo, corações que já esqueci
 Com sedas matei e com ferros morri
 Eu não sei se um anjo me chama
 Eu não sei dos mil homens na cama
 E o céu não pode esperar
 Eu não sei se a noite me leva
 Eu não ouço o meu grito na treva
 E o fim vem me buscar
 Trouxe pouco, levo menos
 E a distância até o fundo é tão pequena
 No fundo é tão pequena, a queda
 E o amor é tão longe, o amor é tão longe
 O amor é tão longe
 E a dor é tão perto

Essa canção está escrita sobre um traçado de oito linhas, que representa a escala de Sol maior, dentro de um registro de oitava compreendido entre as extremidades, aguda e grave, pela nota mi (mi – ré – dó – si – lá – sol – fá # - mi).

me no

Per di do me ho podes mar me de
je cha

tua

Dancei em palácios hoje dan

ço

na

rua

me so

Vesti de nhos ho visto bermas da es
je as

trada

De que serve voltar quando se vol

ta

pro

nada

Eu sei se anjo me chama na

não um Eu sei dos homens cama

não mil

me
 Eu sei-se anjo leva
 E céu pode es rar não um
 o não

ou
 ço o meu gri
 to na tre vem
 va e o fim me car
 bus

Eu não

na a ni

Dancei ve da tan
 no futuro porta es
 fui

dar-te

Apagaram-se as luzes é o futu

ro

que

parte

o se

Escrevi de jo que
 co ções já es
 ra que

ei

Com sedas matei e com fer

ros

mor

ri

Eu

sei se

anjo

me chama

na

não

um

Eu

sei dos

homens

cama

não

mil

me

pe

Eu

sei se

anjo

leva

E céu

pode es

rar

não

um

o

não

ou

ço o meu gri

to na tre

vem

va e o fim

me

car

bus

Eu não

co nos pe
 pou me dis cia a o doé
 Trouxe levo quena

é
 no fundo pe a que e oa mor tão
 da
 é longe
 quena

é lon é lon
 oa mor tão ge oa mor tão oa mor tão ge
 longe

é é
 oa mor tão ea dor tão
 longe perto

No primeiro verso da canção *Balada de Gisberta*, temos uma frase melódica que se inicia com um intervalo ascendente de terça menor, Si – Ré, seguido do mesmo intervalo de terça menor, em direção descendente, Ré – Si. Esse desenho melódico Ré – Si se repetirá, formando um desenho melódico figurativo entre essas notas que correspondem, respectivamente, à terça e à quinta do acorde de Sol Maior.

Logo após esse desenho melódico figurativo, que termina na nota Si, que é a terça maior do acorde de Sol Maior (G), começa a se formar outro desenho melódico figurativo. O novo desenho traça um caminho por grau conjunto descendente, em direção à tônica do acorde do II grau de Sol maior, ou seja, ele começa harmonicamente em Lá menor (Am), na nota Lá, e faz um caminho descendente por grau conjunto para nota Sol, Lá – Sol, retornando ao ponto de partida, pelo caminho inverso, por grau conjunto ascendente, Sol – Lá. O desenho melódico descendente e ascendente, formado pelas notas Lá – Sol – Lá, se repete, e após retornar à nota Lá, segue em direção ascendente, por grau conjunto, até a nota Si e, logo após, há um salto descendente formado por um intervalo de quinta justa, Si – Mi.

O segundo verso da canção começa subitamente, após o salto descendente de quinta justa, Si – Mi, com um novo desenho melódico, já agora sobre a harmonia do IV grau, Dó maior (C), que começa a ser formado, em relação ao desenho melódico anterior, que termina na extremidade grave, com a nota Mi, a partir de um intervalo ascendente de sexta menor, com a repetição insistente da nota Dó. Essa nota Dó se repete várias vezes, e, a partir da nona repetição, se forma um novo desenho melódico descendente, por grau conjunto, que termina na nota Sol, ao mesmo tempo em que a canção retorna à harmonia inicial, ao acorde de tônica, I grau, Sol Maior (G).

O terceiro verso da canção, com relação à harmonia e a melodia, é idêntico ao primeiro. Do mesmo modo, o quarto verso da canção, harmônica e melodicamente, é idêntico ao segundo. O que muda são apenas os versos. Essa dupla repetição da harmonia e do fraseado melódico, que acontece a partir do terceiro verso da canção, nos dá uma indicação ou aparência de que, em relação ao seu aspecto formal, a característica predominante dessa canção é a Tematização.

No quinto verso da canção, que corresponde à segunda estrofe, aparece novamente o desenho melódico figurativo formado por graus conjuntos Lá – Sol – Lá, que aparece dessa vez, harmonicamente, sobre o acorde da dominante, o V grau, Ré maior (D). Esse desenho melódico se repete e, ao final da repetição, aparece outro desenho melódico por grau conjunto, em forma de espelho, Lá – Si – Lá. O próximo desenho melódico figurativo aparece dessa vez por sobre o acorde da subdominante, o IV grau, Dó maior (C), com um intervalo de terça menor descendente, seguido de um intervalo de terça menor ascendente, Sol – Mi – Sol, que se repete e, ao final dessa repetição, que termina na nota Sol, aparece outro desenho melódico semelhante, em forma de espelho, por grau conjunto, Sol – Lá – Sol. O segundo desenho melódico se repete, enquanto a harmonia retorna ao acorde da tônica, o I grau, Sol Maior (G).

O sexto verso da canção, inicialmente, é formado pelo mesmo desenho melódico figurativo que aparece no quinto verso da canção, por sobre o acorde da dominante, o V grau, Ré maior (D). O desenho melódico que aparece depois disso, por sobre o acorde da subdominante, o IV grau, Dó maior (C), porém, é inteiramente diferente. Começa com um salto de oitava ascendente, que percorre as extremidades da melodia, do Mi grave ao Mi agudo. Logo após, esse desenho vai caindo gradativamente, por grau conjunto descendente, com repetição de algumas notas, até chegar na nota Si. Nesse ponto, o desenho melódico faz ainda um pequeno desvio ascendente, de meio-tom, Si – Dó, seguido por uma bordadura em forma de espelho, Si – Lá – Si, ao mesmo tempo em que a harmonia retorna ao acorde da tônica, o I grau, Sol Maior (G).

Todo esse percurso, em relação ao fraseado melódico e à harmonia, que foi descrito até aqui e que aparece desde o primeiro verso da canção até o sexto, é inteiramente repetido, ou seja, corresponde à melodia e à harmonia que vai do sétimo verso até o décimo segundo. Em termos da forma da canção, temos aqui descrito a sessão A.

A segunda sessão, ou sessão B, começa com um arpejo ascendente de Mi menor (Em), ou seja, por sobre as notas que formam o acorde do VI grau, o grau relativo de Sol maior, que são formadas por intervalo de terça menor e terça maior, respectivamente, Mi – Sol – Si. Esse arpejo se repete uma outra vez, só que, dessa vez, por sobre o acorde de Lá maior (A). Embora essa harmonia, que é formada por esses dois acordes, Mi menor (Em) e Lá maior (A), se repita, o desenho melódico que aparece depois disso é um jogo melódico entre as notas Lá e Sol, que se repete, seguidamente, por cinco vezes. Na última repetição, o desenho caminha por grau conjunto ascendente até a nota Si e, logo após, há um salto melódico descendente de quinta justa, Si – Mi. O final desse desenho melódico, que é formado pelas notas Lá – Sol – Lá – Si – Mi, se repete, só que, dessa vez, por sobre o acorde da subdominante, o IV grau, Dó maior (C). Logo após, aparece um pequeno desenho descendente, a partir de um intervalo ascendente de quinta justa, em relação a Mi, ou seja, o intervalo Si – Lá, ao mesmo tempo em que se faz uma fermata, ou seja, uma pequena respiração no acompanhamento harmônico, simultaneamente, no canto, paira uma nota melódica que se prolonga, *ad libidum*, por sobre o acorde da dominante, o V grau, em Ré maior (D).

O que vem depois disso é a Coda, que são pequenos fragmentos de frase formadas sobre as notas do arpejo de Sol maior: Sol – Si – Ré, de forma semelhante ao desenho melódico inicial da canção. A ideia desse final, a Coda, é que as frases que começam pelo intervalo de terça

menor ascendente e descendente, Si – Ré – Si, terminam, melodicamente, às vezes, formando um arpejo maior descendente que termina na nota Sol, como cadências conclusivas, por sobre o acorde da tônica, o I grau, Sol Maior (G); e, outras vezes, na nota Si, como cadências suspensivas, por sobre o acorde da subdominante, o IV grau, Dó maior (C). A música termina, melodicamente, com a nota Sol, com uma cadência conclusiva no acorde da tônica, o I grau, Sol Maior (G).

No caso específico dessa música, que é uma Balada, uma canção *pop rock* romântica, é um pouco difícil estabelecer uma relação íntima entre a melodia, a harmonia e a letra. Creio que, embora tanto a melodia como a harmonia dessa canção possam ser consideradas, ao mesmo tempo, simples e sofisticadas, valorizando o aspecto subjetivo e sentimental da música, como componentes estéticos afetivos da canção, a sua letra possui uma qualidade simbólica e subjetiva que fala por si mesma, dispensando que se faça uma análise logística rigorosa do conteúdo “estritamente musical”.

Em primeiro lugar, pelo fato de haver muitas repetições de ideias musicais, ou seja, alguns desenhos melódicos se repetem diversas vezes: uns que se apoiam, basicamente, por sobre as notas dos arpejos dos acordes, enquanto outros por graus conjuntos, embora aconteçam, às vezes, nas terminações de frase, saltos melódicos descendentes. Essas frases, que costumam terminar na região grave, costumam vir seguidas por intervalos melódicos ascendentes, nas frases subsequentes. Um momento de clímax da canção que merece destaque como elemento contrastante é o salto melódico ascendente de oitava, que vem seguido de uma progressão por grau conjunto descendente, com a repetição de algumas notas.

Assim, o grande destaque da canção me parece ser a sua narrativa, que conta a história de Gisberta, uma história baseada em fatos, o que significa dizer que a personagem da canção, Gisberta, não é fictícia, ela realmente existiu. Foi uma transexual, uma travesti brasileira que vivia em Portugal, portadora da síndrome de HIV, o vírus da AIDS, que foi assassinada e violentada sexualmente por 14 adolescentes, com idade entre 14 e 16 anos, tendo sido atirada e encontrada morta em um poço de cerca de 15 metros de profundidade. O crime causou uma enorme repercussão em Portugal e modificou a forma como as questões de gênero foram tratadas pela legislação e pela sociedade naquele país.

3.5 LAMA

COMPOSITORES: AYLCE CHAVES E PAULO MARQUES

TONALIDADE: SOL MENOR (GM)

https://drive.google.com/file/d/1lUdVQwd1Vxa7sSGKUsH_jppB9OAM02_x/view?usp=sharing

Se eu quiser fumar eu fumo
 Se eu quiser beber eu bebo
 Não devo nada a ninguém
 Se o meu passado foi lama
 Hoje quem me difama
 Viveu na lama também
 Comendo a mesma comida
 Bebendo a mesma bebida
 Respirando o mesmo ar
 E hoje, por ciúme ou por despeito
 Acha-se com o direito
 De querer me humilhar
 Quem és tu? Quem foste tu?
 Não és nada
 Se na vida fui errada
 Tu foste errado também
 Não entendeste o sacrifício
 Sorriste do meu suplício
 Me trocando por alguém
 Se eu errei, se eu pequei
 Pouco importa
 Se aos teus olhos estou morta
 Pra mim morreste também

A canção está escrita, de modo geral, sobre um traçado de oito linhas, que representam a escala de Sol menor, em uma região delimitada, nas suas extremidades, aguda e grave, pela nota Si b. Pode alcançar, entretanto, em certos momentos, uma amplitude do registro vocal que vai até o intervalo de décima primeira diminuta, o que exige que se recorra graficamente a um traçado de onze linhas (Si b – Lá – Sol – Fá # /Fá bequadro – Mi b – Ré – Dó – Si b – Lá – Sol – Fá #).

be
 ber
 fu Se eu quiser eu
 be
 Se eu quiser fu eu
 mar mo
 bo

sa à
 # nin bequadro la
 Não interes
 guém Se o meu passa foi ma
 do

quem
 me la
 Hoje di # ma
 fa Viveu na tam
 bém
 ma

mes
 ma
 mi Bebendo a be
 bi
 Comendo a mi co
 nha da
 da

pei
 ú
 do o ci me ou des to
 # mes por por
 Respiran mo
 ar E ho
 je

A
 cha to de hu
 se que me lhar
 com # rer
 o
 di mi
 rei

Quem Quem fos Não
 és te na
 da
 # és
 tu? tu?

bequadro ra
 da tu tam
 bém
 fos do
 Se te er
 na ra
 vida eu er
 # fui

compreen meu
 # des bequadro suplicio
 te o
 sa sorriste do
 Não cri
 ficio

Se eu se eu er pe
 por # al me rei quei
 tro do guém can
 pou por ta
 # co im bequadro mor ta
 Se aos teus olhos tou
 # es res mor bém
 # pra mim te tam

A linha melódica dessa canção começa com a repetição da nota Ré, que, harmonicamente, corresponde à quinta do acorde de tônica, I grau, Sol menor (Gm). Logo após o término da repetição da nota Ré, acontece uma pequena bordadura descendente, com a nota Dó, Ré – Dó – Ré, seguida por um salto melódico ascendente de terça menor, Ré – Fá, e por outro salto descendente de quarta justa, Fá – Dó. Quando acontece esse salto descendente de quarta justa, a harmonia faz um caminho descendente, por grau conjunto, passando para o VII grau b, Fá maior com sétima menor (F7).

A próxima frase melódica começa com a repetição da nota Fá. Logo após o término dessa repetição, acontece um salto melódico ascendente de terça maior, Fá – Lá, seguido por

um caminho melódico descendente, por grau conjunto, que termina na nota Mi b. Ao chegar na nota Mi b, acontece um salto melódico descendente de quarta justa, Mi b – Si b, ao mesmo tempo em que a harmonia continua seguindo seu caminho descendente, por grau conjunto, passando para o VI grau, Mi b maior com sétima menor (Eb7). Devemos observar que, embora aconteça, no início de cada uma das frases melódicas, uma progressão ascendente, pois a 1ª frase começa com a nota Ré, e a 2ª frase começa com a nota Fá, no final de cada uma dessas frases acontece, com o salto melódico descendente de quarta justa, uma progressão melódica descendente, por grau conjunto, de forma paralela à progressão melódica descendente, por grau conjunto, que acontece na harmonia. Assim, temos que: a) a 1ª frase termina com o salto melódico descendente de quarta justa, Fá – Dó, e a harmonia está em Fá maior com sétima menor (F7); b) a 2ª frase termina com o salto melódico descendente de quarta justa, Mi b – Si b, e a harmonia está em Mi b maior com sétima menor (Eb7).

A próxima frase melódica começa com a repetição da nota Mi b. Logo após o término dessa repetição, acontece um salto melódico ascendente de terça maior, Mi b – Sol, seguido de um intervalo melódico descendente de meio-tom, devido à alteração accidental do # na nota Fá #, Sol – Fá #. Essa frase melódica termina, na 1ª estrofe, com um salto melódico descendente de terça maior, Fá # - Ré, ao mesmo tempo em que a harmonia continua a sua progressão harmônica descendente por grau conjunto, passando para o acorde da dominante, o V grau, Ré maior com sétima menor (D7). Com isso, termina a 1ª estrofe da canção. Interessa observar a progressão harmônica descendente, por grau conjunto, característica do modo aeólio, Gm – F7 – Eb7 – D7.

As três primeiras estrofes iniciais desta canção, harmônica e melodicamente, são exatamente iguais. A única alteração, afora os versos da canção, que são bem diferentes em cada estrofe, é uma pequena alteração melódica ao final da 2ª e 3ª estrofe, com a inclusão da nota Mi b entre o intervalo descendente de terça maior, que acontece na 1ª estrofe, Fá # - Ré, e que, na 2ª e 3ª estrofe dessa canção, resultará em Fá # - Mi b – Ré.

A quarta estrofe começa com um intervalo descendente de segunda maior: Ré – Dó, ao mesmo tempo em que a harmonia começa com um acorde de subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm). Logo após, aparece um fraseado completamente inédito, a partir de um intervalo de quarta aumentada, em relação à nota Dó, que é a nota Fá #, ao mesmo tempo em que a harmonia já mudou para o acorde de dominante, o V grau, Ré maior com sétima menor (D7). Esse novo fraseado, que começa com a nota Fá #, faz, de início, um caminho ascendente por

grau conjunto, Fá # - Sol - Lá. Logo após a chegada da nota Lá, acontece uma bordadura descendente, Sol - Fá # - Sol, seguido, em primeiro lugar, por um intervalo ascendente de terça menor, Sol - Si b, sucedido por um intervalo descendente de terça menor: Si b - Sol. Quando acontece esse intervalo ascendente de terça menor, Sol - Si b, seguido de um intervalo descendente de terça menor, Si b - Sol, a harmonia está em um acorde de tônica, o I grau, Sol menor (Gm).

A próxima frase, ainda na quarta estrofe, tem como início uma progressão melódica desce, por grau conjunto, que começa em Si b e termina em Dó, Si b - Lá - Sol - Fá - Mi b - Ré - Dó, sucedida por um salto melódico ascendente de sexta maior, Dó - Lá. Quando a progressão melódica chega nesse salto melódico ascendente de sexta maior, Dó - Lá, a harmonia está em um acorde de subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm). Em seguida, a partir da repetição da nota Lá, começa uma nova frase, que conclui a quarta estrofe, assim como, a sessão A da canção. Essa nova frase começa por um caminho descendente por grau conjunto, Lá - Sol - Fá #. Ao mesmo tempo, quando a melodia chega na nota Fá #, a harmonia está em um acorde dominante, o V grau, Ré maior com sétima menor (D7). A melodia segue, depois disso, por um caminho ascendente, por grau conjunto, em forma de espelho, Fá # - Sol - Lá. Logo após esse retorno à nota Lá, acontece um salto melódico descendente de quinta justa, Lá - Ré, finalizado, com uma cadência perfeita, V7 - I, por um salto melódico de quarta justa, Ré - Sol.

A partir desse momento em diante, começa a sessão B, que é introduzida por uma mudança no acorde de tônica, o I grau, Sol menor (Gm), que se transforma no acorde Sol maior com sétima menor (G7), um acorde que tem função dominante, em relação à subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm), que é o acorde inicial da seção B.

Inicia-se, então, a sessão B, a harmonia com o acorde subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm), que vem preparada pelo acorde Sol maior com sétima menor (G7), que vem a ser a dominante, ou V grau, de Dó menor (Cm). Melodicamente, quando acontece essa preparação harmônica, aparece uma frase melódica descendente, que começa em Si b - Lá - Mi b. Quando a melodia chega na nota Mi b, depois que aparece um salto melódico descendente de quarta aumentada, a harmonia resolve a dissonância do trítone do acorde de dominante, o Sol menor com sétima menor (G7), com o repouso sobre o acorde de Dó menor (Cm), o que funciona como se esse acorde assumisse, ainda que provisoriamente, a função harmônica de tônica, ou I grau. Logo em seguida, acontece a repetição dessa mesma frase melódica, Si b - Lá - Mi b, ao

mesmo tempo em que a harmonia já está em um acorde de dominante, em relação ao I grau, o Sol menor (Gm), que é o acorde Ré maior com sétima menor (D7). O que equivale a dizer que, ao mesmo tempo em que o acorde de Dó menor (Cm) assume, de passagem, a função de tônica, I grau, ele não deixa de ter a função subdominante, IV grau, pois, logo em seguida, aparecerá o acorde de Ré maior com sétima menor (D7), com função dominante, V grau, em relação ao acorde de Tônica, o Sol menor (Gm). Essa acorde aparece na linha melódica subsequente, Si b – Fá # - Lá – Sol, formando uma dupla apojatura da nota Sol - (Fá # - Lá) - nota que é justamente a fundamental do acorde de tônica, o Sol menor (Gm).

Começa, então, na região grave, outra progressão melódica descendente por grau conjunto, Si b – Lá – Sol, a harmonia permanecendo no acorde de tônica, Sol menor (Gm). Logo em seguida, há uma bordadura por semitom descendente, que começa com a repetição da nota Sol, Sol – Fá # - Sol, seguida de um intervalo melódico ascendente de sétima menor, Sol – Fá, sucedido por uma apojatura descendente, Fá – Mi b. Quando acontece essa apojatura descendente, a harmonia está na subdominante, IV grau, Dó menor (Cm). Aparece então outro desenho melódico descendente.

Primeiro, com um intervalo melódico descendente de terça menor: Mi b – Dó. A harmonia desse novo desenho melódico descendente está na dominante, V grau, Ré maior com sétima menor (D7). Esse intervalo descendente de terça menor é sucedido por um caminho melódico descendente, por grau conjunto, Mi b – Dó – Si b – Lá. Em seguida, ele forma um arpejo diminuto ascendente, Lá – Dó – Mi b, que resolve a sua dissonância melódica com um intervalo descendente de semitom, Mi b – Ré. Quando acontece a resolução dessa dissonância melódica, a harmonia retorna à tônica, I grau, Sol menor (Gm).

Na sequência, a próxima frase melódica se forma com uma nota longa, Dó, ao mesmo tempo em que a harmonia já está novamente na subdominante, IV grau, Dó menor (Cm). Logo após, a partir de um intervalo melódico ascendente de quinta justa, Dó – Sol, aparece um intervalo descendente de semitom, Sol – Fá #, ao mesmo tempo em que, ao chegar em Fá #, a harmonia já mudou novamente para a dominante, V grau, Ré maior com sétima menor (D7). Em seguida, após um intervalo melódico descendente de segunda aumentada, Fá # - Mi b, surge uma progressão melódica descendente por grau conjunto, Mi b – Ré – Dó – Si b, ao mesmo tempo em que a harmonia retorna à tônica, I grau, Sol menor (Gm), resolvendo a dissonância harmônica – o trítone do acorde dominante – com uma cadência perfeita V7 – I.

A próxima frase melódica, a harmonia ainda no I grau, Sol menor (Gm), começa pela repetição da nota Ré – um intervalo melódico ascendente de terça maior, em relação a Si b. Logo após essa repetição, acontece um salto melódico ascendente de quarta justa, Ré – Sol, seguido de um intervalo melódico descendente por grau conjunto, Sol – Fá. Quando a melodia chega na nota Fá, a harmonia está no VI grau, Mi b maior com sétima menor (Eb7). Na sequência, em que a harmonia ainda está no VI grau, aparece um arpejo diminuto descendente, Mi b – Dó – Lá, seguido por um intervalo ascendente de terça menor, Lá – Dó, seguido por um salto melódico ascendente de quinta justa, Dó – Sol, que, por sua vez, é seguido por um intervalo descendente de semitom, Sol – Fá #, e por outro intervalo descendente de terça maior, Fá # – Ré. Quando a melodia chega na nota Ré, a harmonia está na dominante, o V grau, Ré maior com sétima menor (D7).

Na última estrofe da canção, há um retorno da linha melódica e da harmonia que aparece no início da sessão B. Assim, temos a linha melódica Si b – Lá – Mi b, que coincide, após o salto melódico descendente de quarta aumentada (o trítone), com o retorno ao campo harmônico da subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm). Essa mesma linha melódica se repete, ao mesmo tempo em que a harmonia faz a passagem para o campo harmônico da dominante, o V grau, Ré maior com sétima menor (D7). Em seguida, aparece a linha melódica Si b – Fá # – Lá – Sol, quando a harmonia retorna ao acorde de tônica, Sol menor (Gm). Há então uma mudança de registro para a região grave, com o desenho melódico Si b – Lá – Sol, seguido por uma bordadura de semitom descendente, Sol – Fá # – Sol, e de um intervalo melódico de sétima menor, Sol – Fá, que, por sua vez, forma a apojatura Fá – Mi b, quando a harmonia retorna ao campo harmônico da subdominante, o IV grau, Dó menor (Cm).

Ao chegar na última frase, o clímax da canção, a harmonia está na dominante. A melodia começa com uma bordadura descendente de semitom: Sol – Fá # – Sol, que segue o caminho melódico ascendente, por grau conjunto, o que resulta em: Sol – Fá # – Sol – Lá. Ao chegar na nota Lá, a linha melódica faz um arpejo maior descendente, Lá – Fá # – Ré, sucedido por um salto melódico de quarta justa, Ré – Sol, ao mesmo tempo em que acontece a resolução harmônica final com uma cadência perfeita V7 – I.

Pensando em termos do estilo musical, assim como em sua interpretação, convém lembrar que essa canção é bastante dramática, pois, sendo anterior à bossa-nova, é de uma época em que estava na moda o samba-canção, com estilo semelhante ao bolero, batizado de “dor de cotovelo” ou fossa.

Em termos do seu aspecto formal, ela tem esse apelo dramático ou sentimental e faz uso de uma melodia sinuosa, que explora com frequência o recurso vocal virtuosístico, repleto de saltos melódicos que exploram a tensividade da melodia e que se apoiam sobre uma harmonia dissonante. Portanto, podemos dizer também que a característica que predomina nessa canção é a passionalização. Sendo assim, sua narrativa abordará a dor da separação, exigindo um estilo de interpretação passional, à flor da pele, consagrado por cantoras como Maysa, Dalva de Oliveira, Nora Ney, entre outras.

Em nosso espetáculo, optamos por uma batida do violão que lembra o ritmo *funk*, colocando o andamento da música um pouco mais acelerado, mais *pra frente*, sem quebrar completamente com a intenção de fazer uma interpretação dramatizada.

Sintetizando o significado da narrativa dessa canção, podemos dizer que a canção *Lama* é um drama, que conta a história de uma mulher que se sente indignada e desamparada e que busca se livrar da humilhação imposta por seu ex-companheiro, do qual se separou recentemente e que a despreza. Assim, percebe-se nitidamente que a mulher lida com seu ex-companheiro com uma atitude de enfrentamento, buscando com isso resgatar sua autoestima e se livrar da opressão da qual tinha sido vítima, até então.

Creio que podemos pensar nessa canção se referindo ao feminismo em sua fase inicial, em que a mulher tentava se posicionar política e socialmente, mas enfrentava uma resistência muito grande da sociedade, tradicionalmente machista e conservadora. Por outro lado, não há uma referência explícita que a esteja associando à possibilidade (subjativa) de um gênero não binário, ou que contrarie a hipótese “mais provável” (ou “lógica”) de que o ser humano é, por sua própria natureza, um ser cisgênero e heterossexual, ou mesmo que indique uma característica particular ou algum estereótipo específico que remeteria a uma personagem homossexual, bissexual ou transexual.

O que pode caracterizar-se como sendo uma referência à homossexualidade, ou à possibilidade não binária do gênero, seria o chamado “efeito diva”, ou seja, um estilo de interpretação mais ousado ou alegórico, muito bem representado por cantoras ícones da MPB como Angela Maria ou Carmen Miranda, mais afetado e dramático do que o estilo bossa-nova que lhe sucedeu. A bossa-nova é uma música que costuma ser percebida como mais intimista, suave ou *cool*, que tem uma influência do jazz e que acabou por se tornar o padrão musical de referência para um novo tipo de público, mais exigente, *sofisticado*, que passou a considerar essa música como critério de *bom gosto* musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, gostaria de realizar aqui uma breve exposição da ideia central da minha dissertação de mestrado, cujo objetivo geral visou a problematizar questões que tratam de gênero e sexualidade, por sua vez, relacionadas à heteronormatividade e exploradas esteticamente e conceitualmente por algumas canções da música popular brasileira, como subsídio para a formação continuada do professor de educação musical em sua práxis pedagógica.

A ideia central do projeto, portanto, tratou de gênero, sexualidade e heteronormatividade, sob uma perspectiva globalizada, que envolveu a representatividade da música popular brasileira, reconhecidamente significativa no mercado internacional da indústria cultural. Evidencia-se a questão que se coloca necessária para meus objetivos pedagógicos, que leva em conta a representação cultural de um segmento específico da música popular brasileira, o qual possui uma qualidade interpretativa e discursiva subversivamente simbólica, em termos estéticos, éticos e políticos, que se relaciona conceitualmente com os questionamentos que foram produzidos pelos estudos de gênero e a teoria *queer*.

As questões envolvem as dimensões políticas da subjetividade e as formas discursivas singulares de performatividade, que se referem às performances de gênero e de sexualidade, assim como a perspectiva político-pedagógica que se verifica no contexto da educação musical, em relação ao currículo que costuma ser praticado nas escolas públicas, especialmente, no que diz respeito à colonialidade. Ou seja, que é relativa às práticas sociais que se perpetuam e que reproduzem, contínua e discursivamente, as características culturais hegemônicas europeias, consideradas como naturais no tempo histórico do período colonial brasileiro e que deixaram marcas profundas na formação psicossocial de toda a sociedade.

Essas práticas curriculares escolares “produziram modos de subjetivação e ensinaram formas heteronormativas complementares e assimétricas de projeção das identidades sexuais, fortemente atravessadas pelas expectativas em torno à(s) masculinidade(s) negra(s)” (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016, p. 127). Elas se conformam, historicamente, às características eurocêntricas e heterocentradas, situadas no período colonial, de acordo com o padrão dominante androcêntrico. Ou seja, “codificaram as suas dimensões subjetivas e culturais a partir de referências hegemônicas do Sujeito (pretensamente) Universal: branco, masculino, proprietário, judaico-cristão e heterossexual” (MOITA LOPES, 2018 apud

CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016, p. 132). Não obstante o término do período histórico colonial, ainda se verificam na sociedade brasileira contemporânea.

A compreensão do gênero como construção social e histórica, que guarda relação com os papéis sociais que são atribuídos aos gêneros masculino e feminino, é uma questão central para que se possa compreender os objetivos desta pesquisa. Importa considerar que essa construção social e histórica não somente classifica como também hierarquiza esses papéis, determinando ainda o que seria um padrão legítimo de comportamento da sexualidade humana. De um modo geral, ou consensualmente, ele é percebido e naturalizado pela sociedade como adequado, conveniente, ou simplesmente, *normal* ou *natural*; seria aquele recomendado, tolerado ou, em outros termos, sob o ponto de vista da *moral e dos bons costumes* da sociedade, aquele que, excepcionalmente, seria permitido de ser praticado, que viria a ser a heterossexualidade.

Esse comportamento da sexualidade humana estaria, entretanto, sendo determinado por valores morais, cuja concepção filosófica ocultaria uma dimensão política da sexualidade que, na realidade, situa-se para além de uma mera distinção biológica entre os sexos. Compreende-se então que a distinção biológica estaria sendo utilizada para determinar ou delimitar os limites de ação socialmente aceitos ou preestabelecidos como adequados a esses papéis. Sendo assim, podemos afirmar que fizeram parte das contribuições desta pesquisa apresentar elementos simbólicos, porém significativos, que visam a estimular ações de insurgência, de enfrentamento, que possam ter uma influência positiva, no sentido de tentar, ao menos, desestabilizar a compreensão dominante de nossa sociedade. Essa afirma a prepotência de uma masculinidade hegemônica e considera a si própria como naturalmente superior, em detrimento de um papel social feminino, considerado pela sociedade como submisso e inferior, além de discriminar e marginalizar outras manifestações da sexualidade humana que costumam ser consideradas como desviantes, tais como a homossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade. Elas se contrapõem radicalmente à normatividade, subvertendo tanto a expectativa como a lógica que regula e legitima o comportamento humano em relação à sexualidade, considerado pela sociedade como adequado, isto é, a heteronormatividade.

Ressalta-se que, na perspectiva político-pedagógica que se verifica na educação musical, em relação ao currículo que costuma ser usual nas escolas de educação básica, especialmente, no que diz respeito à colonialidade, esse cenário se mantém. Ou seja, verifica-se, na atual conjuntura política, que essas práticas sociais se perpetuam e reproduzem, contínua

e discursivamente, as características culturais hegemônicas europeias, consideradas como naturais na história do período colonial brasileiro e na formação psicossocial de toda a sociedade, conforme as características eurocêntricas e heterocentradas, que se identificam com o padrão dominante androcêntrico (CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P., 2016).

Assim, problematizou-se esse cenário, mais especificamente, no que se refere às questões sobre relações socioafetivas e/ou afetivo-sexuais. Importou-nos, sobretudo, entre aquelas que se verificam, pontualmente, no contexto sociocultural da educação, tanto no âmbito da educação em geral, quanto no da educação musical, destacar aspectos que atravessam as políticas públicas para a educação, pois é sabido o potencial que torna esse território impregnado de disputas políticas e epistêmicas, que se articulam na relação assimétrica entre a sociedade e as propostas político-pedagógicas curriculares.

Optamos por estudar essas temáticas, procurando bases nas quais houvesse condição de estruturar, em sala de aula, um diálogo com os estudantes a respeito da diversidade de gênero e a liberdade individual, quanto à orientação sexual. Pelo teor das canções selecionadas, tornou-se relevante destacar as intersecções que existem entre as questões de gênero e as relações étnico-raciais, como também as assimetrias de classe social, com a atenção focada, especialmente, na práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música que se dá no contexto escolar do ensino médio.

Para tanto empreendeu-se revisão bibliográfica, revisão de literatura e análise de canções selecionadas dentre o repertório da *Cia Completa Mente Solta* e a temática da investigação, conforme já apresentado na introdução do presente trabalho.

Compreendo que seja consenso no meio acadêmico, particularmente, na área de ensino e aprendizagem em música, tendo em vista alguns trabalhos analisados no capítulo 1, que de alguma forma lidam com questões de gênero, que a sociedade contemporânea, sobretudo, no Brasil, continua a ter atitudes moralistas e/ou ideológicas conservadoras, especialmente, em relação às questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, percebemos que, na atualidade, a instituição escolar persiste a reproduzir, contínua e discursivamente, em sua dinâmica de sala de aula, esse comportamento específico, naturalizado em nossa sociedade, conhecido como heteronormatividade.

Esse comportamento naturalizado em nossa sociedade tenderia a estimular a performatização hegemônica da sexualidade, que viria a ser a heterossexualidade. A

heterossexualidade seria então um tipo específico de orientação sexual que está relacionada ao sexo biológico e à reprodução, assim como à concepção polarizada e complementar da binaridade de gênero, o que serviria para reforçar preconceitos já existentes, que se manifestariam em atitudes cotidianas. Tais atitudes podem ser percebidas como tentativas de perpetuação de formas simbólicas de poder, que viriam a consolidar posições sociais assimétricas. Um hábito tão profundamente enraizado em nossa sociedade que nos remeteria, por exemplo, à concepção generalizada, para o povo brasileiro, em especial, embora não exclusivamente, da inaptidão da mulher para a vida pública, configurando um tipo de ordenamento social arbitrário e excludente, que é comumente tipificado como machista, homofóbico, misógino e racista.

Entretanto, sobretudo, me incomoda a ideia de que a sociedade como um todo pensa dessa maneira, e que, por isso, seria inútil fazer qualquer mobilização para tentar mudá-la. Creio ser possível ao menos tentar fazer com que as pessoas possam rever os seus conceitos, mesmo que aparentemente sejam rígidos, imutáveis. Além disso, penso que ao menos uma parcela da sociedade vem procurando se mobilizar para fazer com que possamos viver, e conviver, em uma sociedade mais justa, não apenas no sentido que comumente subentende-se como “marxista”, um conceito bastante obscuro, difícil de se compreender e que, além do mais, dá margem para se criar estereótipos ou tipificar qualquer sujeito como “subversivo”, “comunista”, “socialista” ou “de esquerda”.

Esse atributo ou essa condição marxista, sobretudo na época da Ditadura Civil e Militar (1964-1988), foi muitas vezes utilizado como pretexto, por ter um significado pejorativo (principalmente para os militares, nessa época), que soa como algo semelhante a marginal, ou delinquente, fazendo com que os sujeitos percebidos como suspeitos, quer seja por estarem “fora da ordem” ou por fugirem à expectativa de “normalidade”, fossem comumente tachados de “subversivos” e/ou “imorais”.

De outro modo, serviu também como uma circunstância adversa, em que muitas pessoas, famosas ou anônimas, se viram envolvidas em situações extremas de violência e/ou de perigo, em que podiam ser presas, torturadas, exiladas e/ou perseguidas pelos aparatos de repressão política e/ou policial, como potencialmente suspeitas de estarem praticando um atentado contra a “moral e os bons costumes da sociedade”, o que incluía também, nesse estereótipo, os homossexuais.

Todavia, sabemos que o marxismo é um conceito que se relaciona ao contexto de posicionamento político, como também ao sentido econômico e histórico-cultural de pertencimento a uma determinada classe social, a classe trabalhadora, operária, sindicalista, também chamada, em determinadas circunstâncias, de proletariado. Vejo que precisamos desse enfrentamento, pois ele nos coloca diante de um campo de análise histórico, político-econômico e sociocultural crucial, que merece ser valorizado e respeitado. Compreendo ainda que esse sentimento de pertencimento à classe trabalhadora, que representa setores da sociedade que costumam estar conectados aos ativismos sociais, por exemplo, sujeitos que possuem um posicionamento político atrelado à causa sindicalista e/ou à luta de classe e, geralmente, se mobilizam em defesa do direito de greve etc, pois precisam enfrentar essa questão.

Porém, também é necessário que a nossa sociedade se mobilize em torno de projetos artísticos e socioculturais que possibilitem a realização de transformações sociopolíticas, valorizando o nosso direito à liberdade de expressão. Fazer com que, no plano social, essas iniciativas possam contribuir para a melhoria de qualidade de vida e promover mecanismos para a produção e aquisição de um capital cultural simbólico, artístico e criativo, que estimule em nós a vontade de tomar alguma iniciativa, no sentido de nos questionarmos em relação aos nossos próprios conceitos e/ou nossas ideologias, como seres humanos conscientes de que merecemos e desejamos viver em um mundo melhor.

Sei que essa não é uma tarefa fácil. Mas vejo com bons olhos que mudanças estão acontecendo, apesar de haver um setor majoritário em nossa sociedade que continua firme em seu propósito de resistir às mudanças. Percebo, contudo, que está surgindo um setor em nossa MPB fortemente ativista, que pretende que essas mudanças aconteçam e que se mobiliza para tentar combater o racismo, o machismo, a misoginia e/ou a homofobia etc. Esse sentido de ativismo me parece ser muito visível no conteúdo de algumas letras de músicas, no trabalho atual de Elza Soares, assim como no trabalho da cantora transexual Liniker e os Caramelows, por exemplo, como também, na forma como essas músicas são trabalhadas e interpretadas, enfim, de diversas maneiras.

Por isso, acredito que o repertório musical, cuja estética artística de vanguarda e libertária tem uma conotação política de enfrentamento que se coloca “subversivamente” identificada com (ou conectada a) os movimentos ou ativismos sociais, deva ser utilizado em sala de aula, como uma tentativa bem-intencionada de conscientização e/ou de princípios de

convivência e cidadania para os docentes; um sinal de alerta para que possamos juntos lutar por uma sociedade mais justa.

Quanto à análise musical do repertório de canções de amor da música popular brasileira, devemos compreender que a música, sendo uma linguagem abstrata, não-verbal, possui uma condição própria, por ser uma linguagem que se realiza exclusivamente por meio de sons. Entretanto, em relação à canção popular, assim como na ópera, a linguagem não-verbal ou abstrata da música entrelaça-se à linguagem verbal que habita os versos da canção. Sendo assim, podemos considerar que, em relação à função contemplativa e abstrata que caracteriza a linguagem musical, esta seria uma situação excepcional. Dessa forma, devemos compreender que a linguística, por tratar-se de uma ramificação da semiótica que lida exclusivamente com a linguagem verbal, tenderia a mostrar-se como uma ferramenta útil, na medida em que teria a propriedade de auxiliar na realização da análise musical da canção popular, sobretudo, em relação à voz falada, pela qual caberia a função comunicativa de narrar uma história. Entretanto, com relação à voz cantada, ou seja, quanto à linguagem não-verbal do discurso musical, devemos compreender que a voz humana é um instrumento musical melódico específico, cuja sonoridade realiza-se foneticamente, através da vibração das cordas vocais, as quais fazem parte do aparelho fonador. Assim, compreendendo-se que os fonemas são, tão somente, articulações sonoras específicas da linguagem verbal, que seriam responsáveis pela formação das palavras, cuja sonoridade peculiar estaria carregada de sentidos semânticos, que por sua vez compatibilizam-se ou conciliam-se às frases musicais, seria igualmente compreensível considerar que o aparato linguístico da semiótica nos auxiliasse na realização da análise musical da canção popular. Assim, justifica-se a escolha do referencial teórico para análise das canções, baseando-se nas proposições de Luiz Tatit (2002).

Já em relação à narrativa das canções, algumas situações complicadoras apresentam-se em cada uma delas, o que viria a indicar perspectivas problemáticas da vida social, sobretudo com relação à temática da heteronormatividade, as quais por sua vez poderiam ser trabalhadas criticamente pelo professor de educação musical com os seus alunos. Assim, selecionamos as seguintes temáticas:

1ª – A canção *Cotidiano* narra a história de um casal heterossexual, a partir do ponto de vista masculino. Percebe-se, nessa história, que o homem está insatisfeito com o seu relacionamento, e, ao que parece, com o seu trabalho. Porém, ele responsabiliza a mulher de estar mantendo-o sob o seu controle, o que tornaria o seu cotidiano monótono, repetitivo.

Entretanto, do ponto de vista da mulher, a rotina também é insatisfatória, pois a mulher é privada de sua liberdade, sendo responsável pelos trabalhos domésticos, enquanto o marido precisaria acordar cedo para ir trabalhar.

2ª – A canção *Sem açúcar* também narra a história de um casal heterossexual, com a diferença de que, dessa vez, sob o ponto de vista feminino. Nessa história, a mulher estaria igualmente insatisfeita com o seu relacionamento, porém, por razões bastante diferentes do contexto da canção anterior, percebe que o seu marido se trata de um sujeito completamente imprevisível, o que a deixa preocupada, pois se sente desamparada, sem saber se o seu marido chegará em casa contente, amoroso, ou se, ao contrário, estaria indiferente, ou até mesmo agressivo.

3ª – A canção *Balada de Gisberta*, por sua vez, narra uma história verídica, a história de *Gisberta*, uma transexual brasileira que vivia em Portugal, portadora do vírus HIV, o vírus da AIDS, assassinada e violentada por um grupo de adolescentes, tendo sido posteriormente atirada e deixada esquecida em um poço de cerca de quinze metros de profundidade. A história causou uma enorme comoção no país e modificou a forma como a legislação e a população lidam com os transexuais.

4ª – A canção *Lama* conta a história de uma mulher que se sente inferiorizada, porque separou-se de seu ex-companheiro, que a despreza. Por isso, ela resolve enfrentá-lo para livrar-se da humilhação da qual tinha sido vítima até então. Trata-se de um samba-canção, do estilo dor de cotovelo, ou fossa, típico da década de 50.

A contribuição deste estudo consistiu, portanto, em discutir a participação política consciente e informada como pressuposto para a conquista da autonomia e o aprofundamento do debate democrático, forjado pela e na coletividade, como uma etapa necessária para aperfeiçoar o exercício da cidadania. Os desdobramentos esperados estão relacionados a avaliar a viabilidade, no contexto da educação musical que é praticada em escolas de educação básica, para a implementação de uma práxis pedagógica de ensino-aprendizagem em música sensível e criativa, política e sociologicamente consciente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.; WOLFFENBÜTTEL, C. Discussões sobre corpo e gênero na educação musical. In: Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro [et al.] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>
<http://www.seminariocorpo generosexualidade.furg.br/>

AVILLA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmenilviade Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *A modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2001.

BORGES, F.; BENSUSAN, H. N. Queer, a política sexual do noise. In: *Le Monde Diplomatique*, Rio de Janeiro, 2008.

Disponível em: <http://diplomatique.org.br//queer-política-sexual-do-noise/>. Acesso em 18 de abril de 2017.

BORGES, Rita de Cassia Vieira. Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do ensino infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, p. 2016.

BRETT, Philip; WOOD, Elizabeth. Música lésbica e guei. *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 7, dezembro de 2002. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/REMV7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html Acessado em 03-03-2015.

_____. Música lésbica e guei. Tradução de Carlos Palombini. In: Nogueira, Isabel; Campos, Susan (org.) *Estudos de Gênero, Corpo e Música: abordagens metodológicas*. Série Pesquisa em Música no Brasil. 1ed. Goiânia/Porto Alegre: Anppom, 2013, v. 3, p. 390-456.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 83-112.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 16a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA JÚNIOR, P. Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 127-143, jan./abr. 2016.

CAETANO, M.; GOULART, T.; SILVA, M. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, vol. 11, n. 2, p.634-655, ago./nov. 2016

CAVALCANTI, Guilherme Marelli Cardoso. Gênero, militância LGBT e musicologia *queer* no Brasil. *Música em Foco*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 6-10, 2018.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Versão digitalizada no Brasil por eBooksBrasil, 2003. Paráfrase em português do Brasil: Railton Souza Guedes. Versão original: *La Societé du Spetacle*, lançada em Paris em novembro de 1967.

DIAS, L.; MELLO, M.; PIEDADE, A. Doce Diálogo: música e relações de gênero em duas canções de Chico Buarque. *DAPesquisa*, Florianópolis, v.3 n.5, p.719-734, 2008.

DUTRA, E. H. Entre versos e prosas – gênero, educação e música: experiência etnográfica nas oficinas do Projeto Papo Sério. *Cadernos NIG*. Florianópolis: Red Nedel,2016.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159546/ENTRE%20%20VERSOS%20E%20PROSAS%20-2024.02.pdf?%20sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 20 out. 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008, p. 1-194. Tradução de: *Peau noire, masques blancs*.

FERNANDES, Karina Nonato; REINA, Fábio Tadeu; MOKWA, Valéria M. N. F. A música na sala de aula: reflexões sobre sexualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 6, p. 1661-1672, 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Do original em francês: *Histoire de la Sexualité I: La volonté de savoir*.

GREEN, Lucy. *Música, género y educación*. Madrid: Morata, 2001.

GRIPP, Phillip; PIPPI, Joseline. O prazer feminino em discurso: uma análise da presença de ideais feministas em músicas do gênero funk. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA-ALAS. 29., 2013, Chile. Anais... Chile: ALAS,2013. p.1-9.

Disponível

em:

<http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_GrippP_PippiJ.pdf>. Acesso em: 25 jan. 20.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JÚNIOR, Jonas Alves da Silva. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 173-185, jan./abr. 2016.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007.

LACORTE, Simone Recôva. Música popular na escola: juventude, gênero e performance. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15o Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, 2009, p. 793-799.

LAMB, Roberta; DOLLOFF, Lori-Anne; HOWE, Sondra Wieland. Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education: A Selective Review. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a Project of the Music Educators National Conference*. New York, Oxford University Press, 2002. p. 648-674.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

LOIZAGA CANO, María. (2005). Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker: cuadernos de música*, n. 14, p. 159-172, 2005. Disponível em: <<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14159172.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-35.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D.E.E et al. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-101.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, 201-218, 2007.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. Corpo, Escola e identidade. *Educação & Realidade*, n. 25, p. 59-75, jul/dez. 2000.

MADUREIRA, A. F. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

- McCLARY, Susan. *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- MELLO, I.; ROCHA, R. Regulamentação das práticas homosociais na Ditadura Militar Brasileira. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL E IV CONGRESSO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO. Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas, Ilhéus, Bahia, jan. 2020, p. 289-301.
- MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. In: Revista eletrônica de musicologia, vol. XI, setembro, 2007. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/REM/REMy11/14/14-mello-genero.html> Acessado em 16/12/14
- MEURER, Rafael Prim. *Ideias de corpo e ações pedagógicas no canto coral: um estudo a partir do corolário*. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- MEURER, Rafael Prim; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade. *Opus*, v. 24, n. 3, p. 202-215, set./dez. 2018.
- MEYER, E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, D. E. E. et. al. (Orgs.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.
- MOREIRA, Marcos dos Santos. Bandas de Música e Gênero: Uma busca da ativa participação da mulher nordestina. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 66-76, 2013.
- _____. O Gênero e as relações afetivas nas bandas de música: Uma proposta de Discussão sobre Nordeste. *Anais do X Encontro Regional da ABEM*. Recife, 2011, p. 454-462.
- MOREIRA, Yan Faria. Saindo do armário e da escola: índices e causas de evasão de indivíduos não heterossexuais das instituições de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 2., 2012, Espírito Santo. *Anais...* Espírito Santo: UFES, 2012. s/p.
- MOSTAFA, Maria. Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar.

Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ress/n11/a04n11.pdf> . Acesso em: 12 set. 2017.

NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (org.). Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. Goiânia, Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

NUNES, Maria Dolores de Figueiredo. Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PAGES, Tamiê; WLLÉ, Regiana Blank. Educação Musical e Gênero: um estudo a partir do olhar de adolescentes sobre as mulheres. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. Anais... Manaus: ABEM, 2017. s/p. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cn/paper/viewFile/2781/1481>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PENNA, Maura. Poéticas Musicais e Práticas Sociais: Reflexões Sobre a Educação Musical Diante da Diversidade. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16 set. 2005.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 91-98, set. 2004.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. A formação do professor de música no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 117-123. Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

QUEIROZ, Luís Ricardo da Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino-aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RIBEIRO, Cláudia Regina Santos. Uma Certa Banda de Música: representações sobre a homossexualidade numa escola pública. *Revista Educação & Realidade*, v. 32, n.32, p.23-47, jul./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227046003>> Acesso em: 8 nov. 2017.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SALGADO, José Alberto. Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música. *DEBATES / UNIRIO*, n. 12, p. 93-105, jun. 2014.

SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. São Paulo: Anablume; FAPESP, 2002. p. 37-50.

_____. O que é semiótica? Coleção Primeiros Passos, n. 103, Editora Brasiliense, São Paulo, 2017, p. 1-18. Versão digital/ Livro digitalizado e formatado para PDL – Projeto Democratização da Leitura – www.portaldetonando.com.br

_____. NOTH, Winfried – *A poesia e as outras artes*. CASA – *Cadernos de Semiótica Aplicada*, São Paulo: UNESP; v. 9, n. 2, p. 1-17, dez. de 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 45-55, mar. 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou miniskates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. *MÉTIS: história & cultura*, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/2796>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SIEDCKLI, Vivian. A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos/as em música / Vivian Siedckli. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. 181F.

SILVA, Helena Lopes da. Música no Espaço Escolar e a Construção da Identidade de Gênero: Um Estudo de Caso. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 75-83, set. 2004. SITE ABEM. Quem somos. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp#t1>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOVIK, Liv. Um lírio em lamaçal: uma perspectiva contemporânea sobre o valor de Angela Maria. In: MATOS, Cláudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (Orgs.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 192-207.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TATIT, Luiz. *O Cancionista* / Luiz Augusto de Moraes Tatit. - 2ª ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TORRES, Raimundo Augusto Martins. Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>.> Acesso em: 8 nov. 2017.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200003> [HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200003%26script=sci_abstr%20act%26tlng=pt"](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022006000200003%26script=sci_abstr%20act%26tlng=pt)>. Acesso em: 2 out. 2017.

WENNING, Gabriela Garbini. Docência de música e a diversidade de gênero e nsexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical – Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos. Santa Maria/RS, 26 a 28 de setembro de 2018

WENNING, Gabriela Garbini. Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2019. 129f.