

#NIUNAMENOS: MÚSICAS COMO INSTRUMENTO DE DENÚNCIA, MANIFESTO, (R)EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO FEMININO

Ana Kariny Santos de Jesus¹
Ludmila Scarano Barros Coimbra²

Resumo: Neste artigo, apresentamos o resultado final da pesquisa de iniciação científica “Os discursos político-poético-musical feministas em letras de canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola”, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz, com financiamento do CNPq, entre 2019 e 2020. Defendemos que, em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, é necessário propor atividades que desconstruam atitudes patriarcais, misóginas e machistas, visando a formação de cidadãs e cidadãos, de forma reflexiva e crítica. Para tanto, apresentaremos uma sequência didática elaborada a partir de cinco letras de músicas feministas produzidas por mulheres hispano-falantes que fazem uso da arte como instrumento de denúncia e buscam a (r)existência e o empoderamento feminino. Como aporte teórico, destacamos os conceitos de Interculturalidade (MENDES, 2012, 2015; PARAQUETT, 2010; WALSH, 2005), Feminismo (AUAD, 2003; HOLLANDA, 2019), Lugar de fala (RIBEIRO, 2019), Interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) e Empoderamento (BERTH, 2019).

Palavras-chave: Feminismo; Interculturalidade; Música; Mundo hispânico; Sequência didática.

Resumen: En este artículo, presentamos el resultado final de la investigación de iniciación científica *Os discursos político-poético-musical feministas em letras de canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola*, realizada en la *Universidade Estadual de Santa Cruz*, con financiación del CNPq, entre 2019 y 2020. Defendemos que, en clases de español como lengua extranjera, es necesario proponer actividades que desconstruyan actitudes patriarcales, misóginas y machistas, cuanto a la formación de ciudadanas y ciudadanos de manera reflexiva y crítica. Para eso, presentaremos una secuencia didáctica elaborada con cinco letras de canciones feministas producidas por mujeres hispanohablantes que utilizan el arte como instrumento de denuncia y buscan la (r)existencia y el empoderamiento femenino. Como apoyo teórico, destacamos los conceptos de Interculturalidad (MENDES, 2012, 2015; PARAQUETT, 2010; WALSH, 2005), Feminismo (AUAD, 2003; HOLLANDA, 2019), Lugar de enunciación (RIBEIRO, 2019), Interseccionalidad (AKOTIRENE, 2019) y Empoderamiento (BERTH, 2019).

Palabras clave: Feminismo; Interculturalidad; Música; Mundo hispánico; Secuencia didáctica.

Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar o resultado final da pesquisa de Iniciação Científica “Os discursos político-poético-musical feministas em letras de

canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola”, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz, com financiamento do CNPq, entre 2019 e 2020. Nosso objetivo foi analisar os discursos político-poético-musicais feministas em letras de canções de mulheres do mundo hispânico, a partir de uma perspectiva intercultural, de forma que fosse elaborada uma sequência didática para o ensino de língua espanhola na Educação Básica.

Foram catalogadas vinte e uma letras de música representativas de cada um dos países que possuem o idioma espanhol como língua oficial. Nosso *corpus*, na pesquisa de Iniciação Científica, foi composto pelas seguintes letras de músicas e cantoras: da Argentina, *Paren de matarnos*, de Miss Bolivia; do Chile, *Antipatriarca*, de Ana Tijoux; de Cuba, *Mi cuerpo es mío*, de Krudas Cubensi; do Equador, *Puro estereotipo*, de Caye Cayejara; da Bolívia, *Nací mujer*, de Diana Avella; da Costa Rica, *Soy lo que quiero*, de Angie Valverde; da Guatemala, *Ni una menos*, de Rebeca Lane; de Honduras, *Nos mata por ser mujeres*, de Karla Lara; da Nicarágua, *Con la misma moneda*, de Gaby Barca; do Paraguai, *Yo paro*, de Pochi Vargas; de Porto Rico, *Pa la cama voy*, de Ivy Queen; do Perú, *Tijeras*, de Renata Flores; do Panamá, *Ya no pienso en llorar*, de Lorna; do México, *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; da Guiné Equatorial, *Sé fuerte*, de Nélida Karr; da Espanha, *La puerta violeta*, de Rozalén; da Colômbia, *Ahora me llama*, de Karol G; de El Salvador, *Voz de mujer*, de Musas Desconectadas; do Uruguai, *Brujas*, de Eli Almic; da Venezuela, *Mujer*, de Gloria Martín; da República Dominicana, *Soy mía*, de Natti Natasha.

Para discussão, neste artigo, selecionamos cinco dessas letras de música, as quais compuseram a sequência didática que será apresentada e discutida, com o objetivo de mostrar evidências do ideário feminista e a luta, pela arte, contra o feminicídio: *Ni una menos*, de Rebeca Lane; *Paren de matarnos*, de Miss Bolivia; *Tijeras*, de Renata Flores; *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; *Sé fuerte*, de Nélida Karr.

Compreendemos que fazer esse estudo de gênero por meio de letras de canções justifica-se pelo fato de a música fazer parte da vida das pessoas de forma constante. Ela influencia a vida e a cultura de jovens em formação e, a partir de atividades bem estruturadas para uso em sala de aula de língua espanhola, pode-se contribuir para a desconstrução de uma sociedade ainda machista e misógina.

Embora o discurso da igualdade esteja em voga e seja defendido em muitos espaços, na atualidade, vivemos inegavelmente em uma sociedade na qual homens e mulheres são tratados de forma desigual. Desta forma, consideramos a instituição escolar um local privilegiado de sociabilidade e socialização, onde discursos plurais circulam, conceitos e identidades são construídos, compreendendo o outro no âmbito de suas escolhas e individualidades. Por isso, é imprescindível a compreensão da análise de gênero nesse espaço, visando a contribuição de comportamentos e práticas

não-sexistas. É importante que os/as docentes trabalhem com materiais didáticos que desconstruam preconceitos e que questionem estereótipos. A escolha da coletânea de músicas a ser trabalhada em sala de aula é essencial para que o processo da interculturalidade se efetive.

Nosso objetivo, na pesquisa de Iniciação Científica, foi compreender de que forma essas cantoras se apropriam da música como instrumento de denúncia e empoderamento feminino, tendo como suporte teórico os conceitos de interculturalidade, feminismo, lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento, de forma que possam ser transpostos didaticamente ao ensino de língua espanhola, a partir da produção de uma sequência didática com leitura e escuta das músicas.

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, discutiremos o conceito de interculturalidade no ensino de línguas e refletiremos sobre como se pode contribuir para a construção de uma sociedade menos machista e misógina. Na segunda, discutiremos sobre feminismo e feminismos, suas transformações ao longo do tempo, seus desdobramentos no mundo atual e conceitos-chaves para fundamentação e elaboração da sequência didática: lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento. Na terceira, descreveremos a produção da sequência didática ao mesmo tempo em que analisaremos as músicas selecionadas e refletiremos sobre as atividades propostas com essas músicas, pensadas a partir das competências e habilidades da área de Linguagens, etapa do Ensino Médio, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, teceremos as considerações finais.

Interculturalidade no ensino de línguas

Para abordar o conceito de interculturalidade, faz-se necessário definir o que é cultura. Paraquett (2010), ao retomar os estudos de Tylor (1871) e Cuiche (2002), numa perspectiva antropológica, destaca que o termo cultura é complexo pois envolve crenças, costumes, direitos, arte, moral, entre outros hábitos humanos. A cultura, portanto, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela maneira como as pessoas falam e agem no mundo, além de ser associada às manifestações artísticas. Entendemos cultura, assim, como um conjunto de histórias, crenças, línguas, costumes, artes, ideias, hábitos, comportamentos que caracteriza uma sociedade.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, Mendes (2015, p. 218) propõe uma ideia mais aberta e flexível de cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior

que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

Trabalhar nessa perspectiva cultural, na educação, significa entender a língua como cultura, ou seja, como prática social. O conceito de língua, assim, é inseparável do conceito de cultura, ou seja, entende-se a língua como uma dimensão mediadora entre sujeitos culturais. Conceber a língua como cultura significa abrir possibilidades de formar os/as estudantes como cidadãos/ãs mais conscientes e críticos/as diante do mundo plural, complexo e heterogêneo em que vivemos.

Em nosso entendimento, na sala de aula de língua estrangeira, deveriam ser trabalhadas, obrigatoriamente, questões culturais, estabelecendo relações de semelhanças e confrontos entre culturas, a partir de atividades interculturais, nas quais haja trocas de conhecimentos, sentimentos e valores, tendo como base o respeito mútuo, a busca pela equidade, promovendo aprendizados das várias e distintas culturas, de forma que não haja insubordinação entre elas, ou seja, que uma cultura não seja considerada melhor que a outra.

Para Walsh (2005), o termo interculturalidade significa “entre culturas”, o que sugere a ideia de trocas, diálogos, encontros. É um processo de comunicação e aprendizagem entre tudo o que é distinto. Nesse sentido, a interculturalidade é também uma prática que busca a igualdade, na medida em que

intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (WALSH, 2005, p. 4).

Em sala de aula de línguas estrangeiras, é preciso construir uma educação intercultural, buscando propostas de atividades que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças entre as pessoas. É preciso promover diálogos entre culturas, ainda que, em muitos momentos, haja confronto e opiniões diferentes. Mais que tolerar o outro, é preciso buscar o respeito. Acreditamos, assim como Mendes (2012, p. 359-360), que

é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontos, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente.

A interculturalidade promove a interação entre as culturas, reconhece que não existe uma melhor que a outra, e rompe com qualquer tipo de exclusão, preconceito e estereótipo criados. É um processo contínuo e ativo na sociedade, tendo papel de importância na educação, na política, no jurídico e no social, cooperando para uma construção igualitária. O respeito às diferenças é um dos pilares da abordagem intercultural no processo educacional.

Educar interculturalmente significa levar em conta a pluralidade de culturas, visando, entre outros objetivos, à construção de uma sociedade mais justa, ao reconhecimento e ao respeito das diferenças culturais e às questões dos direitos do ser humano e da cidadania. É um desafio, uma vez que, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica de construção social, política e educacional, busca-se questionar e problematizar práticas pedagógicas.

Esse questionamento, a nosso ver, pode ser evidenciado na BNCC, quando se afirma que o ensino da língua inglesa (e aqui podemos ampliar a compreensão para o ensino de qualquer outra língua) deve ser pautado por uma educação linguística voltada para a interculturalidade, para

o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 242).

Levar para a sala de aula da Educação Básica materiais didáticos que tratem de questões de gênero é uma forma de criticar uma cultura dominante, denunciar a assimetria cultural e lutar por transformações das relações humanas. Nesse sentido, a interculturalidade tem uma forte relação com o(s) feminismo(s).

Feminismo e feminismos

Ao longo do tempo e da história, o Feminismo passou por várias transformações: primeira, segunda, terceira e quarta ondas. Não é nosso intuito contar a história do Feminismo, movimento social que luta pela igualdade de direitos e de condições das mulheres na sociedade e contra a violência de gênero, mas apresentaremos em poucas palavras características que são, a nossos olhos, fundamentais em cada momento

histórico de mobilização feminista. Vale ressaltar, também, que as ondas do feminismo, como movimentos de luta e militância, não são períodos estáticos acabados, ou seja, cada onda amplifica a anterior.

A primeira onda iniciou-se no século XIX, quando as mulheres tinham como objetivo principal a reivindicação ao voto, à educação e à participação política. A luta era pela igualdade com relação aos homens, considerados superiores e que, por isso, tinham direitos exclusivos tanto na vida pública quanto na privada. Era de interesse do movimento romper com a visão de que a mulher é frágil, meiga e delicada, servindo, apenas, para o cuidado do lar e da família.

A segunda onda feminista teve seu início na segunda metade do século XX. Mesmo passando a ter o direito de votar, as mulheres ainda não tinham voz ativa na política tampouco na sociedade. Divisão do trabalho doméstico, controle de natalidade e direito ao aborto foram questões que ampliaram a discussão. A partir desse período, o movimento feminista entende que o gerador das desigualdades presentes na sociedade é o patriarcalismo, ou seja, o poderio masculino e a opressão feminina. Protestar nas ruas contra a cultura do patriarcado e pelos direitos das mulheres foi uma constante na época. Destacamos a produção de dois livros fundamentais para a reflexão sobre o conceito de ser mulher e sobre a união em prol das causas feministas: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949), e *A mística feminina*, de Betty Friedan (1963).

A terceira onda feminista teve início na década de 1980, quando há uma explosão das chamadas pautas identitárias e se passa a entender as questões de classe, raça e gênero como fundamentais para a discussão. No decorrer da primeira e segunda ondas, as mulheres conquistaram o lugar de sujeito, mas a pergunta que começa a ser feita é: quem seriam esses sujeitos? Podemos dizer que o feminismo olhou para si mesmo e buscou formas de ir além: era preciso fortalecer, aprimorar e expandir as discussões na construção de novos saberes. Segundo Ribeiro (2019), começou-se a desmoronar a imagem da universalização da categoria mulher, passando-se a refletir sobre as várias formas femininas que compõem esse grupo de feministas. Feminismo negro, feminismo indígena, feminismo lésbico, feminismo transgênero ou transfeminismo são movimentos que surgem, cada um com uma pauta específica de luta, evidenciando que há demandas diferentes.

A quarta onda feminista não teve uma data de nascimento precisa, mas podemos afirmar que é o desdobramento da terceira onda, atribuindo-lhe reflexões e questionamentos sobre o cruzamento de opressões que perpassam as mulheres. O que dá força a essa onda é o uso constante da internet e principalmente das redes sociais, para maior poder de conexão com outras mulheres e com o mundo, com trocas instantâneas, não existindo fronteiras para sua organização. Outra característica é o uso do corpo e da *performance* como repertórios de protesto. A partir da segunda década do século XXI, no Brasil especificamente, proliferam-se coletivos de mulheres que discutem, na

Academia e fora dela, a desconstrução das noções de gênero. Evidencia-se “a diversidade dos feminismos – agora e sempre usado no plural –, colocando em pauta o debate sobre ‘lugar de fala’, ou seja, o direito de autorrepresentação dos diversos segmentos feministas”. (HOLLANDA 2019: 19).

Assim como Hollanda (2019), entendemos o feminismo como plural, porque somos várias, cada uma com suas próprias experiências e vivências. Um grupo forte e heterogêneo. Ao refletir sobre quem são essas mulheres e suas necessidades, destacamos os conceitos de lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento.

Nos dias de hoje, “lugar de fala” pode tanto legitimar como silenciar e, atualmente, as feministas negras são as que mais se apropriaram do termo, pois têm necessidade de falar e serem ouvidas e mostram que seu lugar de fala também é importante. Djamila Ribeiro (2019) afirma que o ato de falar não é apenas o de pronunciar palavras, mas sim, o de existir, ter seu lugar no mundo: “assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social.” (RIBEIRO, 2019, p. 85). O falar é uma tomada de consciência sobre quem somos e onde nos localizamos hierarquicamente no discurso hegemônico. Como exemplo, podemos citar a cantora Beyoncé, uma feminista negra declarada que usa seu espaço de poder para falar sobre o movimento negro, que usa sua voz para exaltar a beleza negra e o poder da negritude. Desta forma, podemos pesar a desigualdade, o racismo, as opressões e as relações de gênero a partir dos lugares onde estamos. As cantoras selecionadas para a elaboração da sequência didática usam a música como lugar de fala para legitimar seus discursos de feministas indígenas e negras para conversar com outras mulheres e com a própria sociedade.

Karla Akotirene (2019, p. 21) propõe pensarmos o termo interseccionalidade como um “sistema de opressão interligado”. O termo, cunhado pela intelectual afro-tadunidense Kimberlé Crenshaw, em artigo publicado em 1989, surge a partir do questionamento da existência de uma categoria mulher universal, ao refletir sobre a relação entre identidade e poder e sobre as desigualdades criadas por sistemas discriminatórios como o de classes, o racismo e o patriarcalismo. Para Akotirene (2019: 37-38),

a interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem.

Assim, ela corrobora com o pensamento de Ribeiro (2019) e acrescenta que esses sujeitos estão em um cruzamento de opressões interligadas, não existindo uma hierarquia de menor ou maior opressão, pois todas essas agressões estão relacionadas, revelando-nos quem se encontra nessas avenidas identitárias, principalmente os grupos que mais sofrem com ela. Entender o feminismo como plural e perceber que cada mu-

lher é atravessada por várias questões é fundamental. Renata Flores, como mulher indígena, passa por uma série de agressões que talvez uma feminista negra como Nélida Karr ou LGBTQIA+ como Rebeca Lane não passe, mas é essencial entender que, por mais que essas mulheres estejam em esquinas identitárias diferentes, as opressões sempre vão estar interligadas, como se fosse uma teia de aranha, e o ponto central da opressão é o fato de serem mulheres. Assim, devemos fazer uma análise profunda sobre o sistema de opressões, as relações de poder e como superar essas opressões.

Ao entender a importância do significado de lugar de fala e de interseccionalidade, e tendo refletido sobre o quanto esses termos estão relacionados, é preciso compreender outro conceito, o qual se relaciona com a superação de opressões – o empoderamento. As mulheres precisam se empoderar! Para Joice Berth (2019, p. 23), empoderamento é uma “postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”. Entendemos esse conceito como um meio de fortalecimento e movimento de resistência, e que não basta me empoderar sozinha se o meu grupo também não se empoderar junto. Entendemos o empoderar, por exemplo, enquanto afirmação da cor e beleza de nossos corpos, enquanto apoio na política e no comércio feitos por mulheres e para mulheres, enquanto investimentos em educação para a equidade, etc. O empoderamento é, assim, um instrumento para superar as desigualdades na sociedade e nos reafirmamos como integrantes iguais nessa balança social desequilibrada. É um instrumento de luta social, de conscientização para a emancipação de grupos minoritários.

Empoderamento é, portanto, um conceito essencialmente político, que parte de ações coletivas que buscam transformar a natureza das forças sistêmicas que insistem em marginalizar pessoas oprimidas e excluídas. Quando falamos em empoderamento, estamos defendendo que sejam realizadas ações para minimizar os efeitos da opressão na sociedade e que sejam apontados caminhos para a diminuição das desigualdades.

Nas escolas da Educação Básica, conceitos como lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento precisam ser base para a construção do currículo. Em um processo de transposição didática, precisam estar presentes nos materiais didáticos. É preciso discutir, a partir de textos selecionados para o trabalho em sala de aula, as relações de poder e questioná-las: quem “pode” e quem “não pode” realizar determinadas ações, muitas delas simples em nossa sociedade, como lavar a louça, dirigir, caminhar pela rua à noite, vestir um casaco com capuz, andar de minissaia? O que é necessário fazer para mudar tal cenário de exclusão? É preciso questionar, também, os chamados papéis de gênero.

Auad (2003), ao refletir sobre a história do feminismo e defender a discussão sobre gênero em sala de aula, nos provoca com a seguinte questão: educar para submissão ou para a transformação? Defendemos a transformação e o rechaço à violência simbólica que, muitas vezes, de forma explícita, implícita ou velada, passa a ser uma

realidade no cotidiano escolar de alunas e alunos que não se enquadram nos padrões impostos pela sociedade.

É preciso acrescentar que defendemos uma educação igualitária para todas e todos de forma que os materiais didáticos desconstruam preconceitos e questionem estereótipos. Desse modo, desenvolvemos um material didático que tem como objetivo trabalhar o conceito de feminismo em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, deixando claro para os/as estudantes que não é doutrinação feminista, mas sim, um ensino sobre a diversidade e o respeito mútuo. Esse processo almeja criar mais feministas, mais homens que respeitam e entendem que homens e mulheres têm os mesmos direitos. Isto posto, uma educação feminista de forma intercultural pode contribuir para a desconstrução de uma sociedade ainda machista e misógina.

Sequência didática

Embora tenhamos catalogado vinte e uma músicas, apenas cinco foram selecionadas para as atividades de leitura e escuta na elaboração da sequência didática: *Ni una menos*, de Rebeca Lane; *Paren de matarnos*, de Miss Bolívia; *Tijeras*, de Renata Flores; *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; e *Sé fuerte*, de Nélida Karr. Essas escolhas se deram pela representatividade e pela diversidade de estilos e histórias de vida das compositoras. No entanto, é preciso destacar que, como atividade de motivação, anterior às atividades propriamente de escuta e leitura dessas cinco letras de música, todas as vinte e uma mulheres e os títulos de suas canções foram apresentados, para mostrar uma ampla representatividade no mundo hispânico.

Rebeca Lane é uma rapper, escritora e socióloga guatemalteca que destaca o valor da mulher na cultura Hip Hop, questionando a opressão do machismo, do racismo e da heteronormatividade. Ao se apropriar desse lugar de fala, afirma-se como uma mulher mestiça que não vê sua sexualidade em caixas fechadas e estáticas. A rapper, infelizmente uma das poucas mulheres na cena do Hip Hop na América Central, é uma feminista ativista das redes sociais, com publicações no *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Tik Tok* e *YouTube* sobre seus trabalhos e em defesa dos direitos das mulheres. Em seus versos, a representação do corpo aparece como central. Rebeca Lane denuncia, por meio da letra *Ni una menos*, de sua autoria no *single* (2017) de mesmo nome, o estupro e a morte de mulheres em seu país, e afirma que somos muitas, unidas, lutando por uma mudança no sistema: *Desde México hasta Chile y en el planeta entero/En pie de lucha porque vivas nos queremos/No tenemos miedo no queremos ni una menos*. No videoclipe publicado em sua [página do YouTube](#), podemos visualizar a marcha de muitas mulheres gritando por seus direitos e pelo fim da violência de gênero.

Miss Bolivia, cantora, compositora, DJ e produtora argentina, mistura em suas músicas estilos como rap, cumbia e reggae, fala sobre feminicídio e os direitos da mulher de fazer o que quiser com seu corpo. Em suas redes sociais, reclama os direitos das

mulheres e faz críticas à cultura machista. Em *Paren de matarnos*, música de sua autoria no álbum Pantera (2017), questiona o fato de culparem as mulheres pelos abusos sofridos – “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí/ Me dijeron que diga que sí/Me mataron desde que nací/Me obligaron a ser una esclava/Lava y lava y a parir” – e clama pela união de todas, em uma ação coletiva de empoderamento para que nos mantenhamos vivas – “Ovarios, garra, corazón/Mujer alerta, luchadora/Organizada, puño en alto/Y ni una menos, vivas nos queremos”. É interessante observar, na letra da música, a importância das redes sociais e dos meios de comunicação nessa luta das mulheres contra o machismo e o feminicídio: “Me busca mi Hermano, me busca mi madre/Perdí contacto ayer a la tarde/Vino la tele, habló mi padre/La red explota, el Twitter arde”. As palavras de Miss Bolívia são ferramentas de resistência e de empoderamento, como pode ser observado no [videoclipe oficial da música em seu canal do YouTube](#).

Renata Flores canta músicas pop em espanhol e em quéchua, ressaltando o valor da cultura peruana indígena. Em seu [canal do YouTube](#), com o videoclipe do *single* Tijeras (2018), de sua autoria, cantando um *trap* em quéchua, com legenda em espanhol, escolhe o verbo gritar para fazer sua denúncia: “Nadie escucha lo que digo, quiero hablar/Con mucha bulla, la gente/Nadie escucha lo que digo/Entonces digo: gritaré”. Também se compreende, a partir da letra, a importância do empoderamento como uma ação coletiva: “Mujeres... estemos unidas”. Renata Flores inclui as mulheres falantes de quéchua na luta contra a injustiça, incentivando-as a não ter medo de denunciar a violência.

Mare Advertencia Lirika, de origem zapoteca, com suas letras de rap, reivindica o respeito às mulheres e aos direitos indígenas. Em seu álbum Siempre viva (2016), traz a música “Incómoda (Manifiesto feminista)”, de sua autoria, em que convida as mulheres a empoderar-se através do ativismo, indignação e poesia: “Deje las treguas y me trague unos tragos,/de dignidad y empoderamiento, y ahora hago estragos/contra el machismo, contra ese patriarcado,/mujeres en la lucha, ¡jóidos necios reventando!” É importante destacar que o verbo gritar também se faz presente na letra, contra o machismo e o sexismo: “¿Así que a gritos reclamo mi existencia!” Em seu [canal do YouTube](#), podemos ouvir a música e ler sua homenagem às irmãs feministas e do Hip Hop, de todas as partes do mundo, na luta contra a violência de gênero.

Nélida Karr, de etnia bubi, mescla estilos como jazz, blues e ritmos da Guiné Equatorial, como katya, kotto e bonko, e, em sua canção “Sé fuerte”, faz um chamado de basta aos abusos da cultura machista: “Sé libre, no te calles, mujer/tú no te callas que el silencio te mata/Y no permitas que nadie te vuelva a lastimar/Ya no llores más/No es culpa tuya, él no cambiará”. Em seu [canal do YouTube](#), temos acesso à música e podemos ouvir, em seus versos, também o uso do verbo gritar: “Tienes la libertad de alzar tu voz, gritar: no más”. É importante comentar que Nélida Karr, em 2018, fundou

a primeira escola de música oficial da Guiné Equatorial, intitulada *Escuela de música MOSART*. Por sua popularidade e colaboração em instituições humanitárias, desde 2019, é embaixadora da Boa Vontade da UNICEF representando seu país.

Essas cinco artistas (artistas e ativistas) compositoras e cantoras, por meio de suas letras de música, unem-se pela militância e ativismo em favor da liberdade das mulheres de falar, indignar-se, reivindicar, revoltar-se, questionar e gritar.

Para a elaboração das questões, seguimos como documento orientador a BNCC – as competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias relativas à etapa do Ensino Médio.

A sequência está organizada em três etapas que serão apresentadas a seguir. A primeira etapa foi intitulada *¿Quiénes y de dónde somos nosotras?* que tem como objetivo proporcionar aos(as) estudantes o contato com as vinte e uma cantoras selecionadas e uma primeira reflexão sobre o feminismo a partir de músicas do mundo hispânico.

Na primeira atividade, há um quadro de fotos com a imagem das vinte e uma cantoras. Propomos que as discussões sejam feitas oralmente, com perguntas aos/as estudantes, se eles/elas conhecem alguma das mulheres do quadro e se sabem qual seria a profissão em comum que compartilham. Com essas perguntas, estamos trabalhando a ativação de conhecimentos prévios, explorando o vocabulário, fazendo uso também da leitura de imagens para responder às perguntas.

A atividade seguinte é uma campanha publicitária da prefeitura de Zaragoza, na Espanha, que faz uma crítica sobre o que é profissão de homens e de mulheres, ao comprovar que existem mais enfermeiros do sexo masculino do que feminino na cidade, da mesma forma que existem mais juízas do sexo feminino do que masculino. Nosso objetivo com essa atividade é instigar os/as alunos/as a refletirem sobre a posição da mulher no mundo do trabalho, discutindo a desigualdade salarial e os estereótipos sexistas nas diferentes profissões. As seguintes habilidades de Linguagens EM13LGG302 e EM13LGG303 e de Língua Portuguesa EM13LP45 (campo jornalístico-midiático) foram trabalhadas:

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

[...]

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros

gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 493; 522)

Na terceira atividade, apresentamos um jogo em forma de palavra cruzada, cujo objetivo é relacionar cada cantora com seu país de origem através de dicas dadas no texto. Dessa forma, os estudantes poderão expor seus conhecimentos prévios em relação aos países que conhecem, aprenderão algumas singularidades específicas de cada país, além de conhecer todos os vinte e um países que têm o espanhol como idioma oficial. Essa atividade simula uma viagem pelo mundo hispânico. Essa “viagem” é importante, pois proporciona ir além do que tradicionalmente se costuma aprender na escola sobre o mundo hispânico.

A última atividade que compõe a etapa de motivação é a apresentação do título de todas as 21 músicas selecionadas na pesquisa: “Paren de matarnos”, “Antipatriarca”, “Mi cuerpo es mío”, “Puro estereotipo”, “Nací mujer”, “Soy lo que quiero”, “Ni una menos”, “Nos mata por ser mujeres”, “Con la misma moneda”, “Yo paro”, “Pa la cama voy”, “Tijeras”, “Ya no pienso en llorar”, “Incómoda (Manifiesto feminista)”, “Sé fuerte”, “La puerta violenta”, “Ahora me llama”, “Voz de mujer”, “Brujas”, “Mujer” e “Soy mía”. Mesmo não trabalhando com todas de forma aprofundada, consideramos essencial criar uma atividade em que elas aparecessem. O objetivo da atividade é promover o desenvolvimento do sentido crítico a partir dos títulos de cada canção, perguntando: *¿Qué tema une esas músicas?* *¿Qué discursos esperas encontrar en esas letras?* A expectativa é de que os/as estudantes percebam que todas as músicas estão voltadas para reivindicações de mulheres; mulheres que não aceitam ser violentadas, que estão dispostas a lutar por seus direitos, que são donas de si e empoderadas. Com essa questão, a habilidade EM13LGG601 é trabalhada: “Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (BRASIL, 2018, p. 496).

A segunda etapa da sequência, intitulada *A escuchar a esas mujeres: ¿qué cantan y por qué cantan?*, tem como objetivo discutir as críticas e denúncias feitas pelas músicas selecionadas, trabalhando os tipos de violência sofrida por mulheres, além da valorização da cultura indígena e do empoderamento feminino.

Após as atividades de motivação e (re)conhecimento de mulheres cantoras feministas e ativistas no mundo hispânico, propusemos a escuta e leitura de *Ni una menos*, de Rebeca Lane. Essa música narra de forma nua e crua o feminicídio normalizado e seu título faz referência às mobilizações e marchas de protesto iniciadas em 2015, na Argentina, e que levaram uma multidão às ruas contra a violência de gênero em vários

países. A cantora expõe dados de quantas vítimas são estupradas e mortas por hora na Guatemala: *5 mujeres hoy han sido asesinadas/Y a la hora por lo menos 20 mujeres violadas/Eso que solo es un día en Guatemala*. Relata, de forma severa, a violência sofrida pelas mulheres. São relatos violentos e tristes, mostrando que não temos privilégios nem em relação ao nosso corpo. Ela reforça a descentralização da intelectualidade de corpos privilegiados sobre os corpos femininos: *No voy a explicarle con dibujos a ningún macho de esos/Que creen que con su intelectualidad nos van a venir a educar/Sentados en su privilegio/En la calle creen que soy un blanco perfecto*.

Como é uma música muito impactante, focamos, de início, na apreciação e no gosto pessoal de cada estudante. Na questão quatro, propusemos perguntas que pudessem ser respondidas oralmente: *¿Te gustó la música? ¿Qué sentimientos te despertaron? ¿Te acordaste de alguna película, libro, escena?* Desse modo, os/as alunos/as podem expor seus sentimentos e também tentar relacionar esses sentimentos e/ou lembranças a situações vivenciadas através de livros, filmes e peças.

Na questão cinco, nos aprofundamos mais na análise da música, instigando os/as estudantes a descobrir os vários temas abordados dentro da questão maior que é a violência sofrida pelas mulheres: os tipos de violência ou a quantidade de mulheres mortas por hora na Guatemala. Foram feitas, também, perguntas que estimulam os/as alunos/as a refletir sobre o que poderia ter levado a rapper a escrever essa música tão forte, além da análise de trechos que falam de estereótipos criados pela sociedade (*“Díganme loca histérica y exagerada”*), de questões ancestrais (*“Pero soy negra como mi bandera y valiente/En nombre mío y en el de todas mis bisabuelas”*) e do direito ao aborto (*“Esto va por la niña de 9 años/Obligada a un embarazo porque la violó su Hermano/Una niña sin derechos porque el clero/Considera que el aborto es peor de lo que le han hecho”*), promovendo sempre o posicionamento e a reflexão sobre esses assuntos. Destacamos a seguinte questão que propomos: *Rebeca Lane dice que “en la calle creen que soy un blanco perfecto”, pero ella no lo cree y dice “soy negra como mi bandera”. ¿Qué quiso decir con eso?* Entre outras habilidades da BNCC, enfocamos a de Linguagens EM13LGG202 e a de Língua Portuguesa, campo artístico-literário, EM13LP46, respectivamente:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

[...]

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 492; 525)

Rebeca Lane faz uma descrição perfeita do poder da quarta onda do feminismo, representando mulheres empoderadas, (r)existentes e, principalmente, ativistas nas redes sociais. Através do Hip Hop, ela convida as mulheres para continuar lutando de forma coletiva na construção e reconstrução de um pensamento social feminista.

A próxima canção trabalhada na sequência é “Parem de matarnos”, de Miss Bolivia, que, ao compor essa canção, dá voz às vítimas de feminicídio, com uma narração em 1ª pessoa. No trecho a seguir, temos um exemplo do constrangimento de algumas vítimas: “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí”. A cantora reivindica o direito de igualdade e respeito, que deveria ser acessível a todas e todos, mas não é a realidade atual. Andar sozinha e usar uma saia curta não dão o direito a homem nenhum de tocar e violar esses corpos, pois o motivo da morte dessas mulheres não são suas vestimentas, falas ou comportamento e sim o fato de serem mulheres e de serem consideradas inferiores. Nesse contexto, o que acontece é uma espécie de normatização do feminicídio como banal.

O foco no gênero rap se explica principalmente porque costumava ser um ambiente mais masculino, mas que hoje vem conquistando um grande público feminino, além de estar crescendo a quantidade de mulheres que cantam rap. A primeira pergunta tem como objetivo centrar-se em questões pessoais e subjetivas em relação ao gosto e conhecimento de mundo de cada estudante: *¿Te gustó el ritmo de la canción? ¿Qué género musical es ese?* As próximas perguntas estão relacionadas à leitura de imagens em um vídeo que mostra as vozes, gestos, movimentos, olhares e dança de mulheres. É importante levar em consideração que

Para reconhecer as múltiplas expressões do feminismo na música hoje, não basta observar as palavras que as mulheres escrevem e cantam. A combatividade das mulheres se inscreve tanto na corporeidade quanto na disputa pela criação de sonoridades singulares. Mais do que suportes para a materialização das composições, todas as técnicas utilizadas, a escolha dos instrumentos, os timbres, o uso da voz, o modo de produção e, principalmente, o corpo são reconhecidos como campo político e de invenção. (CUNTO; BOGADO, 2018, p. 179).

Em virtude disso, trabalhamos com a expressão corpórea dessas mulheres no vídeo. Com a questão *Observa los tipos de cuerpos y las edades de las mujeres en el video y contesta: ¿crees que cualquier persona puede bailar y expresar su corporeidad?* foi proposto o trabalho com a habilidade EM13LGG502 da área de Linguagens da BNCC:

Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifesto de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 495)

Na atividade seguinte, trabalhamos com identificações de temáticas a partir da letra de música, o que nos permitiu organizá-la em três partes: 1) desculpas usadas por infratores ao cometer qualquer tipo de violência contra mulheres: “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí”; 2) familiares e amigos em busca dessas mulheres desaparecidas, os lugares onde costumam procurar, procedimentos para encontrar essas mulheres: “Mis amigos me buscan por ahí/Los vecinos pegaron un cartel/En los postes de luz del barrio/En la calle, en el subte, en el tren”; 3) críticas à sociedade e ao que as pessoas fazem em relação às violências que as mulheres sofrem: “Y así va la historia de la humanidad/Que es la historia de la enfermedad/ay, carajo, qué mal que estamos los humanos/Loco paren de matarnos”. Dessa maneira, os/as alunos/as podem identificar práticas tão comuns de uma sociedade machista, de forma que quando vejam algo do tipo descrito na letra da música saibam como agir. Para finalizar essa ideia, na última atividade com essa música, os/as estudantes terão que atualizar esses três procedimentos através de dados do Brasil, de forma que, por meio da expansão do contexto, enxerguem que a realidade descrita na canção encontra similaridade em nosso país: *Ahora que has identificado los tres pasos en la actividad anterior, haz una nueva lista actualizando los pasos pensando en Brasil ¿cuáles son las excusas usadas por violadores aquí en Brasil? ¿Qué cosas la familia de desaparecidos suele hacer? ¿Cuáles son las críticas que las mujeres tienen en relación con la falta de respeto que sufren en Brasil? Para esta tarea, puedes usar teléfonos celulares para buscar información en Internet.*

Propusemos também uma questão a partir de um documentário sobre feminismo para que os/as estudantes entendam que o feminismo é plural, que existe uma grande diversidade de mulheres nesse grupo, e que principalmente serve de introdução para as próximas músicas selecionadas. Nessa perspectiva, as atividades estão voltadas para que os/as alunos/as expliquem o que é cada onda e contra o quê cada uma luta(va), e a partir da terceira onda explicar os vários tipos de feminismos existentes.

A terceira música proposta como leitura e escuta é *Tijeras*, de Renata Flores, que afirma sua ancestralidade cantando em quéchua, como forma de (r)existência e manutenção de uma língua que está, infelizmente, caindo em desuso. Em sua canção declara que, mesmo que tente abafar sua voz, ela gritará e denunciará, e que as mulheres não devem ter medo de falar, pois juntas são mais fortes: “No tengas miedo de hablar/Mírame, ahora soy más fuerte/Mírame, ya no tengo miedo/Ahora sí, tengo esperanza/Mujeres... estemos unidas”. Ela reclama, com sua voz, com seu grito, com seu canto, que alguém faça algo e a escute, questionando o poder vigente: “Tal vez mi grito lo cante lindo/Y así escuche la gente/Miro con tristeza, tanto dolor/Gente mentirosa/No hace bien/Nosotros les dimos el poder/Comprando flores?”

Acreditamos que Renata Flores é uma voz dissonante, que tem “conseguido

produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas por lutarem contra a violência do silêncio imposto.” (RIBEIRO, 2019, p. 86).

Elaboramos as questões com o objetivo de discutir a cultura quéchua no Peru, seu passado, suas vestimentas, costumes entre outros aspectos. O vídeo da música mostra um pouco dessa cultura que morre aos poucos e, em um movimento de resistência, Renata Flores ressalta a *Danza de las tijeras*, evidenciando e valorizando, ao som da arpa e do violino, esse baile que é considerado Patrimônio Imaterial da Humanidade; dessa forma, incentivamos os/as estudantes a responderem o que lhes chamou atenção, a partir das leituras de imagens do vídeo, perguntando por que Renata Flores canta em quéchua em vez de espanhol, orientando o uso de fontes confiáveis na internet para responder questões sobre essa cultura e a valorização da sua língua no Peru. Em mais um movimento de expansão do contexto, a atividade que finaliza essa discussão procura discutir o movimento de mulheres indígenas no Brasil e suas reivindicações para melhores condições de vida, trazendo um pouco para a realidade do nosso país. Essas atividades propiciam o desenvolvimento das seguintes habilidades da BNCC:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. [...]

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. [...]

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a Africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 494; 497; 526)

Propor que os/as estudantes conheçam a cultura quéchua significa entender que Renata Flores parte desse lugar de fala e que a história das mulheres indígenas precisa ser contada, que a língua quéchua precisa ser cantada. Nesse sentido, propomos, nessa parte da sequência didática, possibilitar visibilidade a sujeitos que foram colocados à margem.

A quarta música proposta na sequência didática é *Sé fuerte*, de Nélida Karr, mulher negra, representante de um país invisibilizado em materiais didáticos: Guiné Equatorial. Essa música dialoga com as mulheres apelando a elas que resistam, que

sejam fortes, empoderadas e livres. Argumenta que a culpa não é das mulheres, mas de uma sociedade machista que não está preparada para a conquista de liberdade das mulheres: “Tú tienes que levantar y gritar no más/¡No más!” O uso do imperativo ao longo da letra (*sé fuerte / sé libre / no te calles / no permitas / no llores*) evidencia uma urgência de ação, de movimento, de algo que precisa ser feito rapidamente para que haja mudança. Não se calar e não permitir fazem parte de uma luta contra o silenciamento das mulheres frente à opressão. No caso das mulheres negras, esse silenciamento é ainda mais forte:

No caso de mulheres negras e seu peculiar posicionamento na encruzilhada das opressões que construíram nossa sociedade, para lembrar da interseccionalidade cunhada por Kimberlé Crenshaw, há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro de uma pirâmide social; afinal, sofre racismo o homem negro e sofre machismo a mulher branca. E onde fica a mulher negra? Não fica em lugar algum, ou fica em um não lugar. Ou, como brilhantemente define Kilomba, ocupa o lugar de “o outro do outro”, ou ainda, nas considerações de Audre Lorde, mulheres negras são as *sisters outsider* que, em tradução literal, significa “irmãs de fora”. (BERTH, 2019, p. 60, grifo da autora)

Nesse sentido, foi proposta uma atividade de enumeração, por parte dos/as alunos/as, de três mulheres negras empoderadas de diferentes áreas em nosso Brasil, para que possam se espelhar não somente em quem é de fora, mas que conheçam e se inspirem em mulheres brasileiras. A expansão do contexto é um movimento essencial na tentativa de tornar a aprendizagem significativa para os(as) estudantes.

Além disso, foram elaboradas questões com o objetivo de discutir tudo que já foi falado sobre o feminismo, tentando fazer um apanhado geral, de forma que os(as) alunos(as) citem palavras referentes ao feminismo para descrever a música: metodologicamente, esse movimento sinaliza o momento da sistematização.

A terceira e última parte da sequência se chama *#Ninguém solta a mão de ninguém*, que propõe a produção de um manifesto feminista a partir do que já foi estudado ao longo das atividades.

A primeira atividade que compõe essa última parte é a leitura do *Manifiesto comisión feminista 8 de marzo Madrid*, para que os/as estudantes possam entender aspectos da estrutura do manifesto, em que situações esse gênero discursivo é mais utilizado, para que quando produzam seus próprios manifestos já tenham adquirido essas noções básicas. Enfatizamos que, com a questão de letra c, *¿Qué se reivindica en ese manifiesto?*, propõe-se o trabalho com a habilidade EM13LGG103 da BNCC: “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).” (BRASIL, 2018, p. 491).

A quinta e última música proposta foi “Incómoda (Manifesto feminista)”, de Mare Advertencia Lirika. Na letra da música, temos um exemplo de comprometimento feminista: “Ya nos cansamos de esperar bajo las sombras/Ya no caminamos detrás de nadie, ahora caminamos junto a nosotras/abran paso, porque estas mujeres, ya no dan ni un paso atrás/¡Ni una menos! ¡ni una asesinada más!”

A cantora defende o direito das mulheres, ao denunciar, através da sua música, a violência de gênero e o machismo, reivindicando a autonomia das mulheres: “Suena increíble pensar que somos personas/siendo la mitad del mundo, en minoría, nos transforman/si la violencia es tan normal bajo sus normas, no queremos sus derechos ¡exigimos los de nosotras!” Não somente ela, são todas as cinco artistas mostrando o problema recorrente do feminicídio, exigindo seus direitos, usando a música como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento.

Nosso objetivo foi focar em um manifesto em um contexto musical, questionando os(as) alunos(as) sobre a possibilidade de a música ser um manifesto, e que as respostas fossem dadas a partir da música e da estrutura do manifesto. A partir dessa discussão, a orientação é para que os(as) estudantes se organizem em dupla para construir seus manifestos em defesa da vida das mulheres. Com essas atividades, trabalhamos as seguintes habilidades do campo de atuação na vida pública:

(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental. (BRASIL, 2018, p. 514)

Ao final da sequência didática, inserimos um box, cujo objetivo é indicar sugestões de filmes, séries e documentários sobre a luta de várias mulheres feministas, com algumas histórias verídicas que se tornaram símbolos de luta pela causa feminista. Dessa forma, os(as) estudantes podem se aprofundar na temática, tendo conhecimento sobre essas lutas não somente do ponto de vista do nosso país, e sim, do mundo todo, conhecendo o passado para viver o presente de forma consciente e com a visão de um futuro com empatia, igualdade e respeito ao próximo.

Considerações finais

Viver em sociedade nunca será algo fácil, somos sempre compelidos/as a seguir regras que são para convívio, interação e organização social. Mas, para uma mulher, viver em um contexto ainda machista e misógina é um ato de luta constante, pois as normas de convívio não a protegem por completo, além de serem usadas, muitas vezes, contra ela.

Atualmente, o feminismo vem ganhando muito destaque, no campo musical, em mídias sociais, cargos políticos, na ciência, e em outros setores, com reivindicações de igualdade entre homens e mulheres, para que elas possam, por exemplo, ter o mesmo salário que eles em cargos de mesma patente. O feminismo busca legitimar essas vozes femininas subjugadas como inferiores, mostrando que as mulheres têm consciência das opressões sofridas pelo patriarcado e que estão organizadas para lutar por um mundo melhor onde seus direitos sejam respeitados.

Dessa forma, esperamos que as reflexões discutidas neste artigo e propostas na sequência didática possam colaborar com docentes e estudantes. Docentes, em uma perspectiva intercultural, por meio trabalho com questões feministas e suas formas de serem abordadas em sala de aula. Estudantes, a partir do conhecimento sobre as pautas feministas e sua luta por direitos igualitários na sociedade.

Ao conhecer essas artistas e ativistas do mundo hispânico, suas letras de música e o que reivindicam, e ao elaborar uma sequência didática para discutir pautas do feminismo, propusemos colaborar para a formação de professores(as) críticos(as), que atuem como pesquisadores(as) e que, em suas aulas de espanhol como língua estrangeira, desconstruam atitudes patriarcais, misóginas e machistas, visando à formação de cidadãos e cidadãs reflexivos(as) e críticos(as), o que consideramos importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Percebemos que há, cada vez mais, mulheres artistas no cenário musical reivindicando lugar de fala, que não aceitam o feminicídio, que estão dispostas a lutar por seus direitos e ter os mesmos espaços que os dos homens. A música, por ter um alcance mundial e de acessibilidade a muitas pessoas, principalmente a partir da internet e das redes sociais, passou a ser usada como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento feminino.

Referências

- AKOTIERENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.
- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CUNTO, Julia; BOGADO, Maria. Na música. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Explosão Feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENDES, Edleise. Aprender a se e a viver como o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, v. 1, n. 2, 2015, jul./dez, p. 203-221.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Perú, 2005.

