

Por uma educação linguística que considere múltiplos discursos: “Professora, me desculpe, mas agora vou falar!”

***Towards a linguistic education that embraces multiple discourses:
“Teacher, I’m sorry, but now I’m going to speak!”***

Por una educación lingüística que considere los múltiples discursos: “Profesora, lo siento, pero ahora voy a hablar!”

Camila Cristina de Oliveira Alves¹

 0000-0003-1888-5102

Marina Célia Mendonça²

 0000-0002-5712-2346

RESUMO: Este artigo reflete sobre alternativas pedagógicas viáveis para o ensino e produção textual, com foco na valorização de saberes populares e na promoção de uma práxis interativa e inclusiva. A partir das contribuições de teóricos como Bakhtin (2003) e Foucault (1999), que discutem a linguagem como um espaço de poder e resistência, e Magro (2002), que enfatiza a importância de considerar a realidade social e cultural dos alunos, o texto propõe a incorporação de movimentos culturais como o Hip Hop e o Funk no ambiente escolar. Esses movimentos, ao utilizarem a arte e a linguagem como formas de expressão e resistência, oferecem um campo fértil para a reflexão sobre a diversidade linguística e a desconstrução do modelo de ensino tradicional. A análise aponta que, ao reconhecer e respeitar as linguagens presentes no cotidiano dos estudantes, a escola pode ampliar o entendimento sobre diferentes formas de linguagem, incentivando a autoria e o pensamento crítico. Dessa forma, a escrita deixa de ser vista como um processo imposto e normativo, transformando-se em um espaço de criação livre e de expressão autêntica. O trabalho propõe, portanto, uma educação que dialogue com as realidades sociais dos alunos e promova práticas pedagógicas interativas e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Discursiva; Educação Linguística; Diversidade.

ABSTRACT: This article reflects on viable pedagogical alternatives for teaching and text production, with a focus on valuing popular knowledge and promoting an interactive and

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Pesquisadora de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: camila.oliveira-alves@unesp.br

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente permanente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: marina.mendonca@unesp.br

inclusive praxis. Based on the contributions of theorists such as Bakhtin (2003) and Foucault (1999), who discuss language as a space of power and resistance, and Magro (2002), who emphasises the importance of considering students' social and cultural reality, the text proposes incorporating cultural movements such as Hip Hop and Funk into the school environment. By using art and language as forms of expression and resistance, these movements offer fertile ground for reflection on linguistic diversity and deconstructing the traditional teaching model. The analysis suggests that, by recognising and respecting the languages present in students' daily lives, schools can broaden the understanding of different forms of language, fostering authorship and critical thinking. In this way, writing ceases to be seen as an imposed and normative process and instead becomes a space for free creation and authentic expression. The work, therefore, proposes an education that engages with students' social realities and promotes interactive and meaningful pedagogical practices.

KEYWORDS: Discursive Production; Linguistic Education; Diversity.

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre alternativas pedagógicas viables para la enseñanza y producción textual, con enfoque en la valorización de los saberes populares y en la promoción de una praxis interactiva e inclusiva. A partir de las contribuciones de teóricos como Bakhtin (2003) y Foucault (1999), que discuten el lenguaje como un espacio de poder y resistencia, y Magro (2002), que enfatiza la importancia de considerar la realidad social y cultural de los estudiantes, el texto propone la incorporación de movimientos culturales como el Hip Hop y el Funk en el entorno escolar. Estos movimientos, al utilizar el arte y el lenguaje como formas de expresión y resistencia, ofrecen un campo fértil para la reflexión sobre la diversidad lingüística y la desconstrucción del modelo de enseñanza tradicional. El análisis señala que, al reconocer y respetar los lenguajes presentes en el cotidiano de los alumnos, la escuela puede ampliar su comprensión de las diferentes formas de lenguaje, fomentando la autoría y el pensamiento crítico. De esta manera, la escritura deja de ser vista como un proceso impuesto y normativo, transformándose en un espacio de creación libre y de expresión auténtica. El trabajo propone, por lo tanto, una educación que dialogue con las realidades sociales de los estudiantes y promueva prácticas pedagógicas interactivas y significativas.

PALABRAS CLAVE: Producción Discursiva; Educación Lingüística; Diversidad.

Introdução

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1999, p. 44).

Segundo Foucault, a produção discursiva na sociedade é regulada, selecionada e redistribuída por meio de mecanismos de exclusão, dentre os quais se destaca a interdição. Assim, em nossa sociedade, determinados sujeitos possuem direitos privilegiados para falar e exercer poder, em detrimento de outros. Essa dinâmica evidencia as lutas de classe e os sistemas de dominação que se

manifestam por meio do discurso.

O saber institucional apoia-se em sua “vontade de verdade” e em outros mecanismos de exclusão, estruturando, por meio de suas práticas pedagógicas, a forma de aplicar, valorizar e distribuir o conhecimento na sociedade. Dessa forma, essa vontade de verdade, institucionalizada no contexto escolar, exerce um poder de coerção sobre outros discursos que poderiam emergir no ambiente educacional, mas que, devido à pressão exercida, acabam sendo silenciados. Tais procedimentos de exclusão promovem o apagamento das vozes de diversos grupos sociais que, embora sejam expressivos em número, permanecem marginalizados no espaço escolar.

De acordo com Foucault (1999, p. 36), “[...] a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. Nesse sentido, a imposição de um único sistema de ensino, apresentado como a única forma legítima e verdadeira de distribuição do conhecimento, inviabiliza alternativas pedagógicas que refletem a diversidade social presente na escola, composta por diferentes grupos étnico-sociais. Essa uniformização resulta no silenciamento dessas vozes e na dificuldade de assimilação do conteúdo ensinado, uma vez que os estudantes não conseguem relacionar o método imposto às suas realidades e experiências cotidianas. Quando submetidos ao julgamento do que aprenderam, os alunos tendem a reproduzir o conhecimento de forma mecânica, sem estabelecer conexões com suas vivências ou reflexões pessoais. Isso ocorre porque os discursos que escapam à lógica escolar, embora façam parte do cotidiano dos aprendizes, são desvalorizados no ambiente hierarquizado da escola.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. **Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo** (Foucault, 1999, p. 43-44, grifo nosso).

A enunciação, segundo Volochínov (2013), é construída a partir de um

processo histórico, ideológico e social. Quando há, no espaço escolar, o apagamento da autonomia do aluno e de suas vivências – tais quais seus discursos, sua variação linguística, sua língua de origem, linguagens conhecidas, e seus saberes que provêm de sua educação informal – ocorre um processo de silenciamento no qual predomina o discurso dominante da instituição, que se apresenta como a única detentora legítima do saber, do dizer e da norma do falar.

Coerção na produção discursiva

De acordo com Pécora (1988, p. 154-155), o fracasso observado na concepção de linguagem e na imagem da escrita na tradição escolar decorre de um "[...] modelo de linguagem que está a serviço do processo histórico de supressão das diferenças e perpetuação da autoridade". No processo de construção textual, o aluno frequentemente abandona seu projeto de posicionamento pessoal, reduzindo sua escrita a um enunciado submetido a uma ordem normativa que lhe é imposta, e não construída por ele. Assim, a produção escrita assume a forma de ecos de fragmentos oriundos de ordens preestabelecidas, o que compromete a argumentação do texto, ao carecer de uma posição subjetiva clara. Essa dinâmica favorece o uso de estratégias de preenchimento (Lemos, 1988), que acabam por prejudicar o desenvolvimento reflexivo, enfraquecendo o potencial crítico do sujeito na produção textual.

Ao tentar adaptar seu texto ao tipo de linguagem privilegiada e ao padrão institucionalmente estabelecido pela escola, segundo Pécora (1988), o aluno abandona sua pessoalidade, fundamentando sua prática em uma falsificação das condições de produção discursiva. Esse processo limita-se a uma atividade meramente reprodutiva, renunciando à possibilidade de expressar uma ação genuína e peculiar sobre a linguagem. Ao se restringir ao domínio do que é consagrado pela instituição, o texto acaba por ocupar um lugar-comum, levando o autor a abrir mão de sua capacidade de agir sobre a linguagem e anulando sua presença no discurso, ao considerar apenas a imagem pré-fixada de seu interlocutor.

Como resultado, o texto torna-se uma reprodução estereotipada, desvinculada de experiências ou conhecimentos individuais. Ele apenas reflete o processo escolar de ensino da escrita, promovendo, nas palavras do autor, "[...] o apagamento do presente da produção e do ato particular de linguagem em um passado instituído" (Pécora, 1988, p. 163).

Conforme diz Lemos (1988), as falas de adultos, sejam pais ou professores, sobre a expressão escrita de adolescentes frequentemente apresentam um diagnóstico de emergência quanto aos problemas de articulação do discurso, destacando, em especial, a prevalência de estereótipos e lugares-comuns em detrimento de uma expressão crítica que considera a situação de interação. A autora aponta que essa dificuldade está relacionada ao modelo inferido pelos adolescentes sobre o discurso dissertativo escrito. Esse modelo, apresentado como prévio e independente da reflexão, não apenas a bloqueia, mas também preenche o texto com um padrão previamente estabelecido, que Lemos denomina de "estereótipo de conteúdo".

Considerando que o aluno recorre à imagem de um interlocutor representado ao produzir seu texto, torna-se essencial abolir a assimetria na relação entre professor e aluno. Essa mudança é fundamental para estabelecer uma estrutura dialógica por meio da interação.

Autores de si próprios: educação e Hip Hop

Limitado é seu pensamento / [...] Diga qual a sua origem, quem é você! / Você não sabe responder / Negro Limitado / "Então, vocês que fazem o RAP aí, são cheios de ser professor, falar de drogas, polícia e tal. E aí? Mostra uma saída, mostra um caminho e tal, e aí?!" / Cultura, educação, livros, escola. / [...] Planejam nossa restrição / Esse é o título / Da nossa revolução, segundo versículo / Leia, se forme, se atualize, decore / Filho, é fácil qualquer um faz / Mas criá-los, não, você não é capaz / Ele nasce, cresce, e o que acontece? / Sem referência a seguir, você terá que ouvir / Um mal aluno na escola certamente ele será / Mais um menino confuso / No quarto escuro da ignorância / Se o futuro é das crianças?! / Talvez um dia de você ele se orgulhará / Você tem duas saídas / Ter consciência, ou se afogar na sua própria indiferença / Escolha o seu caminho / Ser um verdadeiro preto, puro e formado / Ou ser apenas mais um negro limitado / [...] Roupas caras de etiqueta não valem nada / Se comparadas a uma mente articulada (Negro [...], 1994).

A partir do trecho extraído da canção de Rap "Negro Limitado", dos Racionais MCs, procuramos analisar, à luz das informações previamente apresentadas e das reflexões de Magro (2002), a questão da produção no contexto escolar. Nesse sentido, buscamos identificar soluções alternativas e estratégias que possam ser adotadas por docentes nas práticas de ensino, particularmente em aulas de produção textual e escrita, considerando principalmente o espaço da escola pública. Isso é especialmente relevante ao considerar a faixa etária dos alunos e o contexto social e cultural diversificado presente na sala de aula, que deve ser levado em conta ao promover uma abordagem pedagógica mais inclusiva e significativa.

A canção em questão constitui uma produção textual artística que poderia ser plenamente viabilizada no ambiente escolar, numa abordagem que permitiria a produção livre da coercitividade e da obrigatoriedade do método tradicional. Ao trabalhar com os alunos a partir de produções discursivas que fazem parte de seus contextos e vivências, seria possível explorar de maneira criativa as diversas formas de escrita e os enunciados que a linguagem permite em seu âmbito interacional, proporcionando uma experiência de ensino mais dinâmica e conectada à realidade dos estudantes.

Ao analisar o trecho da canção "Roupas caras de etiqueta, não valem nada / Se comparadas a uma mente articulada.", somos levados a refletir sobre a ideia proposta por Magro (2002), que destaca a importância de aproveitar a diversidade das culturas juvenis — como é o caso do Hip Hop — no processo educativo. Ao permitir a leitura dessa produção textual de gênero musical jovem e criar possibilidades críticas de escrita dessa perspectiva, é possível transformar o adolescente em protagonista de sua própria educação, colocando-o como participante ativo nesse processo e reconhecendo suas experiências culturais e sociais como fontes valiosas para a construção do conhecimento. Isso promove um ensino mais significativo e alinhado com a realidade dos alunos, permitindo que eles se sintam valorizados e motivados a contribuir de forma autêntica.

Magro (2002) esclarece que, em uma sociedade hierárquica como a nossa, a infância e a adolescência são vistas como representações do presente, enquanto os

adultos, associados ao passado e à ordem estabelecida, desempenham o papel de submeter os elementos de transformação social. Nesse cenário, a educação surge como um instrumento essencial para organizar a sociedade moderna, funcionando de forma vertical, ou seja, transmitindo os valores e conhecimentos das classes dominantes para as classes populares, e dos adultos (detentores da ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes, que estão em processo de formação. Essa estrutura reforça as desigualdades sociais e limita as possibilidades de transformação que poderiam emergir dos jovens e de suas experiências culturais e sociais.

É fundamental, portanto, que a educação quebre com esse modelo, deixando de ser um mecanismo de controle que reforça as desigualdades sociais e perpetua as relações de poder já estabelecidas. Em vez de reproduzir as estruturas de dominação, a educação deve se tornar um espaço de transformação, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas, promovendo uma abordagem mais igualitária e inclusiva. Dessa forma, ela pode contribuir para o empoderamento dos indivíduos, especialmente daqueles historicamente marginalizados, permitindo que se tornem agentes ativos na mudança social.

A instituição de ensino impõe um sistema pedagógico que visa "domesticar" o adolescente, preparando-o para a vida adulta, mas que frequentemente ignora a realidade cotidiana do jovem, suas vivências e seus projetos existenciais. Nesse contexto, é crucial buscar alternativas ao modelo hegemônico imposto, com o objetivo de construir novos olhares sobre o adolescente, reconhecendo-o como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e valorizando suas experiências e perspectivas. Somente assim será possível promover uma educação mais significativa e conectada às necessidades e desafios da juventude.

O movimento Hip Hop foi impulsionado pela ideologia de autovalorização da juventude negra e pela rejeição de estigmas como violência e marginalidade, em um contexto marcado pela exclusão econômica, educacional e racial. A principal ferramenta desse movimento sempre é a "palavra". Por meio de atividades culturais e artísticas, os jovens eram incentivados a refletir sobre sua realidade e a buscar formas de transformar suas condições (Casseano *apud* Andrade, 2010). A forma

Rap (manifestação musical do movimento Hip Hop), que combina ritmo e poesia, é caracterizada pelo canto falado, alternando acentos conforme a batida e a rima. Essa forma se destaca por sua capacidade de traduzir esteticamente variedades linguísticas e gírias, pois está intimamente ligada à linguagem cotidiana. Devido à dinâmica e instabilidade do discurso falado, o Rap não segue formas musicais fixas, o que se relaciona com a "função" ou "projeto" narrativo dessa forma, que visa organizar e transmitir uma grande carga de informação e significado.

O jovem objetivando reafirmar a sua identidade (étnica e geracional) ao mesmo tempo em que reconhece a possibilidade de participar das relações sociais, exibindo suas opiniões na música ou simplesmente no estilo do grupo, consegue investir em seu autoconhecimento, faz pesquisas bibliográficas, organiza-se em grupos políticos, faz leitura de seu objetivo fundamental, politiza-se, instrui-se e deixa de ser um mero rapaz sem grandes perspectivas de futuro (Andrade, 1997, p. 219).

Assim como outros movimentos juvenis que poderiam ser mencionados e utilizados como estratégia de ensino, no Hip Hop o conhecimento é gerado a partir da experiência e da interação entre seus membros, promovendo o aprendizado coletivo. Se a escola adotasse os movimentos juvenis como alternativas e estratégias pedagógicas, seria possível avançar na construção de novos planos de ensino, abandonando a coercitividade, que até o momento tem se mostrado prejudicial, especialmente no que se refere à produção de escrita criativa. A incorporação dessas abordagens poderia proporcionar um ambiente mais dinâmico e inclusivo, onde os estudantes se tornariam protagonistas de sua aprendizagem, valorizando suas próprias experiências e formas de expressão.

Magro (2002) argumenta que é possível estabelecer uma interação entre as instituições escolares públicas e a canção Rap, que, ao atuar na educação não-formal dentro de um espaço formal, traz para a escola discussões sobre questões sociais e culturais significativas para a realidade dos alunos. Essa interação cria um ambiente de diálogo, oferecendo alternativas de informação e conduta que favorecem uma visão crítica do mundo. A autora destaca que, ao introduzirem novos modos de ser adolescente e formas de engajamento social, essas produções textuais contribuem para a formação de uma pedagogia da

liberdade, promovendo valores essenciais como cidadania e justiça, que são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática. Embora tais ações nem sempre sejam eficazes, elas são relevantes para estimular a reflexão e a participação social dos jovens, incentivando-os a se envolverem ativamente nas questões que afetam suas vidas e suas comunidades.

“Professora, me desculpe, mas...”

A canção Funk "Não foi Cabral" de MC Carol, como veremos a seguir, se configura como um exemplo relevante a ser utilizado em sala de aula, oferecendo uma reflexão crítica sobre história e identidade no contexto escolar. A letra resgata questões raciais, sociais e culturais que afetam diretamente a realidade de muitos jovens, especialmente aqueles da periferia, trazendo à tona temas como a descolonização do pensamento e a valorização das vivências individuais. Ao utilizar a canção como ferramenta pedagógica, assim como ocorre no Hip Hop, proporciona-se aos alunos a oportunidade de se engajar em discussões profundas sobre o passado, o presente e as transformações sociais possíveis, por meio de uma linguagem acessível e alinhada com suas realidades cotidianas. Isso abre espaço para uma educação mais reflexiva, inclusiva e conectada com os contextos socioculturais dos estudantes (Não [...], 2015).

Ao mesmo tempo, essa canção se apresenta como um texto desafiador, pois provoca o professor a refletir sobre seu próprio fazer pedagógico. Ela coloca, no entanto, o educador ao lado do aluno, reconhecendo-o como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica oferece uma oportunidade para o professor reconsiderar suas abordagens tradicionais e adotar práticas mais colaborativas e significativas, permitindo que o aluno se torne um participante ativo na construção de seu conhecimento, expressando suas vivências e perspectivas dentro do espaço escolar.

A seguir observamos a descrição da canção:

(*Ínicio: instrumental com sample³ do Hino Nacional Brasileiro remixado em batida funk e beat box⁴*)

Professora, me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar

Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral
(2x)

Pedro Álvares Cabral
Chegou em 22 de abril
Depois colonizou
Chamando de Pau-Brasil
Ninguém trouxe família
Muito menos filho
Porque já sabia
Que ia matar vários índios

Treze Caravelas
Trouxe muita morte
Um milhão de índio
Morreu de tuberculose
Falando de sofrimento
Dos tupis e guaranis,
Lembrei do guerreiro
Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares
Vítima de uma emboscada
Se não fosse a Dandara
Eu levava chicotada

Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral
(2x)

[A canção é cantada 2x e se finaliza com o sample do final do Hino Nacional abaixo]:
Pátria Amada, Brasil!

A canção mencionada recupera de forma explícita o discurso identitário da nação afro-indígena brasileira, ao mesmo tempo em que busca desconstruir o Hino

³ Sample é um recorte sonoro de uma outra canção que é anexado eletronicamente e remixado em uma nova composição.

⁴ Beat box é quando alguém imita o som da batida eletrônica com a boca.

Nacional e a representação idealizada de uma nação fundada na democracia racial. Ao desafiar essas construções históricas e simbólicas, o texto propõe uma reflexão crítica sobre a verdadeira composição da identidade nacional, destacando a diversidade cultural e étnica que foi historicamente marginalizada. Dessa maneira, essa composição contribui para uma reavaliação das narrativas oficiais, promovendo um entendimento mais inclusivo e representativo, que leva em consideração a vivência e a contribuição dos povos afrodescendentes e indígenas.

Bakhtin (2003) chama de dialético-dialógico esse discurso polêmico, que carrega consigo as vozes sociais e as lutas refletidas e refratadas de e para um meio social. Esse tipo de discurso é dirigido a dois interlocutores possíveis: aqueles que concordam com o discurso oficial e aqueles que buscam uma reconstrução da nação, pautada em uma igualdade real, e não em uma utopia transmitida no contexto escolar. A interação entre essas vozes, que disputam a representação da identidade e da história, é essencial para a transformação do conhecimento e a promoção de uma educação que considere as múltiplas perspectivas e experiências presentes na sociedade.

Ao inserir o Hino Nacional Brasileiro sampleado e remixado na batida funk, MC Carol confronta os valores das vozes sociais que exaltam um Brasil europeu, ao mesmo tempo em que questiona as fundações históricas e culturais que sustentam essa visão. A canção estabelece diversos diálogos: na parte instrumental, a desestruturação do hino serve como um pano de fundo crítico para questionar os valores colonialistas ainda presentes na sociedade brasileira; na parte verbal, a letra interage com o cenário da escola, representando o saber institucional que perpetua a exclusão e o eurocentrismo. Esse confronto entre as diferentes vozes e a desestruturação de símbolos nacionais e educacionais permite uma reflexão profunda sobre a identidade nacional e as desigualdades estruturais, propondo uma reinterpretação da história e dos valores brasileiros a partir de uma perspectiva mais inclusiva e plural.

É possível trabalhar escrita, produção textual, e a relação linguagem-sociedade de diversas formas com essa canção, pois ao começar com o sample do Hino Brasileiro, “Não foi Cabral” questiona os valores que o hino exalta,

como "penhor dessa igualdade", a "liberdade" no "seio" da pátria, o "sonho", o "amor", a "esperança", a "mãe gentil", o "berço esplêndido", a "justiça". MC Carol, ao longo de sua canção, apresenta os diversos sujeitos que constituem a sociedade brasileira desde o início e que, no entanto, não usufruem de forma igualitária desses direitos e sentimentos.

As vozes sociais presentes no discurso da autora representam uma luta histórica que remonta ao período colonial, simbolizada pelas figuras dos povos originários, de Zumbi dos Palmares e Dandara. Essa luta ressurge na organização social pós-colonial atual, evidenciada pela relação com o racismo institucional, especialmente na escola, e pelo diálogo com a professora, onde MC Carol apresenta sua versão dos fatos da História do Brasil, buscando desconstituir a narrativa oficial e propor uma visão mais inclusiva e realista sobre a formação da nação.

A autora propõe, portanto, para além do resgate da História, um ensino escolar que seja desvinculado do eurocentrismo: não hierarquizado e não vertical, como já discutimos. MC Carol sugere uma reinterpretação da educação, onde as narrativas e os saberes das populações historicamente marginalizadas ocupem seu lugar de importância. Essa abordagem pedagógica permitiria uma reconstrução crítica, que questiona as visões oficializadas e abre espaço para a valorização das diferentes identidades culturais.

Professores, nos desculpem, mas o racismo institucional e outros preconceitos como de classe e gênero, ainda são uma realidade no Brasil, apesar das tentativas de mudança do discurso oficial nas escolas, dos direitos conquistados nas últimas décadas, como é o caso da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), e das mudanças nas abordagens promovidas por alguns educadores. A luta por um ensino mais inclusivo tem se intensificado, refletindo a heterogeneidade social do país, mas em uma sociedade pós-colonialista e desigual como a brasileira, não dá para ignorar que as ideias de Foucault (1999) sobre as relações de poder e controle exercidas pelas instituições ainda continuam muito pertinentes nos dias de hoje.

As instituições educacionais, muitas vezes, perpetuam relações de dominação, não apenas por meio do conteúdo e da estrutura do ensino, mas também por meio das práticas que excluem e marginalizam certos grupos,

reforçando hierarquias e preconceitos. O contexto de desigualdade social e racial no Brasil, portanto, exige uma análise crítica e contínua das formas de poder presentes nas instituições, incluindo a escola.

A enunciação, sendo construída a partir de um processo histórico, ideológico e social (Bakhtin, 2003), reflete a forma como muitos discursos permanecem silenciados nas escolas, enquanto o discurso dominante da instituição — que se considera detentora do saber — prevalece. O racismo institucional, como apontado por MC Carol, se insere nesse contexto, configurando-se como um “modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo” (Werneck, 2013), fazendo com que os direitos fundamentais sejam negligenciados ou existam de maneira precária, frente às barreiras impostas na vivência de grupos e indivíduos marginalizados por estruturas de subordinação. O impacto do racismo institucional na vida da população negra no Brasil é evidente tanto nas relações diretas com os serviços e as instituições que deveriam garantir seus direitos, como também no cotidiano dessas pessoas, refletindo-se em discriminação e exclusão sistemática. Esse cenário de desigualdade é analisado por Werneck (2013), que destaca como essas barreiras estruturais perpetuam as disparidades sociais e dificultam o acesso pleno à cidadania e à justiça para a população negra.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos apontar a persistência de discursos silenciados no ambiente escolar, onde o saber institucional dominante, conforme Foucault (1999), continua a ser reforçado, excluindo as vozes de grupos historicamente marginalizados. O racismo institucional, abordado por MC Carol (Não [...], 2015) e Werneck (2013), é um exemplo claro dessa exclusão. Essa realidade é uma manifestação das relações de poder e controle que Foucault (1999) descreve, nas quais as instituições educacionais contribuem para a reprodução de um sistema hierarquizado e discriminatório.

No entanto, como discutido por Magro (2002) e Lemos (1988), trazer textos para explorar a criticidade dos alunos, como os representados aqui nas letras de

Racionais MC's e MC Carol, é uma forma de subverter esse modelo educacional, buscando novas narrativas, alternativas ao ensino tradicional, fornecendo uma plataforma para que jovens, especialmente das escolas públicas, compartilhem suas realidades através de uma criação textual mais próxima de suas vivências. Essas produções artísticas, ao trazerem à tona questões sociais e culturais pertinentes, podem ser incorporadas como ferramentas pedagógicas, permitindo um ensino mais inclusivo e crítico, que respeite e valorize a diversidade cultural e histórica dos alunos.

A proposta de Magro (2002), ao defender uma educação que transcendia a hierarquia tradicional e se aproxime das realidades dos estudantes, é essencial nesse processo. A adoção de uma pedagogia mais democrática, que inclui os saberes e experiências de grupos historicamente marginalizados, é fundamental para a transformação do sistema educacional. Assim, é necessário que a escola se distancie das práticas que perpetuam as desigualdades sociais e abra espaço para o reconhecimento de diferentes vozes, promovendo uma educação que seja, de fato, emancipadora e reflexiva. Somente assim será possível avançar para uma sociedade mais justa e igualitária, como preconizado por Foucault, que reconheça e valorize todas as suas diversidades.

Ao incorporar os saberes populares e estabelecer um diálogo com os diversos grupos sociais, promove-se a coletividade e a ampliação das formas de linguagem no ambiente escolar. Esse processo não apenas favorece o avanço no ensino, mas também contribui para a formação do aluno como cidadão, permitindo que ele entre em contato tanto com os grupos aos quais pertence quanto com os diferentes de sua realidade. Dessa forma, cria-se um ambiente propício para o ensino de linguagens que não fazem parte do cotidiano do aluno. Ao perceber que seu discurso também é valorizado, o estudante provavelmente passará a ver outras linguagens como formas estilísticas, e não como um padrão imposto pela norma culta. Da mesma maneira, o texto deixa de ser encarado de forma equivocada como um simples modelo institucional, passando a ser visto como uma produção autoral crítica.

Este artigo buscou, portanto, apresentar algumas reflexões e alternativas pedagógicas para aplicação no contexto escolar, com foco no ensino e na produção

textual, visando sempre um ensino que se articula na relação língua e sociedade, permitindo a adoção de práticas interativas e dialógicas.

Referências

- ANDRADE, E. N. Movimento negro juvenil: do rap a posse hausa. *In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP*, 3., 1997, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- ANDRADE, J. P. *Cidade cantada: educação e experiência estética*. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de de 2003*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- LEMOS, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. *In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988. v. 3, p. 71-77.
- MAGRO, V. M. M. *Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622002000200005>.
- NÃO foi Cabral. [Compositor e intérprete]: Mc Carol. Rio de Janeiro: Niteroi Records, 2015.
- NEGRO limitado. [Compositor e intérprete]: Racionais MC's. São Paulo: Zimbabwe Records, 1994. Faixa 8.
- PÉCORA, A. B. Problemas de argumentação na redação escolar. *In: ZILBERMAN, R. (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.153-164.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de J. W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ALVES, C. C. O.; MENDONÇA, M. C.

Por uma educação linguística que considere múltiplos discursos: “Professora, me desculpe, mas agora vou falar!”

WERNECK, J. *Racismo institucional, uma abordagem conceitual*. São Paulo: Geledés, 2013.

Recebido em: 14 jan. 2025.
Aprovado em: 28 mar. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Lucas Mascetti Velho Dieguez

Revisor(a) de língua inglesa: Sabryna Fernandes Maciel

Revisor(a) de língua espanhola: Milena Patricia de Lima