



O TRABALHO COM O *RAP* EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

WORKING WITH RAP IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF THE PRODUCTIONS OF 8TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

TRABAJANDO EL *RAP* EN EL AULA: UN ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES DE 8º GRADO DE PRIMARIA

 Milena Moretto¹

 Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues²

1. Graduada em Letras. Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade São Francisco. E-mail: milena.moretto@usf.edu.br
2. Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação. Universidade São Francisco. E-mail: thaynan.rodrigues@mail.usf.edu.br

ABSTRACT: Traditionally, the teaching of the mother tongue in our schools has often been based on a systematized approach focused on the memorizing of grammatical rules, disregarding the dialogical nature of language. In this context, this article aims to analyze how working with rap, in a public school located in the interior of the state São Paulo, can become a meaningful writing practice for students. The study is grounded in the enunciative-discursive perspective of Bakhtin Circle and in the contributions of scholar's who emphasize the dialogicity of language. We adopted a qualitative approach to analyze the data generated from a teaching sequence on the rap genre conducted with 8th-grade students in a municipal school system in rural São Paulo. The purpose of the project was to have students produce an initial and final piece in this genre. Using dialogic discourse analysis, the results revealed that social voices emerged from the texts produced, voices that often represented the students' own lived experiences.

Keywords: Discursive Genre; Text production; *Rap*; Didactic sequence; Social Voices.

RESUMO: Tradicionalmente, o trabalho com a língua materna em nossas escolas, muitas vezes, tem se realizado a partir de um ensino sistematizado, pautado na memorização de regras gramaticais desconsiderando a dialogicidade da linguagem. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como o trabalho com o *rap* em uma escola pública do interior de São Paulo pode se constituir como uma prática de escrita significativa para os alunos. Fundamentamo-nos, para isso, na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e nas considerações de autores que consideram a dialogicidade da linguagem. Adotamos uma abordagem qualitativa para a análise dos dados que foram produzidos a partir da aplicação de uma sequência didática sobre o gênero *Rap* a alunos do 8º ano de uma rede municipal do interior de São Paulo. O respectivo trabalho tinha como propósito uma produção inicial e final do respectivo gênero. Utilizando-nos da análise dialógica do discurso, os resultados revelaram que dos textos produzidos emergiram vozes sociais que, muitas vezes, representavam os próprios contextos de vida vivenciados pelos estudantes.

Palavras-chave: Gênero Discursivo; Produção de texto; *Rap*; Sequência didática. Vozes sociais

RESUMEN: Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua materna en nuestras escuelas se ha basado en un enfoque sistematizado, centrado en la memorización de reglas gramaticales y en el desconocimiento de la naturaleza dialógica del lenguaje. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo el trabajo con el *rap*, en una escuela pública del interior de São Paulo, puede constituirse como una práctica de escritura significativa para los estudiantes. Para ello, nos fundamentamos en la perspectiva enunciativo-discursiva del Círculo de Bakhtin y en las contribuciones de autores que consideran la dialogicidad del lenguaje. Adoptamos un enfoque cualitativo para el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación de una secuencia didáctica sobre el género del *rap* a alumnos de 8.º curso de una red municipal del interior de São Paulo. El objetivo de este trabajo era la producción de un texto inicial y otro final de dicho género. Mediante el análisis dialógico del discurso, los resultados revelaron que de los textos producidos surgieron voces sociales que, en muchas ocasiones, representaban los propios contextos de vida vividos por los estudiantes.

Palabras-clave: Género discursivo; Producción textual; *rap*; Secuencia de enseñanza. Voces Sociales

Recebido em: 02/02/2026

Aprovado em: 22/04/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Pessoas gritam a exclamação da sociedade
Buscando alguém que responda sua necessidade
Na mente fria consumida pela hipocrisia
A ignorância de fingir que tudo não existia
(Cultura rap, 8º ano A).

Tradicionalmente, o ensino de língua materna tem, muitas vezes, se restringido a um trabalho com a gramática normativa, legitimada socialmente desconsiderando as situações contextuais do uso da linguagem. João Wanderley Geraldi, nos idos dos anos 80, com a publicação de “*O texto na sala de aula*” já dizia que os conteúdos ensinados, o enfoque dado eles, as estratégias trabalhadas, o sistema de avaliação, entre outros, relacionam-se sempre a uma determinada concepção de linguagem.

Diante disso, o autor aponta três concepções que têm norteado o ensino de língua materna: a) a linguagem como expressão do pensamento – que ilumina os estudos tradicionais e nos leva a pensar que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Geraldi, 1984, p. 43); b) a linguagem como instrumento de comunicação – que está ligada à teoria da comunicação e considera a língua como código que transmite uma determinada mensagem ao receptor; c) a linguagem como forma de interação – que considera que mais do que possibilitar a comunicação, a linguagem é vista como interação humana.

Assumimos, neste artigo, a terceira concepção de linguagem explicitada pelo autor a fim de analisar como o trabalho com o rap em uma escola pública do interior de São Paulo pode se tornar uma escrita significativa aos alunos. Partimos do seguinte problema de pesquisa: de que forma o trabalho com o gênero Rap, em contexto escolar, pode promover práticas de escrita significativas, mobilizando vozes sociais e a vivência dos estudantes? Para isso, embasamo-nos, sobretudo, na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin e nas contribuições de autores que consideram a dialogicidade da linguagem. Um desses textos é de João Wanderley Geraldi, cujos textos trouxeram reflexões e provocações para repensarmos o trabalho com a leitura e escrita no contexto escolar desde a publicação de “*Portos de Passagens*”, oficialmente lançado em 1991 e “*O texto na sala de aula*”, lançado em 1984.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa ancorada na análise dialógica do discurso tendo como instrumento as produções textuais elaboradas por estudantes após um trabalho pedagógico voltado à leitura, discussão e produção do gênero rap.

A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar as práticas de ensino de língua materna para além de abordagens normativas e descontextualizadas, incorporando gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais dos estudantes e que possibilitam a emergência de discursos marcados por resistência, identidade e crítica social. Ao focalizar o rap como prática discursiva, este trabalho contribui para o campo dos estudos da linguagem e da educação ao evidenciar o potencial desse gênero na constituição de sujeitos, uma vez que os alunos puderam discutir sobre a função social, estrutura e aspectos linguísticos do gênero rap e criar suas próprias produções a partir do referido gênero. Com base no trabalho realizado com esses alunos, foi possível identificar as vozes sociais que emergiram dessas produções, o grito de resistência diante dos mais diversos temas como: cultura rap, preconceito racial, homofobia, violência sobre a mulher, alimentação saudável, entre outros temas que representavam, muitas vezes, suas próprias vivências, como se pode observar na epígrafe desta introdução.

Diante disso, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os referenciais teóricos que embasam nosso trabalho; em seguida, os procedimentos metodológicos que utilizamos para a produção de dados; posteriormente, a análise dos raps produzidos pelos estudantes; e, por fim, as nossas considerações finais.

O trabalho com o texto em sala de aula: para além de um ensino pautado na memorização

Tradicionalmente, o ensino de língua materna tem sido fortemente influenciado por uma perspectiva normativa, centrada na sistematização e memorização de regras gramaticais. No entanto, no campo da educação, esse modo de abordagem vem sendo amplamente problematizado, sobretudo a partir de concepções que compreendem a língua como social, histórica, dialógica e interativa, já que

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam as suas características estruturais e de uso. (Geraldi, 1984, p. 47).

Se levamos em consideração que a língua é produzida socialmente, compreendemos que tal produção se dá na interação eu-outro. Essa concepção aproxima-se da terceira concepção de linguagem apontada por Geraldi – a linguagem como interação – que se respalda nas ideias do Círculo de Bakhtin, uma vez que, para eles, a linguagem se fundamenta em um processo interativo. Nessa perspectiva, o signo não é interior ou exterior às relações sociais, pois emergem no interior delas. Conforme Volóchinov (2018, p. 95)

[...] o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação verbal. (Volóchinov, 2018, p. 95).

A significação, nessa perspectiva, é indissociável das condições concretas de sua produção, modificando-se conforme os contextos de uso. Tal compreensão implica reconhecer a palavra como plurissignificativa, uma vez que seus sentidos não são fixos, mas historicamente situados e socialmente produzidos. Considerando que nenhuma palavra é, portanto, neutra, todo signo é ideológico por natureza. E, segundo Volóchinov (2018, p. 91), “tudo que é ideológico possui uma significação”. Conforme argumenta o autor, o signo não apenas integra a realidade social, mas a reflete e refrata, sendo, portanto, o lugar de materialização das disputas de sentido. Nessa direção, a própria consciência constitui-se na e pela linguagem, uma vez que é formada por signos ideológicos que emergem no processo de interação social.

E, sendo qualquer enunciado social e ideológico, bem como a significação dele dependente do contexto social em que é empregado, ele reflete as condições específicas e as finalidades de cada campo de atuação da atividade humana (Bakhtin, 2010) por meio de seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Cada esfera elabora, nesse sentido, seus tipos relativamente estáveis de enunciados que Bakhtin (2010) denomina gêneros do discurso. De acordo com o autor, os gêneros são infinitos e inesgotáveis, pois apresentam-se como dinâmicos, heterogêneos, uma vez que se transformam e se multiplicam na mesma medida em que se complexificam as práticas sociais. Vejamos que, por exemplo, com o avanço dos recursos tecnológicos e da internet, muitos gêneros como as *fanfics*, *vlogs*, *podcasts*, entre outros passaram a integrar as práticas sociais contemporâneas. Tais gêneros evidenciam o caráter dinâmico da linguagem, uma vez que emergem de necessidades comunicativas específicas e se consolidam em determinadas esferas. Nesse mesmo movimento, o rap se insere como um gênero discursivo, que ganha novas configurações e amplia sua circulação, ao articular linguagem, identidade e posicionamento social.

Nesse sentido, aprender a falar e a escrever significa construir enunciados que sejam adequados às práticas sociais e saber fazer uso de diferentes gêneros que organizam a vida humana. Conforme Bakhtin (2010, p. 283), “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...], a comunicação seria quase impossível”. E ainda acrescenta o autor que quando não conhecemos um determinado gênero sentimo-nos uma impotência em nos comunicar em determinados contextos, mesmo se dominamos magnificamente a língua. Isso ocorre porque não dominamos na prática as formas de gêneros dadas nos campos de atuação em que nos encontramos.

Assim, todo enunciado, materializado em qualquer gênero, é determinado pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2010, p. 271). Essa concepção tem implicações diretas para as práticas de escrita aqui analisadas, pois permite compreender que os textos produzidos pelos estudantes — no caso, os raps — não se configuram como manifestações isoladas ou meramente escolares, mas como enunciados que respondem a outros discursos socialmente circulantes. Ao escrever, os alunos dialogam com vozes sociais diversas, posicionando-se frente a temas como preconceito, violência, identidade e cultura, ao mesmo tempo em que antecipam possíveis interlocutores e suas reações. A escrita, nesse sentido, deixa de ser um exercício de reprodução para constituir-se como prática discursiva situada, atravessada por relações de sentido, conflito e tomada de posição.

Por isso, é preciso considerar que, em qualquer situação de linguagem,

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (Bakhtin, 2010, p. 302).

Considerando essa situação interlocutiva e a dinâmica das relações dialógicas (no sentido bakhtiniano) que não se reduz a comunicação face a face, mas a todo enunciado dentro da corrente que o liga a outros enunciados (Bakhtin, 2010), é preciso considerar o poder axiológico da palavra que recebe valorações diferentes a depender do contexto em que fora empregada.

Nessa direção, Geraldi (2003), defende que o trabalho com a língua no contexto escolar deve significar aos estudantes, o que implica distinguir redação da produção de textos. Segundo o autor, enquanto na primeira se produz texto na escola; na segunda, se produz texto para a escola. É fundamental, nesse sentido, que a escola proponha um trabalho com a língua viva, em que as enunciações emergem de contextos reais de produção. Geraldi (2003, p. 137) nos apresenta que em qualquer produção de texto há a necessidade de que “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. Tais construtos orientam metodologicamente o presente estudo, na medida em que o trabalho com o rap foi organizado para criar condições reais de enunciação deslocando a escrita de uma lógica de cumprimento de tarefa escolar.

Mais que um trabalho de classificação da língua, ou de uma produção que apenas não passe de passatempo escolar por não encontrar interlocutores reais, o ensino de língua materna deve se pautar no trabalho com uma linguagem marcada pela história dos sujeitos em um espaço de interlocução.

Acreditamos, portanto, que uma vez que o processo interlocutivo modifica as relações entre os sujeitos, incluindo a linguagem entre eles, surge a possibilidade de construção de novas formas de ver e ensinar a língua e atribuir novos (e outros) sentidos à história desses sujeitos.

É, com base nesses construtos, que, na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos para a produção e análise dos dados.

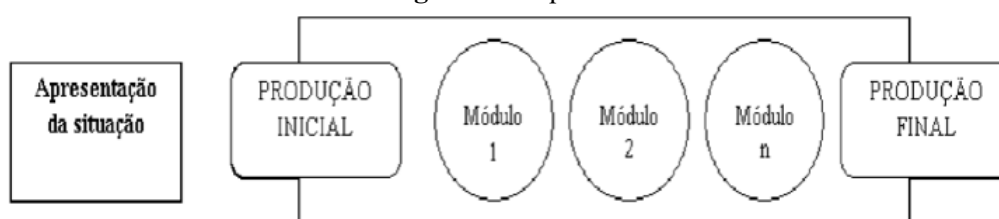
Procedimentos metodológicos da pesquisa

Assumindo uma concepção dialógica de linguagem, propusemos a alunos de duas salas de 8º ano do Ensino Fundamental II – totalizando entre elas 52 alunos, de uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, o trabalho com o gênero *rap* conforme estava previsto no conteúdo programático apresentado pela rede de ensino municipal de educação.

Para o desenvolvimento desse trabalho, elaboramos uma sequência didática fundamentada nas orientações dos didaticistas de Genebra, especialmente no que se refere à organização do ensino por meio de gêneros discursivos, contemplando etapas de leitura, análise e produção textual. Tal proposta visou não apenas à apropriação das características composicionais e estilísticas do gênero, mas, sobretudo, à inserção dos estudantes em práticas de linguagem socialmente situadas, nas quais pudessem assumir posições enunciativas e produzir sentidos ancorados em suas experiências.

As sequências didáticas podem ser consideradas como um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 83). Na concepção dos autores, a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero permitindo a ele escrever ou falar de uma forma mais adequada em uma determinada situação de comunicação. O trabalho escolar, evidentemente, é realizado a partir dos gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. Toda sequência didática se organiza da seguinte forma:

Figura 1: Sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010, p. 83).

A figura 1 sistematiza o modelo de sequência didática proposto pelos didaticistas de Genebra, evidenciando uma organização sistematizada do ensino de gêneros em etapas articuladas que envolvem a apresentação da situação de produção, a produção inicial, os módulos e a produção final – o que buscamos desenvolver no trabalho com o *rap*.

Em relação à *apresentação da situação*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) expõem a necessidade de apresentar aos alunos o projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” por eles na produção final. Trata-se do momento em que os estudantes podem construir uma representação da situação de comunicação e de linguagem que será realizada. Por isso, na sequência desenvolvida, o objetivo final seria um concurso de *raps* que seria apresentado à escola e julgado pelos professores, além da construção

de um *padlet* que seria disponibilizado a toda comunidade escolar. Os critérios de avaliação do concurso contemplaram, de forma articulada, (i) a adequação ao gênero *rap* (considerando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos), (ii) o posicionamento crítico dos enunciadores, (iii) a mobilização de recursos linguístico-discursivos coerentes com os efeitos de sentido pretendidos e (iv) a relação estabelecida com o interlocutor. Mais do que um dispositivo classificatório, essa atividade assumiu um papel formativo, ao inserir os participantes em uma situação real de circulação discursiva, na qual a escrita se orienta por finalidades comunicativas concretas, interlocutores definidos e critérios socialmente compartilhados. Desse modo, o concurso e a publicação no *Padlet* configuraram-se como estratégias pedagógicas que visavam a uma prática de linguagem socialmente situada, favorecendo a autoria, a responsividade e a construção de sentidos ancorados nas experiências dos sujeitos.

Na segunda etapa, após a apresentação da situação, os autores sugerem que seja solicitada uma primeira produção sobre o gênero a ser trabalhado que pode revelar as representações que esses sujeitos têm desse gênero e da atividade. Mesmo que os alunos não respeitem todas as características do gênero visado, o que o aluno conseguir realizar é, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), uma condição *sine qua non* para o ensino, isto é, permite circunscrever o que os estudantes já dominam e o que precisa ser trabalhado.

No trabalho realizado com os estudantes, eles foram convidados a produzir *um rap sobre* um tema social de interesse que eles sentissem necessidade de reivindicar, o que nos levou a obter uma produção com diferentes temas: preconceito, homofobia, violência contra a mulher, feminicídio, necessidade de uma alimentação saudável entre outros. Cabe ressaltar que, para essa escolha, realizou-se um momento de levantamento de temas possíveis, que coletivamente foram sugeridos pelos participantes que dialogassem com suas experiências e percepções de mundo.

Nos módulos (quantos forem necessários), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) afirmam que é necessário buscar trabalhar os problemas ocorridos na primeira produção e oferecer aos estudantes instrumentos necessários para superá-los. Dessa forma, a sequência segue o movimento do mais complexo para o mais simples, isto é – da produção inicial aos módulos, e, posteriormente, do mais simples ao mais complexo – dos módulos à produção final. São, nesse sentido, trabalhados problemas relativos a vários níveis de funcionamento de um gênero a saber: a representação da situação de comunicação (que leva o aluno a reconhecer quem fala, para quem fala, com que intenção, em que momento etc.); a elaboração dos conteúdos (conhecer as técnicas para buscar e criar os conteúdos); planejamento do texto (saber estruturar seu texto de acordo com a finalidade que se deseja atingir); realização do texto (o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para produzir seu texto dentre eles: utilizar o vocabulário adequado, variar os tempos verbais, servir-se de organizadores textuais etc.).

Nos módulos da sequência didática, conforme proposto por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2010), buscou-se retomar e intervir sobre as dificuldades observadas na produção inicial, oferecendo aos estudantes instrumentos para sua superação. No presente estudo, foram desenvolvidos quatro módulos, distribuídos ao longo de oito encontros, com duração média de 50 minutos cada.

O Módulo 1 teve como objetivo a ampliação do repertório discursivo dos estudantes por meio da escuta e análise de raps, como “*Minha Rapunzel tem dread*”, de MC Soffia; “*Junto e Misturado*”, de MV Bill; e “*Us guerreiro*”, de Rappin’ Hood. Nesse momento, foram discutidos aspectos temáticos, a função social do gênero e os posicionamentos assumidos pelos enunciadores.

O Módulo 2 concentrou-se na análise da construção composicional e do estilo do gênero, abordando a organização dos versos, o esquema rítmico, o uso de rimas e os recursos linguístico-discursivos característicos do rap.

O Módulo 3 voltou-se ao planejamento das produções, contemplando a definição dos temas, dos interlocutores e das intenções discursivas, bem como a organização das ideias em função da proposta comunicativa.

Por fim, o Módulo 4 teve como foco a escrita e reescrita dos raps, possibilitando aos estudantes revisar suas produções à luz dos aspectos trabalhados anteriormente, com mediação docente voltada à adequação ao gênero e à clareza dos sentidos produzidos.

Desse modo, as atividades de escuta, análise e discussão de raps não se configuraram como momentos isolados, mas integraram um percurso metodológico progressivo, que partiu da problematização inicial para a construção e aprimoramento das produções finais.

Os autores genebrinos também apontam que a sequência didática termina com uma produção final, a qual possibilita aos estudantes pôr em prática o que aprendeu durante todo processo. Além disso, esse momento favorece a reflexão sobre a própria aprendizagem, isto é, sobre o que aprendeu, o que falta aprender etc. a partir de uma grade de correção construída coletivamente com o professor. No presente estudo, essa grade foi construída coletivamente entre a turma e a professora, contemplando aspectos como adequação temática, estrutura composicional e recursos linguísticos.

Para a produção final, conforme já apontamos, os estudantes foram convidados a elaborar um rap a partir de temas de sua escolha, os quais seriam posteriormente gravados e editados para publicação em um *Padlet*, além de apresentados à comunidade escolar. Observou-se que uma parcela significativa das produções abordou a temática da alimentação saudável, em razão de um projeto interdisciplinar em desenvolvimento na escola, o que evidencia a influência das práticas institucionais na construção dos enunciados.

A partir desse conjunto de produções, procedemos à análise dialógica do discurso de um recorte do corpus, composto por 14 *raps*, selecionados com base em critérios como (i) diversidade temática, (ii) presença de marcas explícitas de posicionamento discursivo e (iii) representatividade das vozes sociais emergentes nas produções que serão abordados na próxima seção.

O trabalho com o rap em sala de aula: para além das redações escolares

Com o intuito de que a produção de *raps* se constituísse em mais do que uma mera redação escolar e encontrasse outros interlocutores reais, para além da figura do professor, propusemos um concurso de *rap* aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II. As composições, após produzidas, foram gravadas e editadas para apresentação à comunidade escolar. Constituiu um júri composto por professores, responsável pela seleção do primeiro ao terceiro lugar, e, posteriormente, todos os textos foram disponibilizados em um *padlet* compartilhado com a comunidade escolar através dos grupos de *WhatsApp*. Cabe destacar que o concurso não integrou o corpus analítico, configurando-se exclusivamente como uma estratégia pedagógica de circulação dos textos e ampliação das condições concretas de interlocução. O corpus analisado, por sua vez, foi constituído como apresentamos anteriormente, a partir das produções escritas dos estudantes.

Nesse contexto, dentre todos os *raps* elaborados ao longo da sequência didática – (produção inicial, produções intermediárias e produção final) – os alunos puderam selecionar aquele que consideraram mais significativo para a gravação. A sala de aula assumiu, então, outra configuração: lia-se, escrevia-se, discutia-se, reescrevia-se. A atividade deixou de se configurar como meramente avaliativa e passou a se constituir como prática social de linguagem (Geraldi, 2003). Nos enunciados produzidos, emergiam posicionamentos axiológicos e embates ideológicos que revelam a dinamicidade e a dialogicidade como propriedades intrínsecas da linguagem (Faraco, 2009). Tais propriedades manifestaram-se, por exemplo, na presença de marcas explícitas de posicionamento como em versos que denunciam o racismo, reivindicam

a igualdade, enunciados que tematizam a violência contra a mulher entre outros, mobilizando discursos de denúncia e resistência. Observou-se também a incorporação de vozes diversas – como discursos midiáticos, familiares e escolares – que, ao serem enunciadas pelos estudantes, produzem efeitos de sentido singulares.

Desse modo, os raps analisados não apenas refletem experiências individuais, mas também refratam discursos socialmente e historicamente circulantes, evidenciando o caráter ideológico e responsivo marcado nas produções.

Assumindo uma concepção de linguagem como dinâmica e dialógica que se faz na interação entre sujeitos, compreendemos a sala de aula como espaço potencial de constituição dos sujeitos (Geraldi, 1984). Entretanto, mais do que retomar tal pressuposto teórico, interessa-nos observar como essa perspectiva se materializa nos textos produzidos, evidenciando a circulação de vozes e a construção de sentidos enunciados. Nos textos analisados, essa perspectiva torna-se visível na mobilização de vozes sociais que atravessam os enunciados, especialmente em temáticas como racismo, violência de gênero e desigualdade social. Em diversos casos, os estudantes não apenas tematizam essas questões, mas assumem posicionamentos explícitos, produzindo enunciados que denunciam, questionam ou reivindicam mudanças. Além disso, nota-se a presença de interlocutores projetados — como a comunidade escolar ou a sociedade em geral —, o que orienta escolhas linguístico-discursivas e evidencia o caráter responsivo dessas produções. Assim, os raps constituem-se como espaços de circulação e reconfiguração de discursos, nos quais a linguagem se realiza como prática social, marcada pela dialogicidade, pela valoração e pela construção situada de sentidos.

Por isso, acreditamos, como afirma Geraldi (2003), que é imprescindível que os educadores abram espaço para práticas de produção escrita que possibilitem que os sujeitos possam expressar suas singularidades, práticas que, de fato, signifiquem aos estudantes. Para isso, Geraldi (2003) considera que a produção de textos, tanto orais quanto escritos, é o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Sendo assim, a partir das produções dos estudantes é possível desenvolver um trabalho que inclua a história e experiências desses sujeitos que muito provavelmente não foram contadas no curso de suas vidas escolares. Tal princípio se materializa nas produções analisadas, como no rap a seguir, no qual o estudante constrói um posicionamento crítico acerca das representações sociais associadas à cultura urbana:

O rap existe para posicionar a gente
Mostrar que o povo urbano não é só de delinquente
Vivendo a vida de boa, sempre seguindo em frente
Nessa cultura urbana, *hip hop* segue em frente

Opiniões querendo ter lugar no holofote
Tentando dizer o que se pode e o que não pode
Tentando defender a mentira e não a verdade
No mundo em que o vício espalha, é só a maldade
Pessoas gritam a exclamação da sociedade
Buscando alguém que responda a sua necessidade
Na mente fria consumida pela hipocrisia
A ignorância de fingir que tudo não existia.
(Cultura rap – 8º ano A).

O excerto foi selecionado por sua representatividade no conjunto do corpus, uma vez que evidencia, de forma recorrente nas produções dos estudantes, a mobilização de discursos de resistência e a problematização de estigmas sociais. Observa-se, por exemplo, que o enunciador assume uma posição

axiológica ao contestar a associação entre “povo urbano” e “delinquência”, reacentuando discursos socialmente cristalizados. Ao mesmo tempo, o texto incorpora e tensiona vozes sociais diversas — como discursos midiáticos e moralizantes —, evidenciando embates ideológicos em torno do que “se pode e o que não pode”.

Desse modo, a produção analisada ilustra como a escrita, quando situada em práticas significativas, possibilita a emergência de enunciados que não apenas refletem experiências individuais, mas também refratam discursos sociais mais amplos, tornando visível a articulação entre linguagem, identidade e posicionamento.

Nesta e em outras produções dos alunos do 8º ano, é possível identificar que o trabalho com a escrita o simples domínio da estrutura de um determinado gênero discursivo. As composições revelam o engajamento dos sujeitos com os diferentes usos sociais da língua, mobilizando desejos, expectativas e experiências vividas em seu contexto sociocultural. Trata-se, portanto, de enunciados orientados a interlocutores concretos, nos quais se busca cumprir a finalidade discursiva do gênero, marcada pela persuasão e pela afirmação de posicionamentos. Nesse processo, os estudantes mobilizam suas vozes em diálogo com múltiplas vozes sociais, configurando um movimento de tensionamento de discursos hegemônicos, especialmente aqueles que historicamente marginalizam a periferia.

Nessa perspectiva, os raps analisados constituem-se como práticas discursivas de resistência, nas quais se inscrevem demandas por reconhecimento, denúncia de desigualdades e enfrentamento de processos de silenciamento e exclusão. A música, assim, configura-se como espaço de enunciação em que tais sujeitos produzem sentidos e reivindicam visibilidade no espaço social.

Essa dimensão crítica social também se manifesta nas produções que tematizam a alimentação. Nos versos, a noção de alimentação saudável não se restringe ao consumo de verduras e legumes, mas é ampliada para abarcar a consciência dos impactos físicos e psicológicos das escolhas alimentares. Dessa forma, os enunciados revelam a presença de vozes sociais distintas – ora alinhadas ao discurso responsabilidade individual, ora sensíveis às desigualdades materiais que atravessam a realidade dos próprios estudantes como observamos a seguir.

Comidas saudáveis vai ser melhor para você
Do que essas verduras que tu come por prazer!
(Rap Alimentação saudável, 8º ano A)

Uma saúde melhor você pode ter
Basta a escolha certa fazer
Que não irá se arrepender
[...]
Frutas e legumes irão te ajudar
Alimentos gordurosos, nem pensar
[...]
Seu psicológico você vai preparar
De dinheiro precisará
(Rap Alimentos saudáveis, 8º ano A).

Ter uma alimentação saudável
Depende de você
Assim eu garanto
Melhor você vai viver
(Rap Alimente-se bem, 8º ano A).

Comer muito doce vai te fazer mal

Obesidade é um problema real.
(*Rap* Melhore sua saúde, 8º ano B).

Os versos evidenciam não apenas os riscos de uma alimentação não saudável, mas também da dificuldade de manter hábitos considerados saudáveis em uma sociedade marcada por desigualdades. Instaure-se, assim, uma tensão discursiva: se, por um lado, a escolha alimentar é apresentada como responsabilidade individual, por outro, os próprios enunciados reconhecem que sua concretização exige recursos materiais e condições objetivas que nem todos possuem. Caso tais condições não se efetivem, as consequências são enunciadas: obesidade e arrependimento. Nesse sentido, observa-se a predominância de enunciados injuntivos e normativos, que atribuem ao sujeito a responsabilidade direta por suas escolhas alimentares. Tal movimento se evidencia em marcas linguísticas como o uso do imperativo como em: “Basta a escolha certa fazer”, “Depende de você” e “Melhor você vai viver”. Esses recursos discursivos reforçam uma lógica de individualização da responsabilidade, aproximando-se de discursos amplamente difundidos nas esferas midiática e institucional.

No entanto, emergem enunciados que introduzem condicionantes materiais e sociais, relativizando a ideia de escolha individual. Isso se manifesta em construções que explicitam limites concretos, como “De dinheiro precisará”, indicando que o acesso à alimentação saudável não depende exclusivamente da vontade do sujeito, mas está atravessado por desigualdades socioeconômicas. Nesse caso, observa-se a presença de uma voz social que tensiona o discurso normativo, deslocando-o para uma perspectiva mais crítica e situada. Nessa mesma direção, a contrapalavra em que é tensionada em alguns versos como “Comidas saudáveis vai ser melhor para você / Do que essas verduras que tu come por prazer!”, no qual a oposição entre “comidas saudáveis” e “verduras” evidencia um deslocamento semântico que fragiliza a própria noção de alimentação saudável, revelando ambiguidades na apropriação do discurso.

Desse modo, os raps analisados evidenciam um embate entre diferentes vozes sociais - ora alinhadas a discursos de responsabilização individual, ora sensíveis às condições materiais de existência -, o que confirma, à luz de Mikhail Bakhtin, o caráter dialógico e ideologicamente marcado da linguagem.

Nas produções analisadas, tornam-se visíveis as significações, as ideologias, as vozes sociais que emergem de um trabalho orientado pela língua em uso, isto é, pela interação concreta entre sujeitos que compartilham dos mesmos interesses. As vozes que atravessam esses *raps* não são individuais no sentido estrito, mas constituídas na relação com outras vozes sociais, com discursos já circulantes sobre saúde, responsabilidade e desigualdade.

Nesse sentido, os versos produzidos pelos alunos nos revelam o caráter coletivo e social da palavra, no qual os sujeitos pertencentes à mesma esfera social constituem, através das interações sociais um conjunto de signos ideológicos que significam e (re)significam suas existências. Percebe-se, inclusive, em algumas produções, um movimento metadiscursivo de crítica ao próprio universo do *rap*, quando os estudantes tensionam usos do gênero associados à violência, preconceito ou à ostentação. Ao fazê-lo, posicionam-se frente a discursos já estabilizados, reinscrevendo o gênero como espaço de conscientização e intervenção social.

Eu chego pra passar a visão
Os outros *Raps* com papo de vilão
Mas para te tirar desse mundão
Falo de alimentação
Não tô aqui pra ostentar
Mas bem diferente disso
Tô aqui pra te conscientizar”
(*Rap* Se alimente, 8º ano B).

“Você não entende a gravidade do negócio
Você na sua vida disse alguma verdade?
O racismo no Brasil não é brincadeira não
E no julgamento ninguém vai ter piedade”
(*Rap* Racismo, 8º ano A).

“Pois é, deixa de ser mané
Vai na pra luta se você quer
Um dia conquistar”
(*Rap* Sociedade desigual, 8º ano A).

Os *Raps* acima deixam transparecer as vozes sociais de uma sociedade desigual e preconceituosa: se queremos conquistar algo, nem que seja a integridade, deve-se ir à luta, porém, “*you don't understand the gravity of the business*”; nesta sociedade, ninguém tem piedade. Acreditamos que tais reflexões dos estudantes só foram possíveis porque tiveram espaço para se constituírem como sujeitos, discutirem sobre os temas, manifestarem suas ideias por meio do gênero *rap*. Pareciam esquecer-se da atividade escolar proposta e deixarem emergir suas vozes repletas de vozes dos outros.

Nos temas que envolvem os movimentos sociais que estão bastante presentes em nossa sociedade, percebe-se a potencialidade do discurso dos estudantes no trabalho com o gênero *rap*. Nessas produções, explicitam suas visões de mundo e revelam modos de compreender e interpretar as práticas sociais das quais se inserem:

Meninos e meninas de todas as idades
Sendo vítimas de crueldade e desigualdade
(*Rap* Violência, 8º ano B).

O medo constante de andar na rua a acabar sendo notado
O medo de falar e por outro ser julgado
Quando irá acabar todo esse preconceito?
Quando eu irei ser aceito?
(*Rap* Homofobia, 8º ano B).

Assim como pensa Geraldi (2003) e, no âmbito do pensamento do Círculo de Bakhtin, conforme discutido por Faraco (2009), acreditamos que a língua emerge das interações sociais, dessa forma, penetra na vida através do discurso dos sujeitos. E, o trabalho com o *Rap* revela que, na medida que o texto é dirigido a alguém e o aluno tem os propósitos que Geraldi aponta para escrever na escola: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; e constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz escolhendo as estratégias necessárias a essa produção, a dialogicidade acontece. Nesse sentido, o trabalho com o gênero *rap* mostrou-se potente para promover práticas de escrita significativas, nas quais os estudantes não apenas mobilizam recursos linguístico-discursivos, mas também inscrevem suas experiências, tensionam discursos hegemônicos e produzem sentidos socialmente situados. Como contribuição, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem linguagem, interação e autoria, deslocando a produção textual de uma lógica escolar restrita para uma prática efetiva de participação discursiva.

Considerações finais

Ao analisarmos os *Raps* produzidos por alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública periférica do estado de São Paulo, reconhecemos que os alunos têm muito a nos dizer e ensinar. Além do trabalho com o gênero – tema, estrutura composicional e linguagem —, observou-se que as produções possibilitaram a expressão de perspectivas, anseios e angústias, configurando-se como espaços de elaboração simbólica de suas experiências. Nesse contexto, a escrita das letras revelou-se como prática de resistência, por meio da qual os sujeitos tensionam diferentes formas de preconceito e desigualdade, frequentemente presentes em seus cotidianos. Ao se dirigirem a interlocutores potenciais, os estudantes não apenas relatam vivências, mas também constroem enunciados que visam à mobilização e à conscientização social, especialmente em relação a questões como racismo, homofobia, violência e desigualdade socioeconômica. Assim, os raps analisados evidenciam a articulação entre linguagem, experiência e posicionamento, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de sentidos e de formação de sujeitos discursivos.

Como dizia Dewey (1980), a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. Nesse sentido, compreendemos que o ensino da língua não pode se limitar a um conjunto sistematizado de regras e da metalinguagem, mas considerar o texto como objeto primordial de interlocução. E, portanto, se insistirmos em não mudar o conceito de linguagem que há muito tempo nos atravessa, como propunha Geraldi (1984) e não transformarmos a escola em um espaço de interlocução, espaço de escrita na escola e não para a escola, continuaremos presenciando a ineficácia de algumas de nossas práticas pedagógicas. É preciso considerar a língua viva, praticar a escuta sensível das vozes que se situam para além dos muros escolares, para contribuirmos nos processos de (trans)formação social.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: editora Parábola, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.