

**LÍNGUA E PODER: NARRATIVA SOBRE A INTERDIÇÃO DOS MODOS DE
FALAR DAS JUVENTUDES NA ESCOLA**

**LANGUAGE AND POWER: A NARRATIVE OF THE SUPPRESSION OF YOUNG
PEOPLE'S WAYS OF SPEAKING IN SCHOOL**

**LENGUA Y PODER: NARRACIÓN SOBRE EL SILENCIAMIENTO DE LAS FORMAS
DE HABLAR DE LAS JUVENTUDES EM LA ESCUELA**

Clarice Cruz Terra¹ 0009-0008-5096-5448

¹Universidade Federal Fluminense – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; clarice.cruz@id.uff.edu.br

RESUMO:

O artigo analisa como a escola atua na regulação dos modos de falar das juventudes, tomando como ponto de partida a narrativa da censura de uma esquete teatral criada por estudantes do ensino técnico integrado ao médio. A experiência evidencia que a proibição do uso de palavrões ultrapassa questões linguísticas e revela mecanismos de poder, disciplina e violência simbólica que legitimam apenas determinadas formas de expressão, associadas às classes dominantes. Pensamos como a linguagem funciona como instrumento de inclusão e exclusão social, levando estudantes a internalizarem normas que restringem sua própria fala. Após a apresentação da peça ser bem recebida pelo público, a intervenção da gestão escolar resultou na retirada do grupo das atividades institucionais, interpretada como estratégia de silenciamento. Relacionamos essa experiência às desigualdades reproduzidas pela escola, à valorização da cultura considerada legítima e à desqualificação das formas de expressão populares. Por fim, defendemos a arte, especialmente o teatro, como espaço de resistência, capaz de ampliar a visibilidade das juventudes, questionar hierarquias linguísticas e promover novas formas de participação e emancipação no ambiente escolar.

Palavras-chave: juventudes; linguagem; ensino de teatro.

ABSTRACT:

This article examines how schools regulate the ways in which young people speak, taking as its starting point the narrative of the censorship of a theatrical sketch created by students enrolled in an integrated secondary and technical education program. The experience demonstrates that the prohibition of swear words goes beyond linguistic issues, revealing mechanisms of power, discipline, and symbolic violence that legitimize only certain forms of expression associated with dominant social classes. We argue that language functions as an instrument of both social inclusion and exclusion, leading students to internalize norms that constrain their own speech. Although the performance was well received by the audience, the intervention of the school administration resulted in the group's exclusion from institutional activities, a measure interpreted as a strategy of silencing. We relate this experience to the inequalities reproduced by schools, the valorization of what is considered legitimate culture, and the devaluation of popular forms of expression. Finally, we argue that the arts—particularly theatre—constitute a

space of resistance capable of enhancing the visibility of young people, challenging linguistic hierarchies, and fostering new forms of participation and emancipation within the school environment.

Keywords: youth; language; theatre education.

RESUMEN:

El artículo analiza cómo la escuela actúa en la regulación de las formas de hablar de las juventudes, tomando como punto de partida la narración de la censura de una escena teatral creada por estudiantes de la educación técnica integrada a la educación secundaria. La experiencia pone de manifiesto que la prohibición del uso de palabrotas trasciende las cuestiones lingüísticas y revela mecanismos de poder, disciplina y violencia simbólica que legitiman únicamente determinadas formas de expresión, asociadas a las clases dominantes. Planteamos que el lenguaje funciona como un instrumento de inclusión y exclusión social, llevando al estudiantado a interiorizar normas que restringen su propia forma de hablar. Aunque la representación fue bien recibida por el público, la intervención del equipo directivo del centro educativo provocó la exclusión del grupo de las actividades institucionales, interpretada como una estrategia de silenciamiento. Relacionamos esta experiencia con las desigualdades reproducidas por la escuela, la valorización de la cultura considerada legítima y la descalificación de las formas de expresión populares. Por último, defendemos el arte, especialmente el teatro, como un espacio de resistencia capaz de ampliar la visibilidad de las juventudes, cuestionar las jerarquías lingüísticas y promover nuevas formas de participación y emancipación en el ámbito escolar.

Palabras clave: juventudes; lenguaje; pedagogia teatral.

Introdução

“De onde se fala, o que se pode dizer?”

Esta é uma pergunta que aprendi a fazer com o historiador Michel de Certeau (Certeau, 1995, p.80) e entendo que o movimento de nos apresentarmos é importante para nossas pesquisas.

Certeau nos ensina que “do lugar onde estamos, não podemos superar a diferença que nos separa da experiência própria à maioria das pessoas. Ousamos e devemos falar disso, mas do lugar especial que ocupamos e que nos determina na sociedade.” (Certeau, 1995, p.228).

Sou uma mulher branca, cis, agnóstica, de 47 anos, mãe de duas adolescentes. Sou professora de Teatro do IFF Cabo Frio, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e orientanda da professora Nivea Andrade, que coordena o grupo de pesquisa Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs), da mesma instituição e do qual eu faço parte.

Neste artigo, tenho como objetivo levantar questões e pensar sobre a interdição dos modos de falar das juventudes e sobre o poder exercido através da língua nas escolas. Para isso,

utilizarei a narrativa da censura de uma peça teatral feita com estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFF, no campus Cabo Frio; escola onde eu atuo, desde 2018.

As reflexões e ideias aqui apresentadas se alinham com o campo dos estudos com os cotidianos e suas metodologias. Os estudos com os cotidianos propõem um mergulho com todos os nossos sentidos nas práticas da vida diária, buscando beber de diversas fontes e evitar as referências totalizadoras de um modelo de razão e verdade.

Acreditamos que, nos cotidianos, há um modo de fazer-criar¹ que é diferente daquele aprendido na modernidade, centrado na lógica e na razão. São modos de fazer-pensar nos quais se misturam agir, dizer, criar, lembrar, num movimento prática-teoria-prática (Alves, 2003).

Utilizarei a narrativa das experiências como metodologia. Aprendo com o historiador Michel de Certeau que a narrativa é uma arte de dizer, de fazer-pensar, que é ao mesmo tempo prática e teoria (Certeau, 1998). Além disso, compreendo, com a professora Nilda Alves, que a narrativa das experiências dos cotidianos é uma metodologia que “tem uma grande importância, porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas” (Alves, 2000, p. 5).

Nos estudos com os cotidianos, entendemos que os conhecimentos são tecidos em redes (Oliveira; Alves, 2001): aprendemos com as múltiplas relações que estabelecemos nos diversos espaços que circulamos; aprendemos com o que lemos, com o que escutamos, com o que observamos, com o que tocamos, com o que dançamos, com o que provamos, com o que sonhamos, com o que sentimos, com o que festejamos e com o que sofremos. Dentro desta perspectiva, não existiria um “objeto de estudo”, pois, compreendemos que estamos mergulhadas/mergulhados² nos espaços-tempos que pesquisamos (Oliveira; Alves, 2001).

Discussão

A criação da esquete

Em outubro de 2022, a companhia teatral IFFCENA, coordenada por mim no IFF Cabo Frio e composta por estudantes do ensino técnico integrado ao médio, foi convidada pela gestão

¹ Nas pesquisas com os cotidianos, escrevemos algumas palavras juntas para reforçar a complexidade de certos conceitos e conhecimentos tecidos em nossas experiências nas escolas, que não podem ser expressas através de dicotomias do discurso científico hegemônico moderno. Eu escolho usar o hífen entre as palavras, para facilitar a leitura e a compreensão delas.

² Faço uma escolha epistemológica de flexionar as palavras primeiramente no feminino, numa tentativa de resistência ao patriarcado impresso no idioma português. Como afirma a escritora Grada Kilomba: “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p.14).

a participar de uma série de atividades destinadas a estudantes do nono ano das redes municipais do nosso entorno (Cabo Frio, Búzios, São Pedro da Aldeia etc.).

O pedido era que criássemos uma esquete que abordasse a expectativa e o nervosismo das/dos estudantes em relação à prova de admissão ao ensino técnico integrado ao médio do IFF Cabo Frio.

O pedido foi feito cerca de dez dias antes do evento. A companhia IFFCENA realizava um encontro por semana, devido à falta de tempo que a escola oferece para atividades que não sejam “aula”. Com isso, teríamos apenas dois ensaios antes de começarem as apresentações.

O plano da gestão era que nós apresentássemos o IFF Cabo Frio para todas as escolas que viessem conhecer (seriam cerca de oito visitas), contribuindo para um projeto que visava atrair estudantes para a nossa escola, após o período pandêmico, em que se observou uma queda considerável na procura pelos nossos cursos, após o retorno presencial das atividades letivas.

Reuni a companhia teatral e pensamos em alternativas para apresentarmos, tendo apenas dois ensaios. Então, juntas/juntos, criamos uma esquete cômica, em que uma mãe solo da classe trabalhadora, CLT, trabalhando em escala “6x1”, colocaria pressão no seu filho adolescente para que ele fizesse a prova do IFF e passasse, como uma possibilidade de ascensão social e de melhoria da qualidade de vida da família.

O filho, por sua vez, além de estudar e tentar atender às expectativas da mãe, tinha que cuidar de uma irmã pequena bem levada, fazer comida, arrumar a casa e ainda de tentar ter uma vida social com seus amigos, que o tempo todo mandavam mensagens pelo celular, convidando-o para os “rolês”, enquanto ele tentava se equilibrar entre os mil e um afazeres. Tudo isso era comunicado à plateia por meio da conversa entre mãe e filho.

A história foi criada pelas/pelos estudantes da companhia teatral, inspirada em suas próprias experiências. Tudo o que foi relatado anteriormente como mote da cena, já foi vivido por uma ou mais pessoas do grupo.

A ideia era dar uma visão cômica a uma situação geralmente vivida de maneira bastante dramática pelas famílias, especialmente pelas/pelos jovens das classes trabalhadoras, que veem o ingresso no IFF como uma possibilidade de mudar a vida da família.

Aprendo com a filósofa e professora Lílian do Valle, que a educação está sempre ligada a um ideal e que a escola pública, desde seu surgimento no século XIX, é um instrumento fundamental no projeto de uma nova sociedade, de uma nova humanidade. Dessa forma, a escola, desde então, tornou-se “um dos terrenos privilegiados de investimento das expectativas sociais; um lugar em que, por excelência, a sociedade se vê com os olhos da antecipação.” (Valle, 1997, p.12).

A esquete falava sobre essas expectativas em relação à escola, mas não tinha um texto escrito; apenas definimos o roteiro oralmente, e os atores improvisavam na hora.

O primeiro encontro do grupo foi para conversarmos e definirmos o roteiro. No segundo encontro, o roteiro foi improvisado. No teatro, chamamos de ensaiar improvisadamente quando temos um roteiro definido, com uma sequência de ações ou acontecimentos, mas sem texto escrito. É justamente esta sequência de ações que é improvisada e, com a repetição, acaba ficando relativamente fixada, a partir das falas criadas espontaneamente pelas/pelos atrizes/atores.

O roteiro era o seguinte:

1- Mãe, filho e irmã pequena em casa. Mãe, sobrecarregada e estressada com seu trabalho clt 6X1, orienta o filho, antes de sair para trabalhar, sobre as tarefas que ele deve cumprir: cuidar da irmã, fazer o almoço e estudar para a prova do IFF. Mãe sai.

2- Filho e irmã em casa. Filho tenta dar conta das tarefas, enquanto a irmãzinha faz bagunça. Filho se estressa. Tenta estudar.

3- Filho recebe um telefonema de uma amiga que o convida para um rolê naquela tarde. Fica dividido, mas recusa. Enquanto isso, a comida queima.

4- A mãe chega em casa e encontra a comida queimada. A irmã peste conta que ele não estudou. Filho e mãe brigam. A mãe faz um discurso sobre como o IFF pode melhorar a vida deles, para que deixem de ser pobres, e o filho fala sobre as dificuldades que passa para conciliar a vida pessoal com os estudos.

O grupo vai ao palco para ensaiar. As cenas correm bem, até a hora da briga final:

Mãe: Puta que pariu, garoto! Eu trabalho igual a uma cachorra para a alimentar vocês, só tenho o domingo em casa e você, que não tem nada para fazer, só estudar, não consegue fazer a merda de um arroz, sem queimar a porra toda?

Nessa hora, o ator que interpretava o filho empalideceu e ficou em silêncio. Eu acompanhava a cena da plateia e achei que aquela pausa fazia parte dela. Quando vi que não, que ele deu uma congelada, intervim:

Eu: O que houve? Por que não seguem com a cena? Está super legal!

Ator que faz o filho (sem graça): Mas, professora, você ouviu direitinho o que ela falou?

A frase dela tinha uns dez palavrões! A gente pode falar palavrão na escola?

Vou interromper a narrativa da nossa conversa aqui, para pensarmos sobre isso um pouco mais demoradamente.

Para começar, pode ser curioso pensar que a pergunta não foi feita por crianças pequenas, mas sim por jovens entre 15 e 20 anos. Se o palavrão faz parte da forma como eles se comunicam em seus cotidianos, por que não se sentiriam autorizados a utilizá-lo na escola?

Onde é permitido falar palavrão?

Observo que há lugares onde o palavrão é liberado e até bem-visto, pois cria comunidade, ao unir as pessoas através do modo de fala. Na delegacia de polícia onde minha irmã trabalha, por exemplo, entre as/os trabalhadoras/trabalhadores, é necessário falar usando basicamente gírias e palavrões, para não parecer arrogante ou diferente do grupo.

Dentre os/as jovens com quem convivo, também é comum o uso de palavrões entre elas/eles, em momentos privados ou de lazer. Minhas filhas não usam palavrões com frequência em casa ou em encontros familiares. Mas, quando eu as escuto conversando com amigas/amigos no telefone ou no carro, parece que desenvolveram uma outra espécie de dialeto, repleto de gírias e palavrões.

O mesmo ocorre com as/os estudantes do IFF. Quando escuto suas conversas de corredor ou no final da aula, quando pensam que eu já não estou prestando atenção, é como se mudassem de idioma e utilizam palavras que muitas vezes eu nem compreendo, além de sequências de palavrões.

Talvez a forma como essas/esses jovens se comunicam, por meio de gírias e palavrões, seja uma forma de excluir os opressores de suas conversas; talvez seja uma tática para que nós, as pessoas mais velhas — professoras/professores, mães e pais, chefes —, não possamos compreender o que está sendo dito, o que lhes permite, de certa forma, escapar das opressões. bell hooks nos ensina que, embora forçadas/forçados a aprender as regras da fala de seus opressores, as pessoas oprimidas reinventam essa língua para superar as fronteiras da dominação. Pois “no uso incorreto das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como resistência.” (hooks, 2017, p.227).

Então, se os palavrões fazem parte do seu vocabulário, se já estão na escola, por que o aluno travou na cena e acreditou que, ali, no palco, o palavrão não seria permitido?

Língua é poder

Compreendo, com Certeau (1995) e com o sociólogo Pierre Bourdieu (1983), que a língua é feita para comunicar. No entanto, a língua também é um instrumento de poder. “Não

procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.” (Bourdieu, 1983, p.162). Assim, estamos sempre em busca do direito à palavra, da legitimação e da autorização da nossa linguagem. O que queremos é uma linguagem de autoridade.

Porém, em nossa sociedade ocidental neoliberal, quem pode falar? Quem possui essa fala autorizada e legítima? Bourdieu ensina que “o uso dominante (da língua) é o uso das classes dominantes” (Bourdieu, 1983, p.178).

O filósofo Michel Foucault diz que:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que, enfim, qualquer um não pode falar de qualquer coisa. (Foucault, 1996, p.9).

A escola, como reprodutora da ordem social, impõe como formas legítimas de discurso justamente aquelas que se conformam à língua das elites, ditada pelas regras da “alta” literatura. Os professores Juliano Braga e Márcio Evangelista, em um artigo sobre “as distinções de gosto” em Bourdieu, ensinam que:

Os gostos extraídos dos habitus da classe dominante tornam-se a referência do que é distinto (sofisticado), em relação aos demais, tidos por vulgares. Expressam simbolicamente a posição de classe (elementos do habitus) e, como todo fator de definição de identidade, funcionam também com fator de exclusão. (Braga e Evangelista, 2024 p.18).

Desse modo, o “gosto legítimo” é associado à “alta cultura”, à cultura das elites socioeconômicas e é um tipo de capital cultural acumulado através da origem social e familiar e reforçado pela educação escolar. Esse capital é utilizado como um sinal de status e poder e como forma de exclusão daqueles que possuem gostos considerados “vulgares” ou “populares”.

Aprendo com Bourdieu que o capital cultural se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, gostos e bens culturais que conferem vantagem social e educacional a um indivíduo. Ele se manifesta em três estados: incorporado (habilidades, maneirismos, gostos), objetivado (bens culturais como livros e obras de arte) e institucionalizado (qualificações, diplomas educacionais). Esse capital, transmitido principalmente no ambiente familiar, ajuda a reproduzir as desigualdades sociais, pois o sistema educacional legitima e recompensa o capital cultural das classes dominantes. (Bourdieu, 2015c).

Já o habitus é uma espécie de senso prático daquilo que se deve fazer em cada situação. O habitus é socialmente construído e constitui o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes. (Bourdieu, 2005, p.191).

No caso da língua, o *habitus* é um conhecimento adquirido que nos capacita a usá-la de acordo com as ocasiões. Isso explicaria a mudança na forma de falar dos jovens em diferentes contextos.

O questionamento do estudante sobre a possibilidade de falar palavrão em cena é compreensível, se pensarmos com o Pierre Bourdieu que:

O sistema de ensino, cuja ação se amplia e se intensifica no decorrer do século XIX, sem dúvida, contribui diretamente quer para a desvalorização dos modos de expressão populares, relegados ao estado de "jargão" e de "algaravia" (como dizem as anotações marginais dos mestres), quer para a imposição do reconhecimento da língua legítima. (Bourdieu, 1983, p.36)

Além disso, a pergunta sobre a possibilidade de falar palavrão na escola poderia ser vista como um indício do quanto estas juventudes já se encontram disciplinadas e docilizadas, após todos esses anos dentro das escolas.

Compreendo, com o Michel Foucault, que a escola é uma das principais etapas de disciplinamento das pessoas, além da família, do trabalho e da prisão. Foucault nos ensina que a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis e que ela é utilizada como forma de impedir que as pessoas subordinadas se voltem contra as ordens superiores. (Foucault, 1999).

Bourdieu fala que:

A disposição que leva a "se vigiar", a "se corrigir", (...), nada mais é do que a introjeção de uma vigilância e de correções que inculcam, senão o conhecimento, pelo menos o reconhecimento da norma linguística. (...) Vigiar-se, os dominados reconhecem na prática, senão a vigilância dos dominantes, (...) ao menos a legitimidade da língua dominante. (Bourdieu, 1983, p.172).

A introjeção dessa vigilância é tão forte que eu precisei escrever quatro versões deste texto para, finalmente, ter coragem de incluir alguns palavrões nele. Aprendo com bell hooks que "a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos." (hooks, 2017, p.231).

A reviravolta

Apesar de reconhecer os processos longos e constantes de disciplinamento pelos quais as juventudes passam em sua experiência escolar, enquanto professora de teatro, acredito ser necessário manter em mim e estimular nas turmas com as quais trabalho, uma certa dose de rebeldia, ousadia e inconformismo, que considero necessária ao fazer artístico e criativo. Caso contrário, não se cria nada, apenas repetimos o que já foi feito por outras pessoas.

Sendo assim, minha resposta ao questionamento do grupo foi que sim: era possível falar palavrão na peça, pois tudo era justificado pelo contexto e de acordo com o modo de falar daquelas personagens. Além disso, o público seria composto por pessoas com mais de 14 anos.

O Ministério da Justiça e da Segurança Pública criou um “Guia de classificação indicativa” para orientar mães, pais e responsáveis sobre os conteúdos audiovisuais indicados para cada faixa etária, e as produtoras de programas de TV e de cinema costumam utilizar este guia para definir as classificações de seus produtos. De acordo com este guia, o objetivo não é realizar a censura, mas sim orientar as pessoas.

O guia informa que os palavrões e as palavras “chulas” podem ser exibidos a pessoas a partir dos 12 anos. (Brasil, 2022). Eu costumo me orientar por este guia ao selecionar os textos e conteúdo para trabalhar com as minhas turmas, por observar certa coerência no que nele consta e por compreender as implicações de ocupar um cargo público federal, que impõe muitos limites à minha “rebeldia artística”.

Quando chegou o dia da primeira apresentação, o auditório estava cheio de estudantes de escolas municipais de Cabo Frio e de algumas professoras que os acompanhavam. Na plateia, estavam também algumas professoras do IFF Cabo Frio, que faziam parte da equipe que capitaneava o projeto de visitas das escolas municipais.

A esquete foi muito bem recebida pelo público, que riu bastante e aplaudiu calorosamente ao final. A companhia saiu orgulhosa e satisfeita com o bom trabalho realizado em tempo recorde.

Ao sairmos do auditório, algumas estudantes e alguns estudantes visitantes vieram falar com o grupo para dizer o quanto tinham gostado da peça e como se reconheceram nela. A palavra-chave do “sucesso” da apresentação é justamente o “reconhecimento”. As juventudes presentes no auditório do IFF Cabo Frio se sentiram representadas por aquela esquete, o que facilitou a comunicação com elas.

As pessoas visitantes também falaram que queriam entrar no IFF e fazer teatro conosco, que adoravam teatro, mas que, em suas escolas, não tinham essa oportunidade. Enfim, saímos com um bom sentimento de missão cumprida!

Qual não foi o meu espanto quando, no dia seguinte, sou chamada na sala do diretor da escola, que me disse:

Diretor: Olha, professora, é muito chato o papel que vou ter que assumir, mas, como gestor, preciso assumi-lo! (Eu, só observando, já esperando a bomba)

Diretor: Então, sobre a peça de teatro de ontem, recebi uma reclamação. Uma professora nossa, que estava na plateia, ficou muito chocada com o uso de palavrões na peça e disse que

aquele vocabulário não era de “bom tom” diante de alunos visitantes, e me pediu para conversar com você.

Eu (em choque): Eu não acredito que, em 2022, estou sendo censurada em uma escola como a nossa, por causa de uma cena em que se falam palavrões tão comuns, que quase não são considerados palavrões pela juventude atual. Os palavrões são plenamente justificados pelo contexto da cena, que é uma discussão entre uma mãe e um filho adolescente.

Diretor: De jeito nenhum, não é censura! É só um cuidado que a gente deve ter com a imagem que queremos passar para a sociedade!

Eu: O nome disso é censura. E fico muito chocada por você não ter parado essa conversa lá com a professora e trazido isso para mim. Lamentável!

Diretor: Que isso, professora! Não é bem assim! Pode seguir fazendo a sua peça; eu converso com a professora e explico a ela.

Saí da sala muito aborrecida e decepcionada. Nunca imaginei passar por uma situação como esta dentro de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, que vende uma imagem de “escola pública, gratuita e de qualidade”, “democrática” e preocupada em formar “cidadãos e cidadãos críticos”.

Bourdieu nos fala que a escola reforça as desigualdades sociais ao se submeter aos interesses das camadas dominantes e ao reproduzir a dominação e a marginalização dos menos favorecidos, quando toda a sua estrutura se baseia na cultura aristocrática e numa relação aristocrática com essa cultura que o sistema de ensino transmite e exige. (Bourdieu, 2015a). Para ele, isso faz com que “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos, e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social”. (Bourdieu, 2015 b, p.223). Com isso, as/os estudantes provenientes das classes trabalhadoras acabam sendo o que Bourdieu chama de “os excluídos do interior”.

Quando a professora censora disse ao diretor que não era de “bom tom” mostrar uma peça com palavrões para visitantes, penso no que Bourdieu ensina sobre as “distinções de gosto”. Ele nos diz que as práticas culturais não são referências individuais nem neutras, mas sim, produtos de condições específicas de socialização e mecanismos de dominação social. Para ele, toda escolha estética tende a reproduzir padrões de dominação.

Obviamente, o diretor concordou com a professora denunciante, pois, logo após me dizer que poderíamos seguir com a peça, já que ele resolveria com a professora que fez a

denúncia, fomos informados de que o projeto de visitas havia sido cancelado, pois as prefeituras não estavam disponibilizando ônibus para levar seus alunos ao IFF Cabo Frio.

Porém, na semana seguinte, ao chegar à escola, vejo três ônibus estacionados no pátio. Sigo até o auditório, onde vejo as turmas de nono ano lá, sentadinhas, assistindo a uma fala dos gestores. Então o projeto não tinha sido cancelado?

Questionei a gestão sobre o choque de informações e a resposta que me deram é que as prefeituras avisaram em cima da hora que teria ônibus e não deu tempo de falar comigo.

Mais um detalhe interessante: as visitas continuaram acontecendo ao longo do resto do mês e, ainda assim, o IFFCENA não foi convidado a apresentar a esquete novamente. Fomos definitivamente retirados da programação de recepção de visitantes. Eu não tenho dúvidas de que nossa esquete foi interditada devido ao uso de algumas palavras de “baixo calão”.

Entendo com Certeau que as elites insistem em universalizar as línguas e os costumes para evitar resistências — para defender a “ordem, a moral e a religião”. (Certeau, 1995). Partindo deste ponto, considero interessante refletirmos sobre as estratégias utilizadas pelas elites para garantir a manutenção de sua hegemonia, sem recorrer necessariamente à força física.

Certeau nos diz que “Toda autoridade repousa sobre uma adesão”. (Certeau, 1995, p.37). Com Bourdieu, aprendo a noção de violência simbólica, que seria uma forma de dominação exercida por meio de meios culturais e simbólicos, como a linguagem e o conhecimento. Ela opera de maneira “invisível” e involuntária, de modo que os dominados acabam por internalizar e reproduzir a ideologia do grupo dominante, aceitando-a como natural, sem questionamentos ou enfrentamentos. (Bourdieu, 1989).

Bourdieu fala que as classes dominadas vivem sob uma permanente insegurança linguística, devido à falta de domínio da língua culta. Entendo que a censura se deu porque a professora que fez a denúncia pode ter encarado a apresentação da cena para outras escolas como uma situação formal e oficial, na qual não cabia aquele vocabulário “chulo”. Afinal, “quanto maior for a tensão objetiva média (grau de oficialidade da ocasião ou autoridade do interlocutor), maior a contenção, a vigilância linguística, a censura”. (Bourdieu, 1983, p.1).

Conclusão

Tentativa de re-partilha do sensível

Vejo a interdição da esquete como uma estratégia institucional de disciplinamento e silenciamento. Ao retirar nossa esquete da programação oficial, o recado dado foi o seguinte:

“Aqui em nossa escola, nós seguimos regras e padrões linguísticos, nos quais não são aceitas palavras ‘vulgares’ ou ‘chulas’. Para fazer parte de nossas atividades oficiais, ou vocês falam ‘corretamente’, ou não falam nada!”; o que reforça o que os professores Jorge Larrosa e Carlos Skliar dizem:

Há aparatos culturais, também do Estado, que constroem constantemente línguas normalizadas e falantes igualmente normalizadas. Isso, que as línguas nacionais são línguas de Estado, também é óbvio, porém talvez tampouco seja demais lembrar todo o poder e toda a violência que existe por traz disso. (Larrosa; Skliar, 2011, p. 19).

Assim, a “lei” se impôs sobre o IFFCENA a partir da ação conjunta da professora e do diretor e, com isso, o grupo foi silenciado e invisibilizado. A interdição do palavrão corresponde, a meu ver, à interdição dos temas relacionados ao corpo e à sexualidade, do corpo-voz e dos modos de falar das juventudes.

Encarar essa violência simbólica sofrida pelo grupo de teatro e refletir sobre ela gera em mim uma grande inquietação: o que é possível fazer a partir disso? Aprendo com o professor Paulo Freire que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996, p.61).

Reconhecendo a grande importância da contribuição de Bourdieu para as nossas pesquisas em educação, eu ainda acredito na escola como um campo onde o possível pode e deve habitar, e sigo em busca de brechas e táticas que nos permitam escapar dessas estruturas cruéis e desiguais. Não por acaso, escolhi o ensino de teatro como profissão.

O filósofo Jacques Rancière me ajuda nesta busca, ao me ensinar que a “partilha do sensível” refere-se à distribuição de papéis na comunidade, que definem quem é visível, quem pode falar e o que pode ser percebido. Assim como Bourdieu, Rancière denuncia a desigualdade com que essa “partilha” se dá, ao invisibilizar ou ao tentar invisibilizar as pessoas que não pertencem às elites socioeconômicas (Rancière, 2009).

A noção de partilha do sensível “nos faz ver quem pode tomar parte no comum, em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível no espaço comum”. (Rancière, 2009, p.16).

Por outro lado, Rancière acredita, assim como eu, que a arte pode e deve desafiar esta distribuição desigual e isso acontece quando as pessoas excluídas do campo do dizível e do visível reconfiguram essa ordem, apropriando-se de linguagens e de perspectivas que não lhes eram “devidas”. (Rancière, 2009).

Entendo que o gosto seja um instrumento de dominação e diferenciação social, como nos ensina Bourdieu; porém, aposto na arte como uma possibilidade de “re-partilha do sensível”, de contestação do que está imposto pela dominação das elites e de retomada do corpo-voz das pessoas de classes invisibilizadas.

Rancière ensina que fazer arte revela uma partilha do sensível ao produzir conhecimentos compartilhados pelo grupo envolvido naquela ação e ao mostrar que a arte pode ser para todas/todos. Assim, a arte pode contribuir para a emancipação política por sua capacidade de subverter as hierarquias sociais.

Seguimos fazendo as nossas peças no IFF Cabo Frio, algumas delas com palavrões, quando necessário. Todas elas têm sido assistidas por plateias lotadas e muito bem recebidas pelas/pelos estudantes. Aprendo com bell hooks que, quando preciso, é importante dizer “palavras que não se limitam a espelhar a realidade dominante ou se referir a ela” (hooks, 2017, p.232); usamos os modos de fala das juventudes. Porém, nunca mais participamos de nenhuma programação “oficial” organizada pela gestão.

Referências

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 9 de novembro de 2000. **Anais**. Disponível em: https://silo.tips/download/a-narrativa-como-metodo-na-historia-do-cotidiano-escolar-nilda-alves-uerj#google_vignette. Acesso em 04/10/2024.

ALVES, Nilda. **Sobre os movimentos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: O que Falar Quer Dizer. In: ORTIZ, Renato. **Bourdieu - Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais. V.39.1983.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAGA, Juliano e EVANGELISTA, Márcio. Distinções de gosto, por Pierre Bourdieu. (2024). **Revista de Direito - Trabalho, Sociedade e Cidadania**, 16(16), e162024109.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Guia explica a classificação do audiovisual por idade**. [Brasília]: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 31 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/guia-explica-a-classificacao-do-audiovisual-por-idade>. Acesso em: 18/12/2025.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

DO VALLE, Lílian. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação - episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo; Editora 34, 2009.

SOBRE A AUTORA

Clarice Cruz Terra. Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF); professora de teatro do Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Cabo Frio, integrante do grupo de pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs), da UFF.

Contribuição de autoria: Autora, escrita, revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184301290330211>

Como citar este artigo

TERRA, Clarice Cruz. Língua é poder: narrativa sobre a interdição dos modos de falar das juventudes na escola. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19799