



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**O USO DO RAP NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ANTIXENÓFOBO  
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL (PLA)**

**LARA RAFAELY HOLANDA DOS SANTOS**

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**O USO DO RAP NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ANTIXENÓFOBO  
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL  
(PLA)**

**LARA RAFAELY HOLANDA DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português e Espanhol como Língua Estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo

Foz do Iguaçu  
2025

LARA RAFAELY HOLANDA DOS SANTOS

**O USO DO RAP NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ANTIXENÓFOBO  
PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL  
(PLA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português e Espanhol como Língua Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo  
UNILA

---

Prof. Dra. Ana Paula de Araújo Lopez  
UNILA

---

Prof. Dr. Tiago Alves Nunes  
UFBA

Foz do Iguaçu, 09 de Julho de 2025.

Dedico este trabalho a minha mãe, meu primeiro e mais sincero amor, e a minha irmã, a extensão de mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a minha mãe, Maciana, por nos ensinar sobre coragem, amor, força e resiliência. Por ter abdicado de tanto em prol de algo maior e por nos inspirar sempre. Agradeço a meu pai, Cláudio, por todo esforço para que nós tivéssemos melhores oportunidades do que aquelas que experimentou, por me ensinar e mostrar o mundo. A minha irmã, Vitoria, por toda a cumplicidade, apoio e inspiração, por ser meu ponto de apoio em meio às tempestades da vida, pela amizade e companheirismo de sempre. A meu companheiro e amigo Jeferson por ter acreditado em mim e visto potencial onde nem mesmo eu via, por ter me apoiado e acolhido em todo o processo e por compartilhar comigo essa jornada. A meu amigo, Marcel, que foi uma das pessoas que me impulsionou até aqui através de seus conselhos, orientações e constante apoio, por ter tido um papel fundamental na escolha dessa jornada. Ao meu orientador e professor, Valdiney da Costa Lobo, por toda a paciência e dedicação, por acreditar desde o primeiro momento na pesquisa, e pelo apoio em todo o processo mesmo quando ainda não tínhamos o vínculo de orientação. A meus poucos, mas verdadeiros amigos, que tornaram a estadia e o processo um pouco menos difícil.

*Minhas irmãs, meus irmãos  
Se assumam como realmente são  
Não deixem que suas matrizes  
Que suas raízes morram por falta de irrigação  
Ser nortista e nordestino, meus conterrâneos  
Num é ser seco nem litorâneo  
É ter em nossas mãos um destino  
Nunca clandestino para os desfechos metropolitanos*

***RAPadura***

## RESUMO

A necessidade de um ensino de língua adicional crítico e abrangente vem tomando forma nos últimos anos. O campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) vem se ocupando de discussões que priorizam percepções de ensino e abordagens para a implementação de uma educação linguística efetiva e crítica. Nessa perspectiva, o que se propõe na presente pesquisa é a elaboração de materiais didáticos de reexistência para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), bem como a análise das potencialidades que o material apresenta. Toma-se assim como recurso principal o rap como possibilidade de formação de falantes críticos, que não somente saibam utilizar as estruturas inerentes à língua, mas que também reconheçam as problemáticas que ocorrem no espaço de uso desta. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por ampliar o campo de estudo através de teorias e análises desenvolvidas para a criação do material didático em língua adicional utilizando o rap de um artista Cearense, RAPadura, viabilizando o trabalho com práticas identitárias e culturas de reexistência forjadas nesta região, com foco na educação linguística em PLA e o combate à práticas xenófobas. O estudo resultou na produção de um material didático para o ensino de língua adicional na perspectiva de uma educação linguística transgressora e de reexistência, incorporando os elementos apresentados.

**Palavras-chave:** Educação linguística. Português como Língua Adicional. Letramentos de Reexistência. Xenofobia. Material didático.

## RESUMEN

La necesidad de una enseñanza adicional crítica y completa del idioma ha tomado forma en los últimos años. El campo de estudio de la Lingüística Aplicada (LA) se ha ocupado de discusiones que priorizan percepciones de enseñanza y enfoques para la implementación de una educación lingüística efectiva y crítica. En esta perspectiva, lo que se propone en la presente investigación es la elaboración de materiales didácticos de reexistencia para la enseñanza del portugués como lengua adicional (PLA), así como el análisis de las potencialidades que el material presenta. Se toma así como recurso principal el rap como posibilidad de formación de hablantes críticos, que no solo sepan utilizar las estructuras inherentes a la lengua, sino que también reconozcan las problemáticas que ocurren en el espacio de uso de esta. Para el desarrollo de la investigación se optó por ampliar el campo de estudio a través de teorías y análisis desarrollados para la creación del material didáctico en idioma adicional utilizando el rap de un artista cearense, RAPadura, posibilitando el trabajo con prácticas identitarias y culturas de reexistencia forjadas en esta región, enfocándose en la educación lingüística en PLA y el combate a las prácticas xenófobas. El estudio resultó en la producción de un material didáctico para la enseñanza del idioma adicional en la perspectiva de una educación lingüística transgresora y de reexistencia, incorporando los elementos presentados.

Um espaço entre o resumo e palavras-chave.

**Palabras-clave:** Educación lingüística. Portugués como Lengua Adicional. Letramentos de Reexistência. Xenofobia. Material didáctico.

## ABSTRACT

The necessity of a critical and comprehensive education in additional languages has increased in recent years. The field of Applied Linguistics has engaged in debates that prioritize learning perceptions and methodologies for implementing an effective and critical linguistic education. In this regard, this study proposes the creation of didactic materials of re-existence to teach Portuguese as an Additional Language (PAL) and analyzes their potential as an educational tool. We use rap as the principal resource, aiming to form critical speakers who can identify the issues that derive from the use of the language rather than just understanding its structure. To develop this research, we chose to expand the study field through theories and analyses developed to create didactic materials for additional language learning, using the rap of a Ceará-based artist, RAPadura. The study focuses on identity practices and re-existence cultures from the Ceará region, emphasizing PAL linguistic education and combating xenophobic practices. As a result, we produced a didactic material to teach an additional language from the perspective of transgressive linguistic education, integrating the elements mentioned above.

**Key-words:** Linguistic education. Portuguese as additional language. Literacy of resistance. Xenophobic. Didactic material.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Sumário: material didático .....	51
<b>Figura 2</b> – Preconceito contra nordestinos .....	52
<b>Figura 3</b> – Seção 1 (contextualização) .....	53
<b>Figura 4</b> – Seção 2 (roda de conversa) .....	54
<b>Figura 5</b> – Seção 2 (roda de conversa) .....	55
<b>Figura 6:</b> Seção 2 (trabalho com prints de redes sociais) .....	56
<b>Figura 7:</b> Prints de redes sociais (apresentação canva) .....	56
<b>Figura 8:</b> Seção 2 (trabalho com prints de redes sociais) .....	57
<b>Figura 9:</b> Seção 4 (Nordeste me veste) .....	59
<b>Figura 10:</b> Seção 4 (Nordeste me veste) .....	59
<b>Figura 11:</b> Seção 4 (Nordeste me veste) .....	60
<b>Figura 12:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	62
<b>Figura 13:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	63
<b>Figura 14:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	64
<b>Figura 15:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	64
<b>Figura 16:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	65
<b>Figura 17:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	66
<b>Figura 18:</b> Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino) .....	66

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA</b> .....	16
<b>3. MATERIAIS DIDÁTICOS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA, RAP E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO PLA</b> .....	20
3.1 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....	20
3.2 MATERIAIS DIDÁTICOS .....	28
3.3 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RAP NO PLA .....	32
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	39
4.1 DA ESCOLHA DE TEXTOS .....	41
4.2 DA CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS .....	44
4.3 DO DESIGN .....	47
<b>5. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO</b> .....	51
5.1 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO .....	51
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha de trabalhar com o rap para a criação de materiais didáticos no ensino de português como língua adicional (PLA) vai muito além das possibilidades e potencialidades que essa ferramenta proporciona para a aprendizagem de línguas. O rap sempre esteve presente em minha vida, desde minha infância em uma cidade no interior do Ceará, através dos videocliques, dvd's e cd's que meu tio me apresentava, ouvindo constantemente todos os dias em casa, até o momento em que migrei para o Estado de São Paulo e me vi morando na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. Ainda que não abordassem questões que refletissem diretamente o meu cotidiano (uma mulher branca, que apesar de não ser rica, possui alguns privilégios inerentes a essa identidade), o rap trazia em suas letras experiências não tão distantes de mim, uma vez que eu percebia familiares, amigos próximos e até colegas de escola retratados naquelas letras. Por conta das experiências, sempre percebi o rap como uma ferramenta de reflexão, capaz de elucidar questões invisíveis a outros indivíduos.

Nesse escopo, minha passagem como estudante na cidade de Foz do Iguaçu aguçou um olhar distinto para problemáticas que antes eram, para mim, invisíveis. Em contrariedade às questões relacionadas às discussões presentes nos raps que costumava ouvir, a xenofobia sempre passou despercebida em meu cotidiano. Contudo, essa realidade se aproximou e se manifestou para mim na prática, no dia a dia de trabalho, nas experiências e nos ambientes de estudos na cidade de Foz do Iguaçu. Nesse sentido, toda a vivência na fronteira delineou a ideia, criação e o desenrolar da pesquisa, ao passo que as questões descritas se tornaram palpáveis em meu cotidiano. Foi necessário sair de meu Estado e vivenciar outra cultura para compreender como a xenofobia se manifesta na vida em sociedade, e como a manifestação desse fenômeno reflete negativamente na percepção de quem somos dentro dos espaços que ocupamos.

Em consonância a isso, a partir de experiências como professora e estudante nordestina vivenciando o que de fato significa estar no Sul do país, bem como egressa de escola pública que vivenciou o cotidiano da periferia, percebi na escola a falta de aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade dos estudantes, percebi ainda, que o rap, que está presente nas mais distintas realidades pode se tornar uma ferramenta de inclusão, representatividade e debate de questões cruciais para um ensino de línguas crítico e transgressor (Pennycook, 2006). A ideia de trabalhar o rap como ferramenta de ensino de PLA permitiu tratar de questões identitárias e da discussão sobre xenofobia. A concepção do rap como ferramenta didática para o ensino de línguas partiu do conhecimento do conceito de letramentos de reexistência, ideia postulada e defendida por Souza (2011), que aborda a inclusão das mais diversas práticas de

letramentos para o ensino no ambiente acadêmico, sobretudo aquelas invisibilizadas nesses espaços como a poesia, o rap, o grafite e o hip-hop.

No ensino de português como língua adicional, não possuo uma trajetória extensa, uma vez que trabalhei apenas no Curso Preparatório Celpe-Bras, projeto de extensão da Universidade, como voluntária e posteriormente bolsista, contudo, a necessidade de caminhos distintos para o ensino de língua sempre se apresentou. Trabalhando com alunos do ensino regular através da disciplina de língua espanhola, percebi que as discussões e o ensino descontextualizado não se tornava efetivo, pois, ao expor as estruturas gramaticais e demais conteúdos inerentes à língua para os discentes, os mesmos retornavam nas aulas seguintes sem recordação do que haviam “aprendido”. Assim, mantive as aulas no ensino regular como uma espécie de experimento, testando novas abordagens e formas de trabalhar, uma delas, com músicas, vídeos e materiais mais dinâmicos e aproximados à realidade dos estudantes. Essa abordagem mostrou-se mais eficaz, os discentes demonstraram mais interesse e passaram a compreender como a língua se manifesta no cotidiano.

A necessidade de unir o ensino de línguas a temáticas socialmente relevantes se construiu exatamente no ambiente escolar. Desde que cheguei à cidade de Foz do Iguaçu percebi, de fato, o que significava ser nordestina vivendo no Sul do país. A xenofobia, que para mim sempre pareceu inexistente, se apresentou de diversas maneiras, às vezes velada, às vezes explicitamente. Em muitas situações, dentro de sala de aula comentários como “ah, a professora veio de lá para não morrer de fome”, “lá só tem seca e pobreza”, “ah, vamos mandar um caminhão de água pra lá”, “você veio porque não tem trabalho, né?”, se repetiam. Não só no ambiente de trabalho, em todos os espaços frequentados, enquanto permanecia calada, estava segura, quando abria a boca e o sotaque denunciava de onde eu vinha, a violência disfarçada de pena se manifestava<sup>1</sup>.

Comentários e ofensas por vezes disfarçados de conselho (você vai voltar para sua cidade? Nossa, se eu fosse você ficaria aqui, o que você vai fazer lá sem emprego, sem oportunidade?), pena (uma atendente de ótica famosa na cidade, ao perceber meu sotaque e perguntar de onde era, inferiu automaticamente, afirmando para mim que eu havia me deslocado a procura de emprego) ou deboche em situações cotidianas e conversas do dia a dia

---

<sup>1</sup> Discurso da falta, que segundo Diniz e Neves (2018), é um “discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas.

(“você viram que o governo do PT está acabando com o Nordeste? Isso que dá fazer o L”; “em Fortaleza eles estão querendo botar o governador para correr”; “eles votam no PT e depois vem aqui pro Sul vender rede”; “O povo lá de cima não se preocupa com o futuro, gasta tudo que tem hoje e depois vive de programa social”) se mostraram comum no cotidiano da cidade.

Uma cidade que promove a ideia de multiculturalidade e diversidade, mas que em realidade rejeita e fere aqueles que dela não fazem parte através de violências, por vezes sutis, do cotidiano. Cidadãos estrangeiros ou pessoas advindas de outras regiões, especificamente do Norte e Nordeste do Brasil enfrentam cotidianamente a xenofobia, fato que Ribeiro (2022) ilustra em seu livro “Xenofobia e Intolerância Linguística”, ao retratar a agressão sofrida por um estudante Haitiano da UNILA, em 2016. Os insultos, que começaram através de violência verbal de cunho racista e xenofóbico, transformaram-se assim, em violência física.

Assim, problemáticas como discriminação e xenofobia começaram a se mostrar mais presentes. A partir dessas experiências surgiu a ideia de discutir essas crenças a partir das possibilidades que existiam na profissão docente e nessa perspectiva, a educação linguística tornar-se-ia uma ferramenta poderosa de reflexão, buscando desconstruir e discutir temas sensíveis e mais profundos que antes passavam despercebidos. Dessas constatações nasceu a ideia de trabalhar com o desenvolvimento de um material que pudesse abordar de forma dinâmica e contextualizada à educação linguística, as reflexões pertinentes a esses temas.

Como nordestina-cearense, vivendo fora de minha região, percebo no cotidiano as dificuldades no enfrentamento de estereótipos e construções irreais a respeito de minha região/estado de origem. A partir dessa vivência e da percepção de como a xenofobia está arraigada em determinados contextos, me propus a compreender e encontrar maneiras de fomentar a desconstrução dessas narrativas, uma vez que a perpetuação dessas ideias acontece em detrimento também do desconhecimento a respeito de aspectos sociais e históricos da construção desses territórios, bem como da sua forte influência e contribuição para o resto do país. Essa realidade contribui para a disseminação de discursos xenófobos contra os nordestinos, situação que por vezes presenciei, em alguns casos de maneira velada, mas que de alguma forma, ali estavam. Diante dessas experiências nasceu a necessidade de desenvolvimento da presente pesquisa.

A cidade de Foz do Iguaçu inspirou assim, a ideia de trabalhar com o debate sobre a xenofobia. Sendo a cidade um ponto de encontro de diversas culturas, uma vez que comporta estrangeiros de diversos países, sujeitos advindos de outras regiões do Brasil, e se integra a tríplice fronteira, convivem no mesmo lugar a percepção de diversidade e a reprodução de

comportamentos e posturas preconceituosas contra aqueles que a representam. Essa dualidade fomentou dúvidas sobre como trabalhar essas problemáticas.

## **2. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

O campo dos estudos linguístico sofreu com intensas transformações, sobretudo no decorrer dos últimos anos. Em decorrência disto, distintos autores como Kanavillil Rajagopalan (2003), Pennycook (2006), Moita Lopes (2002) discorrem sobre o processo de declínio do campo linguístico no período da virada linguística (onde se começava a iniciar o processo de transição da aplicação das teorias linguística para a linguística aplicada de caráter interdisciplinar) e como este necessita de uma reinvenção e da adoção de novas posturas em decorrência de seu apego ao caráter positivista que tanto separam o estudo da linguagem dos aspectos sociais ao longo dos anos. Nesse sentido, estudiosos abordam a necessidade de ruptura com ideais saudosistas que impactam diretamente nas proposições trazidas ao campo linguístico e como essa abordagem pode vir a contribuir para a reinvenção dessa ciência.

Rajagopalan (2003, p.28) salienta que a linguística apega-se tanto a esse caráter saudosista que busca “se enclausurar numa torre de marfim, contemplando, com saudade, o mundo perdido de identidades fixas e delineadas” como forma de proteger e manter aquelas ideias e teorias tradicionais, não se abrindo para o novo, o diferente. Em consonância a esse apego, o autor ainda sugere que “tal atitude ameaça condenar a linguística à total irrelevância (Rajagopalan, 2003, p. 28)”, uma vez que essa postura exclui o campo de estudo dos avanços sociais apresentados ao longo das décadas. Ao passo que as demais ciências e campos do conhecimento se atualizam, buscam pôr em perspectiva discussões atuais acompanhando a transformação do mundo globalizado, o campo linguístico se estagna nas teorias e proposições já defendidas, buscando conservar o chamado “núcleo duro (Rajagopalan, p. 18, 2003)” da linguística. Assim, na emergência dessa necessidade de transformação, diversos estudiosos como Kanavillil Rajagopalan (2003), Alastair Pennycook (2006), Moita Lopes (2002) defendem uma perspectiva crítica ao olhar para o campo, bem como uma ampliação e diversidade para tratar das questões sobre linguagem, sobretudo na abordagem da perspectiva de uma linguística aplicada interdisciplinar.

A linguística aplicada (LA), como vertente da linguística, passa também por uma reformulação, concebendo, ao longo dos anos, a linguagem como prática social. Assim, para além da abordagem crítica, busca-se na atualidade uma via interdisciplinar, que estabeleça um diálogo com os demais campos de estudos, e transdisciplinar, que transpasse os modelos tradicionais e as proposições hegemônicas, que possibilita a discussão de questões sociais e práticas ao uso da linguagem para além do campo linguístico, incorporando elementos de outras

ciências sociais que colaborem com as reflexões propostas. Essa concepção, visa assim, incorporar as práticas cotidianas e sociais da contemporaneidade, tornando o campo linguístico mais amplo e diverso na formulação de suas teorias.

Em contrapartida ao caráter estático da aplicação das teorias linguísticas, a linguística aplicada propõe-se a discutir e fomentar novas formas de conceber o mundo, passando por uma reformulação em suas bases e proposições. Fabrício (2006, p. 48) elenca os paradigmas surgidos nessa nova concepção da linguística aplicada, e o que se deve considerar na abordagem dos novos estudos. A título de compreensão,

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (Fabrício, 2006, p. 48).

A essa abordagem mencionada pela autora pode-se atribuir a nova perspectiva crítica da LA, que proporciona a problematização de questões advindas do meio social para a prática do uso da linguagem. Essa proposição converge na concepção de uma LA defendida por autores como Pennycook (2006) e Moitas Lopes (2006), que discutem a necessidade de uma ciência mais problematizadora, que posicione-se frente suas crenças ideológicas assumindo-as assim, uma vez que “práticas discursivas não são neutras (Fabrício, 2006, p. 48)”, e, através destas, discursos de ódio, perpetuação de preconceitos e desvalorização de identidades podem ser fomentados.

A aceitação da linguagem como prática social, da ausência de neutralidade nas práticas discursivas e da multiplicidade das forças que atuam na construção dos sentidos, encaminham os estudos linguísticos para um horizonte distinto daquele traçado inicialmente, proporcionando um comprometimento direto com a transformação social. Os conceitos, agora abordados no campo linguístico, mostram-se amplos e contempladores, uma vez que a interdisciplinaridade, implícita, no ato de contemplar os aspectos sociais da vida cotidiana para as teorizações no campo, ganha forma com um número cada vez maior de estudos nesse viés.

Estudos que contrapõem os significados acerca de raça, gênero e sexualidade elaborado por rappers cariocas (Oliveira, 2004 apud Fabrício, 2006), sobre a intersecção entre identidades, sentidos de masculinidade e manifestações de violência entre adolescentes infratores (Espíndola, 2004 apud Fabrício, 2006), ou ainda acerca do conceito de latinoamericanidade em classes de espanhol como língua estrangeira (Lessa, 2004 apud

Fabrizio, 2006), dentre outras, podem ser entendidos como trabalhos do campo da LA mas que compreendem outras disciplinas, reforçando a desconstrução da ideia da linguística como um campo engessado.

As teorizações sobre o campo da linguística aplicada e sua disposição para o lado problematizador e social levam diversos estudiosos a discorrerem sobre o tema. Contudo, dentro dos conceitos vistos e pensados para adoção na presente pesquisa, aquele disposto por Alastair Pennycook, em seu estudo “Uma linguística aplicada transgressiva”, parece o mais adequado, uma vez que o trabalho se pauta no desenvolvimento de um material didático de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022), prática que está em consonância com a ideia fomentada pelo autor.

O autor discorre sobre a importância da linguística aplicada crítica e como esse campo concretiza-se como a “práxis em movimento (Pennycook, 2006, p. 67). Pennycook pensa esse campo da linguística como uma forma de “antidisciplina” ou ainda “conhecimento transgressivo”, uma vez que se relaciona com novas formas de pensar as teorias e propor o ensino. Nessa perspectiva, a ideia defendida confere uma maior autonomia ao pensar os processos educativos dentro da linguística aplicada, sobretudo por referendar o que há muito se discute a respeito da renovação dessas proposições.

A proposição da linguística aplicada como transgressiva sugere a necessidade de ultrapassar os limites impostos pelos mais distintos campos da ciência, rompendo o com o tradicionalismo e incorporando a esse campo um olhar mais amplo, que se baseie também em teorias históricas, culturais, sociológicas e filosóficas para pensar seu objeto de estudo. Com a ideia de uma maior dinamicidade, os estudos linguísticos avançam com o auxílio de outras ciências, tornando-se mais diversos e contemplativos do ponto de vista social. Esse diálogo entre as diversas áreas do conhecimento é o que Pennycook descreve como transgressivo.

Ademais, para a formulação de uma postura transgressiva, é crucial o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão sobre os contextos do mundo cotidiano e dos processos que afetam essas relações. O processo de transgredir por si só, revela a necessidade de reexistir, e para isso é fundamental se apropriar de ferramentas que possibilitem o questionamento e a reflexão das estruturas que regem a sociedade, fazendo com que o indivíduo vislumbre cenários e possibilidades que antes pareciam irrealis.

A LA transgressiva contrapõe e discute assim as estruturas de poder que atuam diretamente sobre os sujeitos e suas percepções identitárias e sociais. Assim, essas forças atuam de forma a operar as construções sociais, as ideias a respeito de raça, religião, identidade e língua, refletindo no modo como os indivíduos traduzem essas relações dentro da sociedade.

Essa abordagem é fundamental para a constituição de uma educação linguística formativa e emancipadora, que desvele as construções sociais e como essas atuam no domínio sobre os grupos sociais, sobretudo aqueles tidos como marginalizados.

### **3. MATERIAIS DIDÁTICOS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA, RAP E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO PLA**

O presente capítulo versa sobre os conceitos de educação linguística crítica, noções acerca de materiais didáticos para o ensino de língua e sua criação, entrelaçando as ideias dos letramentos de reexistência e do rap para a elaboração de materiais didáticos de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022). Assim, busca-se delinear um panorama das potencialidades que essa abordagem no ensino de PLA apresenta, bem como as possíveis contribuições que esses materiais comportam. Nessa perspectiva, postulam-se conceitos apresentados por alguns autores no intento de esclarecer e solidificar a abordagem.

#### **3.1 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Historicamente o campo linguístico e por conseguinte, a educação linguística, no cenário brasileiro e mundial, apresentaram uma tendência a reproduzir padrões compreendidos na atual literatura como coloniais, adotando a reprodução de imagens estereotipadas, indo contra a proposição de uma linguística aplicada transgressiva, e, priorizando os aspectos difundidos pelo processo de globalização. A abordagem dada ao ensino de línguas, comumente priorizava a repetição de estruturas, voltada a uma abordagem com conotação puramente gramatical, o que distanciava o ensino de questões sociais, críticas e problemáticas não contempladas em sala de aula.

A proposição da educação linguística baseava-se então em conceitos monolíngues, que privilegiam determinados usos considerados padrão, causando um apagamento das demais formas de comunicação, bem como, homogeneizando o uso da linguagem como uma coisa só. Muito dessa abordagem conversa com a ideia de manutenção da hegemonia linguística, uma vez que através do discurso “se constrói a realidade social (Moita Lopes, 2002, p. 31)”.

Com o advento das transformações das práticas de ensino, da problematização feita no campo linguístico a partir dos estudos de linguística aplicada, e da reafirmação de identidades antes invisibilizadas, o ensino de língua adicional passou a ser compreendido não só como ato linguístico, mas também sociopolítico. Assim, surgiu a necessidade de desafiar o entendimento dominante, estrutural, linear e redutor frente a pluralidade linguística e cultural apresentada (May, 2014), o que contribuiu para a expansão da abordagem crítica na educação linguística.

A necessidade de novos caminhos para o ensino de línguas é incessantemente debatida, sobretudo no cenário atual com a emergência de políticas neoliberais que influenciam

negativamente a proposição das diretrizes de ensino a nível nacional e global. Diversos autores salientam a necessidade de uma educação linguística mais sensível, humana e atenta às diversidades encontradas no escopo da sala de aula. Nessa perspectiva, materiais didáticos que englobem a diversidade e a riqueza cultural existente em território brasileiro, são essenciais para a promoção de um ensino de línguas efetivo, contemplativo, crítico e transgressor.

Assim, não se faz necessário somente a proposição do ensino de língua, mas também, um ensino voltado para a criticidade, com metodologias e abordagens que priorizem as capacidades humanas e o aperfeiçoamento destas, indo ao encontro da proposta dos letramentos de reexistência no ambiente acadêmico. A criação de materiais didáticos que contemplem essas questões dialoga diretamente com a abordagem de Pennycook (2006) a respeito de uma linguística aplicada transgressiva, sobretudo por se utilizar de recursos de outras disciplinas para pensar o ensino de língua.

Desenvolvido por Souza (2011), o conceito de letramentos de reexistência busca enquadrar uma categoria de conhecimentos e práticas que comumente não são apreciados ou reconhecidos pela escola no âmbito da educação formal. Em seu livro, *Letramentos de Reexistência: Poesia, grafite, música, dança, hip hop*, a autora discute as práticas marginalizadas da sociedade, que contempla indivíduos historicamente excluídos. Essa abordagem vai ao encontro dos aspectos que formam uma educação linguística plural, ao passo que privilegia identidades, práticas e realidades comumente excluídas e/ou apartadas dos ambientes acadêmicos, conectando-se à ideia de um ensino transgressivo no sentido amplo mencionado.

De acordo com a autora, os letramentos podem ser compreendidos como de reexistência quando explicitam que, ainda que não seja percebida ou valorizada, existe no cotidiano uma reformulação, ou reinvenção nas palavras da mesma, de práticas de uso da linguagem que os indivíduos utilizam e que se amparam diretamente em seus referenciais e história de vida (Souza, 2011). Essa constatação reforça a necessidade de um ensino abrangente, uma vez que torna indissociável o aprendizado do repertório social e de mundo que as pessoas apresentam, uma vez que esse reflete diretamente na expansão de seu conhecimento.

Assim, a proposição do uso dos letramentos de reexistência possibilita uma formação crítica para além do uso da linguagem, trazendo para o foco do ensino histórias, narrativas e sujeitos historicamente esquecidos, suscitando uma reflexão acerca dessas identidades e dos processos que regem o uso da linguagem no nosso cotidiano. O enfoque nessa abordagem, permite pôr em discussão assuntos emergentes na sociedade contemporânea,

contribuindo para além da reflexão, com a identificação de sujeitos que não se veem comumente representados nos espaços acadêmicos.

Tilio (2013) discorre que, propor o empoderamento dos estudantes no uso da linguagem contribui para seu uso de maneira crítica, responsável e consciente de seu papel no mundo, ideia que vai de encontro à abordagem dos letramentos de reexistência. Nessa perspectiva, a reformulação das teorias que regem o ensino de línguas é fundamental, criando espaços para a introdução de novas práticas.

As novas concepções a respeito da educação linguística contemplam não somente o ensino do idioma em si, contudo, voltam-se também para os contextos de usos, as identidades que advém daquelas línguas e os aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, conforme salienta Pennycook (2006), a educação linguística deve ser perpassada por vozes consideradas marginais, sendo assim, investidas de transgressão. Não bastaria o desenvolvimento de práticas de ensino e abordagens voltadas para o ensino de língua, uma vez que o uso da linguagem é totalmente político, e os discursos sempre estarão condicionados a determinadas crenças e ideologias.

Destarte, o papel daqueles que atuam na linha de frente da educação linguística é crucial para reafirmar esses posicionamentos e perpetuar a busca por esse ensino “transgressor”. O professor tem uma relevância inestimável para o desenvolvimento dessas práticas, sobretudo se pensarmos esse processo não somente com a proposição de aulas, mas como agente dessa possível mudança dentro da sociedade. Conforme afirmam Lobo e Oliveira (2022, p. 246), “é preciso entender que estamos na reexistência quando nos engajamos politicamente, linguisticamente e historicamente na nossa práxis como educadores”.

Como agente dessa nova concepção, o docente teria assim papel fundamental na proposição de novas formas de pensar a educação linguística, fazendo um contraponto entre a necessidade de aprender a língua, com a tarefa de formar indivíduos mais críticos e capazes de perceber a realidade que vivenciam e como esta impacta em sua vida cotidiana. Moita Lopes (2002), aborda o discurso como uma construção social, sendo, de acordo com o autor, uma forma de ação no mundo. Assim, a partir do uso da linguagem os indivíduos podem construir significados, identidades e tornar-se conscientes de quem são.

Em consonância a isso, o docente deve utilizar de suas ferramentas e repertórios para ir além, para ultrapassar os limites da educação convencional, propondo, debatendo e discutindo questões pertinentes ao campo social e ao ensino de línguas dentro da sala de aula. Pennycook (2006) nomeia esse processo de “pedagogia como transgressão”, ao passo que o

docente incorpora os conceitos e as proposições elencadas, levando ao espaço da sala de aula tais reflexões.

Em uma proposição análoga, Bell Hooks (1994) entende a transgressão como o exercício de se opor, de resistir, cruzando os limites de opressão e dominação através da raça, gênero e classe. Indo de encontro a ideia defendida pela autora, os docentes transgressores seriam assim, aqueles que se opõem às formas de dominação e vão além da pedagogia tradicional para ensinar seus estudantes a também transgredir. Nesse sentido, a sala de aula de língua adicional, com toda sua pluralidade torna-se o lugar onde a transgressão pode ganhar forma.

A inversão de valores, no sentido de visibilizar práticas de letramentos afastadas do ambiente acadêmico, por si só, engloba uma posição ideologicamente anticolonial e transgressiva se pensarmos nas instituições de ensino como um espaço que reproduz, inconscientemente, esses padrões. Assim, para além de proporcionar essas reflexões o que se propõe aqui com a introdução dos letramentos de reexistência é contribuir para discussões pertinentes sobre discriminação e xenofobia no âmbito do território brasileiro.

O papel da formação linguística então, vai além da mera combinação de usos do idioma, uma vez que, a compreensão e domínio possibilitam uma expansão ainda maior da aprendizagem, auxiliando o sujeito a se perceber dentro do mundo e da sociedade que integra. Em decorrência destes aspectos, para uma formação eficaz no sentido de desenvolvimento de uma maior criticidade, a criação e perpetuação de materiais didáticos que forneçam subsídios para esse trabalho, é crucial. Assim, a abordagem através do letramento de reexistência pode contribuir amplamente para a implementação dessas práticas.

A criação de materiais didáticos na perspectiva do letramento de reexistência contribui dentro das interações microsociais advindas do espaço de aprendizagem, e reverberam, por sua vez, em um espaço mais amplo da sociedade, ao passo que contribuem para a mobilização de discursos macrossociais que permeiam as relações cotidianas dos indivíduos. Esse movimento possibilita aos estudantes uma reflexão acerca do mundo que os cerca e que fazem parte, bem como auxilia no desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade com relação a valores, ideias e comportamentos (Tomlinson, Masuahara, 2013).

Nesse sentido, a educação linguística deve fazer-se transgressiva e apropriar-se de materiais e ferramentas que auxiliem o estudante na sua construção de identidade, bem como na percepção de si dentro do mundo, uma vez que essa capacidade é fundamental para a criticidade no uso de seus repertórios linguísticos (Canagarajah, 2013). Uma educação linguística efetiva, abrange a formação social ao mesmo tempo em que educa para o uso da

língua, essa concepção é crucial para pensarmos a sala de aula do ensino de línguas. Ao desenvolver o pensamento crítico no uso da linguagem, o estudante torna-se indisciplinar no sentido de ultrapassar os limites impostos. Nessa perspectiva, o transgredir que menciona Pennycook (2006) e Bell Hooks (1994), serve para empoderar e ampliar os horizontes deste indivíduo.

Uma sala plural, como se encontra no ambiente de ensino do português como língua adicional, requer uma visão ampla das possibilidades e impactos que aquela experiência pode ter sobre os alunos. Nesse sentido, a indisciplinariedade se manifesta na contemplação de discussões que antes não eram possibilitadas nos espaços acadêmicos. Questões sobre identidade, gênero e cultura, tornam-se primariamente indisciplinadas por desafiarem as estruturas impostas desde a concepção do espaço educacional.

Assim, a linguística aplicada indisciplinar, ou ainda uma educação linguística indisciplinar é aquela que caminha lado a lado com as vozes esquecidas, que propõe o debate e as reflexões que possibilitam o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para além disso, a LA indisciplinar contempla questões e problemas sociais que impactam diretamente a vida dos indivíduos, manifestando-se não somente na teoria, mas nos espaços de luta e embate dentro da sociedade. A categoria dos letramentos de reexistência se enquadra diretamente no sentido disciplinar à medida que possibilita o acesso de culturas e identidades aos ambientes acadêmicos, realidade que não se concretiza na maioria dos casos.

Em consoante a isso, o trato dos letramentos de reexistência é crucial para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois ao tratarmos de identidade, a ideia de reexistir para aqueles grupos marginalizados está intrinsecamente relacionada, sobretudo pela manutenção de preconceitos dentro dos ambientes acadêmicos. Nesse sentido, ensinar a língua a partir de uma perspectiva indisciplinar e transgressora torna-se um desafio quando se somam às questões de identidade. Enxergar as possibilidades que a linguística aplicada possui, no diálogo com os estudos culturais, identitários e de identidades fluidas pode ser o caminho para desenvolver essa criticidade.

Pennycook (2006) discorre sobre essa relação linguística aplicada-estudos culturais ao mencionar um projeto desenvolvido pensando a difusão do hip-hop com relação ao inglês, reafirmando a necessidade de estabelecer um maior contato com disciplinas de outras áreas. Essas possibilidades ampliam a visão do pesquisador/docente e inserem novas concepções e caminhos antes não percebidos. É possível enxergar cada vez mais o alinhamento entre a relação estabelecida entre a linguística aplicada e estudos em outras áreas do conhecimento, o que a transforma em uma ciência transdisciplinar.

Pensar a linguagem a partir da sociedade, com auxílio de estudos culturais, identitários ou de outro campo do conhecimento fornece um olhar diferenciado, capaz talvez de perceber pormenores antes invisíveis. Destarte, as questões de identidades aqui discutidas, tornam-se base para a constituição de toda a pesquisa. No intento de associar os letramentos de reexistência ao ensino de línguas, surge a necessidade de especificar o objeto no qual se concentra essa abordagem. Vejamos a seguir:

“Liguemos a televisão. Um “careca do ABC”, de aproximadamente 1,65m de altura, olha fixo para a câmera e dispara: “Você já viu um nordestino com 1,80m de altura e inteligente? [...] Mudemos de canal. Em cidade nordestina, a pretexto de cobrir as festas juninas, dois humoristas procuram insistentemente por alguém que tivesse visto o cangaceiro Antônio Silvino; aproximam-se de um velho e à queima-roupa perguntam: “Antônio Silvino era cabra macho mesmo?”. Continuemos assistindo, pois é um programa de humor. Na feira da cidade ressurgem Antônio Conselheiro, com um aspecto enlouquecido, vocifera uma pregação desencontrada, vestido com roupão branco e trazendo um enorme bordão de madeira, com que ameaça as pessoas. Esquecidos da cidade e da festa que vieram cobrir, procuram ceguinhas cantadoras de embolada e uma procissão em louvor a Santo Antônio. Termina o programa com Lampião e Maria Bonita, no Rio de Janeiro, atirando para todo lado, para acabar com a imoralidade na praia e porque é bom ver gente cair. Mudemos outra vez de canal. A novela das oito horas é mais uma vez sobre o “Nordeste”, pois lá estão presentes o coronel, muitos tiros e tocaias, o padre, a cidadezinha do interior e todos os personagens falam “nordestino”, uma língua formada por um sotaque postigo e acentuado e um conjunto de expressões pouco usuais, saídas do português arcaico, de uma determinada linguagem local ou de dicionários de expressões folclóricas, de preferência. Mudemos de canal à procura do noticiário. Está havendo seca no Nordeste. Que bom, temos a terra gretada para mostrar, a caatinga seca com seus espinhos e crianças brincando com ossinhos, como se fossem bois, chorando de fome, dá até para o repórter chorar também e quem sabe promover mais uma campanha eletrônica de solidariedade (Albuquerque Junior, p. 29-30, 2021).

A descrição apresentada ilustra diretamente a questão da identidade, referindo-se especificamente a uma parcela da população brasileira. Nas linhas escritas pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Junior, em seu livro “A invenção do Nordeste e outras Artes”, somos apresentados a um panorama que representa fielmente um imaginário da identidade nordestina na sociedade brasileira. Os estereótipos que permeiam a construção apresentada funcionam como ferramentas para a manutenção de um discurso irreal e preconceituoso contra os indivíduos advindos dessa região do país. Em detrimento da alimentação que a mídia faz do imaginário social, comumente se vê no país episódios de xenofobia contra pessoas advindas deste local. Nesse sentido, Albuquerque Jr., discute as origens desse preconceito, e ilustra, através da literatura, o projeto de reafirmação dessa “identidade” nordestina.

Albuquerque Jr. (2021) classifica o discurso estereotipado como uma fala assertiva, porém repetitiva, no intento de reafirmar o que é dito. Uma linguagem arrogante, carregada de suposições e homogeneizações que não refletem a realidade, uma linguagem que promove a acriticidade, uma linguagem que traduz uma voz suficientemente segura, que “se arroga o

direito de dizer o que é o outro em poucas palavras (p. 30)”. Essa linguagem a qual descreve o autor pode ser uma das causas que fomenta discursos cada vez mais odiosos e discriminatórios, seja a nível social, político ou cultural. Esses, que com a expansão das mídias sociais, os períodos eleitorais e outros momentos históricos vivenciados nos últimos anos, se intensificaram de forma alarmante.

Partindo do pressuposto da inserção da região Nordeste nesse cenário, refletindo na dúvida sobre a honra, as qualidades e capacidades daqueles provenientes desse espaço, urge a necessidade de trabalhar questões associadas à desconstrução e reinvenção dessa identidade. O que se propõe, não é como nas palavras de, Albuquerque Jr., uma desconstrução do Nordeste como uma região, e sim, sua renovação. A afirmação de todos aqueles estados que dela fazem parte, e de suas contribuições históricas para a construção nacional, utilizando como ferramenta principal a cultura, para subverter a própria cultura de representação na grande mídia. Nesse sentido, associar a educação linguística às reflexões que possibilitem a quebra desses imaginários constitui-se diretamente como transgressor (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Destarte, o intuito do presente estudo é discutir e propor formas de estabelecer esse diálogo, proporcionando aos estudantes um panorama maior do que, de fato, representa a identidade nordestina.

A reinterpretação da cultura de um espaço que comumente é estereotipado, ridicularizado e que alimenta comportamento, falas e posicionamentos xenófobos, da população e de seus representantes, na figura de presidentes, governadores e deputados, dialoga com a ideia de reexistir. A ideia de Nordeste e a reexistência andam de mãos juntas, sobretudo em lugares onde não somos aceitos ou onde vivenciamos, mas somos discriminados, excluídos, sendo alvo de piadas e ataques fundamentados na mesma descrição de “misérias” supracitadas.

Falar de Nordeste por si só é falar de reexistência, seja na luta pela libertação dos povos escravizados, travada no Ceará e alcançando seu ápice em 1884. Ou ainda, na figura de Bárbara de Alencar, pernambucana reconhecida como primeira presa política no Brasil, heroína da revolução pernambucana. Assim como esses, diversos outros fatos históricos documentam os feitos dos 9 estados que compõem a região, contudo, como nas palavras de Rago (2021, p. 15) a respeito de Nordeste, “recortaram-no e designaram-no, na maior parte das vezes negativa e pejorativamente, como lugar do atraso, do rural [...] valorizando em contrapartida o Sudeste e o Sul agilizados como espaços do progresso, da razão e do futuro”.

Assim, os sujeitos advindos da região Nordeste têm seus estereótipos propagados por seus sotaques, sua cultura, seu pertencimento e sua geografia. Tudo aqui vira material para o reforço de preconceitos e comportamentos xenófobos por historicamente ocupar esse lugar

de “miséria” na construção nacional. Indo ao encontro do que propõe Pennycook (2006), a identidade nordestina vira assim objeto de estudo para o desenvolvimento do uso da língua portuguesa. A partir de sua cultura e de aspectos relacionados a essa região, mais propriamente o Estado do Ceará, espero contribuir com um viés transgressor no sentido de incorporar esses elementos para o ensino de português como língua adicional.

Ao promover uma educação linguística pautada em questões que contemplam aspectos identitários no ensino de língua adicional, que foge ao eixo Rio-São Paulo e preconiza outras culturas, outras realidades, outras formas de ver o mundo, transforma-se o ensino, e este possibilita novas discussões e reflexões. A proposta assim, vai ao encontro ao que defende Pennycook (2006) de que a educação linguística deve ser perpassada por vozes consideradas marginais, enriquecendo e transformando o espaço educacional. O alinhamento dessa abordagem com a linguística indisciplinar abre espaço para o diálogo com outros campos de conhecimento, como a história e sociologia.

De acordo com Albuquerque Jr (2021, p. 33), “o Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem, onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações de poder”, por essa razão se torna tão simbólico discutir essas relações e suas implicações para as identidades nordestinas. A partir dos elementos que compõem essa região, propor um ensino transgressor, que ultrapasse os limites, e proporcione aos indivíduos marginalizados um espaço de voz e contemplação, onde sua cultura e história pode ser de fato, aprendida e reconhecida vai de encontro ao que defendem autores como Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006; 2002).

As artes, a história e os inúmeros registros nos mostram que há uma relação de dominação impostas às regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido, os territórios que a elas pertencem, assim como sua cultura, diversidade e povo são alvos incessantes de xenofobia em algumas regiões do Brasil, ademais de serem pouco evidenciados no ensino de língua adicional ou quando são recordados, sendo retratados de forma negativamente caricata, estereotipadas, transformando-as em regiões marginalizadas. Os letramentos de reexistência, que pressupõem práticas linguístico-discursivas pouco contempladas dentro do ambiente acadêmico, fornecem as ferramentas necessárias para a criação de materiais didáticos que contemplem a cultura e diversidade da região, propiciando uma educação linguística crítica e contribuindo para a valorização dessas identidades.

O ensino de português como língua adicional a partir de uma perspectiva crítica, contribui então, para o reconhecimento das diversidades encontradas dentro do país. Essas que são constantemente minimizadas e apagadas pela ideia de uniformização da língua. Residentes naturais brasileiros que sofrem constantemente com a xenofobia dentro de seu próprio país por

conta da origem, do sotaque, e de outros elementos, têm muitas vezes suas vozes excluídas e suas falas reproduzidas e ridicularizadas, ao passo que se convertem em objetos de exploração do divertimento de outros. O ensino de língua através da perspectiva identitária torna-se ferramenta fundamental no combate a esse tipo de preconceito, visando não a sua dizimação total, essa é uma utopia, mas um primeiro passo para o avanço na reflexão dessas questões.

### 3.2 MATERIAIS DIDÁTICOS

Costa e Barros (2010) defendem que os materiais didáticos nada mais são que ferramentas de trabalho docente, essas que multiplicam e fornecem distintas possibilidades de desenvolvimento das atividades. Na perspectiva dos autores, um bom material didático deve ser pensado para comportar não somente a formação linguística e uso da linguagem, como também incorporar aspectos da criticidade, formação e aplicação dessas. Para além das características mencionadas, é crucial para o desenvolvimento de uma proposta como essa, observar a intencionalidade do docente, uma vez que essa será passível de organizar toda a sequência de atividades, escolhas de textos e demais decisões a respeito do material.

Em consonância a isso, Lobo e Oliveira (2022) discorrem sobre a produção de materiais didáticos de reexistência, apresentando-os como uma práxis transgressora, um movimento que deve perpassar os muros da escola, englobando e visibilizando distintas realidades que comumente não são contempladas, reforçando dessa maneira o comprometimento com a representação de identidades distintas e muitas vezes marginalizadas, indo ao encontro da necessidade de “deslocar-se/desestabilizar-se” (p. 247), exercício esse, que se traduz como “ouvir os espaços silenciados, as paredes que falam, os corredores que gritam (Lobo e Oliveira, 2022, p. 247)”.

Nessa perspectiva, ao adotar a ideia de trabalhar com um material transgressivo (Pennycook, 2006), a escolha de temáticas, atividades e textos perpassam um caráter ainda mais complexo. Discutir questões identitárias, sociais e políticas converge com o que defendem Costa e Barros (2010, p. 90), ao afirmarem que “se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador”. Assim, a proposição de materiais didáticos deve refletir o cotidiano e questões pertinentes aos espaços sociais, capacitando os estudantes a agirem como esses “agentes transformadores”. Para que essa realidade se concretize, Lobo e Oliveira (2022) defendem que a atuação do professor de línguas vai além da criação e proposição de atividades

“sobre a forma de existir-resistindo”, pois nesse contexto, a atuação de reexistência ocorre quando o engajamento é político, linguístico e social.

Assim a associação entre a produção de materiais didáticos de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022) e a aplicação efetiva desses, perpassa o indivíduo que se materializa e dessas ferramentas toma posse. A atuação do docente é crucial assim para o bom desenvolvimento das atividades propostas pelo material, e para além disso, a formulação dessas ferramentas perpassa também discussões importantes acerca das temáticas tratadas, textos escolhidos, propósitos de aprendizagem, aspectos gramaticais e outros fatores relevantes para sua composição (Costa e Barros, 2010).

Escolher dentre as possíveis temáticas a serem discutidas em uma proposta didática requer reflexão e sensibilidade aos assuntos pertinentes dentro da sociedade, uma vez que essa abordagem delineará todas as atividades seguintes que irão compor o material. O perfil da turma, seus interesses e vivências podem ser aspectos relevantes para a escolha dessa temática. Costa e Barros (2010) observam a necessidade dos temas que regem esses materiais suscitarem a curiosidade e instigarem para a aprendizagem de línguas, utilizando a discussão como forma de proposição de ideias, experiências e opiniões. De acordo com os autores, “deve-se considerar o universo e os conhecimentos que o aluno traz para, a partir de seu contexto linguístico-cultural, levá-lo a outros universos (Costa e Barros, 2010, p. 95)”.

Em acordo com as teorias dispostas, é fundamental, assim, salientar a adoção de uma perspectiva crítica para a elaboração do material didático aqui proposto. O embasamento para a construção desse material vai além da abordagem comunicativa e concentra-se na proposta de letramento sociointeracional crítico e de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022). De acordo com Tilio (2013), o letramento crítico propõe a necessidade de um empoderamento dos educandos para o uso da linguagem de maneira crítica, auxiliando-os a desenvolver a consciência do seu papel frente ao mundo globalizado e preparando-se para nele agir, em consonância com a proposta defendida por Costa e Barros (2010).

Em detrimento disso, a abordagem selecionada para desenvolver os materiais didáticos aqui presentes, se justifica na proposição de um ensino amplo, crítico e formativo para os discentes, possibilitando-os ir além dos usos da linguagem e refletindo sobre o espaço de interação e as realidades que incidem sobre as identidades presentes nesses lugares. Dessa forma, se propôs uma expansão da ideia trazida pela abordagem comunicativa, propiciando um leque maior de opções para os aprendizes e não somente o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Como salienta Tilio (2013, p. 56) “mais do que tornar o indivíduo apto a se comunicar na língua, o acesso a discursos em uma língua serve também para empoderá-lo, uma

vez que passa a ter acesso a algo que antes desconhecia”.

Dessa forma, o enfoque proporcionado pelos letramentos críticos proporciona, além da formação para o uso da língua, o empoderamento e desenvolvimento da criticidade destes indivíduos. Essa perspectiva vai de encontro às proposições dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), do ensino transgressor proposto por Pennnycook (2006), e pelo resgate das identidades fragmentadas de Moita Lopes (2006), uma vez que visa formar para o uso da língua e proporcionar um letramento crítico para questões às vezes despercebidas dentro dos contextos sociais.

Nesse viés, a fundamentação teórica escolhida para o trabalho é parte fundamental da criação do material didático e, sobretudo, para a análise posterior. As questões de práticas de letramentos identitários e problematizações de discursos xenófobos transpassam diretamente os conceitos supracitados, indo ao encontro da formação crítica à qual se defende. Elaborar um material didático reflexivo, crítico e de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022) é a peça fundamental da promoção de uma educação linguística crítica, nesse sentido, as teorias colaboram e reforçam as discussões propostas, enriquecendo o debate e ampliando as perspectivas de aprendizagem.

Para além das teorias, a escolha de trabalhar com o rap advém da possibilidade de identificação com estudantes de diversas realidades, seja no Brasil ou em outros lugares da América Latina. Algumas das questões abordadas pelo rap transcendem fronteiras e possibilitam uma identificação, tornando o processo de ensino mais eficaz. Isso posto, se propõe uma educação linguística que não exija “sair da vida” e sim “valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade (Souza, p. 70, 2016)”.

Assim, a abordagem dos letramentos de reexistência para a construção do material didático se justifica no diálogo que este estabelece com as outras teorias, pois falar em letramentos de reexistência implica adotar práticas de letramento para além do ambiente acadêmico, práticas essas que marcam as identidades daqueles que dela fazem parte (Souza, 2016). Esse viés contribui, assim, para a percepção dos estudantes no local de ensino, bem como para o fortalecimento de características que podem ir ao encontro das multiplicidades identitárias existentes no ambiente da sala de aula.

Compreendendo os materiais didáticos como um suporte para o trabalho docente, em acordo com o que mencionam Costa e Barros (2010), e entendendo a ideia de reexistência como o caminho para visibilizar e discutir temáticas e culturas marginalizadas, a necessidade de unir as duas coisas foi crucial para o desenvolvimento da presente pesquisa. A abordagem

dos materiais didáticos nessa perspectiva possibilitaria assim, a discussão sobre aspectos identitários relevantes para a compreensão do fenômeno da xenofobia dentro do território brasileiro, situação que impacta de alguma forma os estudantes de PLA dentro do território, ainda que de maneira implícita.

Ademais da identificação, a compreensão da linguagem como prática social, que permeia o mundo no qual estamos inseridos, contribui para o desenvolvimento desses materiais didáticos. Destarte, é possível reflexionar sobre o entorno no qual se convive, o país ou a região a depender da realidade de cada discente. Como principal objetivo, a criação de um material didático de reexistência, tem por intuito proporcionar o conhecimento e a reflexão sobre a cultura e identidade de uma região historicamente invisibilizada, e em consonância a isso estereotipada e reduzida a fragmentos históricos que não refletem na realidade contemporânea, o Nordeste.

O material didático proposto também busca elucidar a problemática da xenofobia, questão latente no contexto nacional brasileiro sobretudo quando se fala das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Dessa forma, com base no conceito de letramentos de reexistência (Souza, 2011), o núcleo central da proposta é utilizar o rap como ferramenta para a educação linguística, utilizando, mais especificamente, um artista regional, RAPadura, do estado do Ceará, que mescla ritmos regionais com o rap, trazendo em suas letras o resgate da identidade cearense/nordestina, uma vez que a proposta de integração latino-americana e a proposição do português como língua adicional, das quais tanto se fala, excluem, por vezes a região Nordeste.

A escolha do artista e do rap em si, baseia-se primeiramente no conceito de letramento de reexistência, uma vez que Souza (2011), traz a importância dessa expressão, sobretudo em ambientes acadêmicos. Em consonância a isso, as letras de RAPadura dialogam com o conceito proposto pela autora, uma vez que resgatam e reafirmam a identidade de um povo que constantemente sofre pela exclusão e xenofobia dentro de seu próprio país. Por esses motivos, verificou-se a importância de trazer para a educação linguística representações de dimensões identitárias, sociológicas, linguísticas e culturais. Essas representações poderiam, assim, auxiliar na reflexão dos aspectos históricos que impactam os comportamentos xenófobos com relação aos nordestinos dentro do país. Dessa forma, como palco de reexistência, o material didático foi pensado a partir dos letramentos críticos, utilizando como ferramenta principal o rap de RAPadura para fomentar o resgate da identidade nordestina para além dos estereótipos propostos em outros materiais didáticos e abordagens. Esse caminho possibilitou pensar um material que colaborasse com uma educação linguística de ampla perspectiva, sócio historicamente situada e crítica.

### 3.3 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RAP NO PLA

Souza (2011), recorre ao que denomina como letramentos de reexistência para se referir a inserção dessas representações historicamente marginalizadas na sociedade. Assim, a autora defende que as expressões oriundas de lugares periféricos ocupem espaços de poder, sobretudo aqueles que antes lhes eram negados. Assim, partindo da ideia proposta pela autora, proponho utilizar o rap como ferramenta para a educação linguística, a partir de um artista regional, <sup>2</sup>RAPadura, do estado do Ceará, que mescla ritmos regionais cearenses (embolada, maracatu) com o rap, trazendo em suas letras o resgate da identidade cearense e nordestina.

Em consonância a isso, as letras de RAPadura dialogam com o conceito proposto por Souza (2011), uma vez que resgatam e reafirmam a identidade de um povo que constantemente sofre pela exclusão e xenofobia dentro de seu próprio país. Por esses motivos, verifico a importância de trazer para a educação linguística representações de dimensões identitárias, sociológicas, linguísticas e culturais. Associando as questões supracitadas ao uso do rap como ferramenta de ensino, nos aproximando, dessa forma, da ideia proposta pela autora, ao mesclar uma prática discursiva e identitária marginalizada.

O ambiente escolar deve considerar identidades, vozes e sujeitos que circulam em seus espaços, indo ao encontro de uma abordagem mais social do uso da língua/linguagem. Nessa perspectiva, o rap pode atuar como suporte necessário para pensar e discutir questões sociais, históricas e culturais que muitas vezes não são contempladas por esse gênero na academia, aproximando dos indivíduos as teorias e reflexões, que somente uma determinada parcela da população consegue acessar. Esse processo pode influenciar diretamente na formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

Uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos (SOUZA, 2009, p. 188).

Por que não buscar, nas ferramentas disponíveis, novas maneiras de entender esse uso da linguagem? Por que não utilizar o rap como essa ponte, que menciona a autora, aproximando os estudantes dos conceitos que necessitam aprender, através de algo estabeleça relação com suas próprias realidades? A proposição do ensino através de músicas, imagens,

---

<sup>2</sup> RAPadura Xique-Chico - Francisco Igor Almeida dos Santos, nascido em Fortaleza, Ceará (1984), é rapper, compositor e produtor e foi indicado ao Grammy Latino em 2020. RAPadura inspira-se em ritmos de música e dança nordestinos como embolada, repente, coco, maracatu, capoeira, cantigas de roda, baião e forró; além de ritmos urbanos como jazz, soul, funk e samba-rock.

vídeos e recursos diversificados pode torná-lo mais efetivo contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas identidades, empoderamento e articulação dos estudantes no uso de uma língua adicional. Assim, o uso de músicas e textos atuais pode contribuir de maneira significativa na disseminação de uma educação linguística democrática e transgressiva (Pennycook, 2006).

O ensino de línguas nas sociedades contemporâneas deve suplantar discussões e reflexões capazes de problematizar os fenômenos políticos e sociais atuais. Historicamente, as letras de rap e as manifestações artísticas advindas de espaços periféricos ou marginais trazem consigo discursos de reexistência, reflexão e problematização de espaços urbanos e rurais. Assim, o incorporamento dessas artes para tratar de língua é cirúrgico, uma vez que une a necessidade de comunicação com o desenvolvimento da criticidade.

A ideia de trabalhar com essa vertente no ensino de línguas possibilita um olhar transgressor para a educação linguística, incorporando o conceito de reexistência e possibilitando aos estudantes uma compreensão maior do que de fato ocorre no país, social e politicamente. Mais que formar linguisticamente os estudantes, o que se propõe é trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico, alinhado às perspectivas políticas que influem nas dinâmicas sociais dentro do território brasileiro, estabelecendo possíveis diálogos com outros países latino-americanos.

A música em si, quando trabalhada em sala de aula, cria a possibilidade de expandir as práticas e tornar o aprendizado efetivo, ao passo que nos conectamos com os discentes. O rap, por sua vez, contempla realidades por vezes tidas como distantes, ao pensar nas identidades latino-americanas, por exemplo. Ou ainda, suscita a reflexão sobre situações compartilhadas por determinados grupos, em detrimento de uma hegemonia cultural, linguística e territorial. Pensar o ensino de português como língua adicional (PLA), a partir do rap, é transgredir as construções sociais que priorizam o ensino de uma norma, muitas vezes afastada da realidade social. Além dessa constatação, tal gênero estético-político cultural pode ser utilizado como ferramenta de ensino que permite ultrapassar e problematizar ideologias que perpetuam preconceitos.

Souza (2011) salienta que através do rap pode-se perceber uma brincadeira com a linguagem, uma relação mais autônoma, contestadora, contra hegemônica e constitutiva de um conhecimento mobilizador. Dessa forma, ao utilizá-lo como ferramenta pedagógica, proporcionamos uma maior liberdade no desenvolvimento de um olhar crítico e desafiador, que contesta as estruturas de poder atuantes e debate as influências destas. Para além disso, o

estímulo à criatividade, participação e reflexão pode contribuir efetivamente no uso real da língua para além da sala de aula.

O rap pode ser trabalhado assim, como recurso de empoderamento social, sobretudo ao permitir outros olhares a partir de uma realidade, de alguma forma, similar a diversos indivíduos. Por se concretizar como espaço de valorização de identidades, culturas e diversidade, essa forma de expressão conecta diversos sujeitos na tentativa de se reconhecerem enquanto pertencentes a um mesmo espaço. Mellado (2024) discorre sobre a potencialidade do rap enquanto local de representatividade e influência, citando as diversas produções elaboradas a partir dessa temática, como <sup>3</sup>*8 Mile* e discorrendo sobre a importância do rap como estética que possibilita compreender as diversas relações de poder, sobretudo em sala de aula.

Para além destas contribuições, o contato com o rap abre um caminho para o desenvolvimento de uma visão mais ampla de mundo também por parte dos docentes, pois, atuando com esse recurso, novas realidades se percebem e outras dinâmicas, não experienciadas por todos, se revelam. É o que Souza (2011) salienta ao falar de como os letramentos de reexistência voltam-se para contar as histórias não contadas, contemplando assim as vozes marginalizadas que o rap historicamente incorpora.

Mellado (2024, p. 29-30), salienta que

Por otra parte, el Rap asimismo como género musical es una puerta de entrada para conocer y entender tanto la diversidad cultural, lingüística, y social como también la perspectiva crítica, la cosmovisión de mundo [...], como también, el sentido de pertenencia a una raíz cultural que permite reconocerse como pueblos Latino Americanos, en donde una raíz que reconoce también las civilizaciones y sus orígenes ancestrales rescatando figuras históricas de los pueblos originarios, sus costumbres, y su punto de vista para ver y leer el mundo reflejado en las canciones y en su discurso social.

Essa conexão com as raízes, ancestralidade e cultura dialoga com o que entendemos por reexistência, e com todo o trabalho proposto a partir do rap. Reconhecer a diversidade, como menciona o autor, é o primeiro passo para a desconstrução de pensamentos xenófobos e disseminação de preconceitos dentro do próprio território brasileiro. Em uma sala de aula heterogênea, como ocorre nas salas de português como língua adicional, que contempla imigrantes, pessoas em situações de vulnerabilidade, refugiados, portadores de vistos humanitários, dentre outras, um encaminhamento que contribua para o ensino, enquanto promove o desenvolvimento da confiança desses discentes é fundamental. Em um cenário de ataques à educação, com políticas neoliberais guiando as proposições sobre o ensino de línguas,

---

<sup>3</sup> Produção cinematográfica baseada na música “8 *mile*” do rapper Eminem, que recebe o mesmo título da faixa, mesclando ficção e realidade para contar a história de um rapper branco que cresce em Detroit, EUA.

como a exclusão da obrigatoriedade do espanhol do currículo nacional, a reafirmação da necessidade de uma educação linguística diversa, plural e contemplativa é essencial.

Em seus escritos, Paulo Freire (1989) defende a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dessa forma, expressões que abrem espaço para o manifesto da “leitura de mundo” devem ser valorizadas, indo ao encontro da proposta de um material didático crítico que possibilite discussões, ampliando e desenvolvendo a criticidade dos discentes. O encontro com novas possibilidades, perspectivas e compreensões contribui diretamente para a formação enquanto cidadão, o que reflete na sua habilidade e prática social, agregando também para a desconstrução de estereótipos e ideias que reforçam a disseminação da xenofobia, ademais de contribuir para a valorização da diversidade presente no país.

As questões supracitadas são fundamentais para o pensamento e desenvolvimento de um trabalho crítico, voltado para uma educação linguística abrangente, de culturas e regionalidades, fomentando práticas docentes mais significativas de um ponto de vista formativo. Enquanto docentes temos a necessidade e o dever de propiciar aos nossos estudantes uma educação que seja capaz de auxiliá-los no processo de reflexão sobre suas visões de mundo. O rap como letramento de reexistência se apresenta como ferramenta dentro dessa busca por uma saída para os enfrentamentos de questões por vezes apagadas, ou silenciadas, na realidade de quem se percebe estrangeiro dentro de seu próprio país.

Utilizar o rap como ferramenta educativa, de reexistência e suporte da construção e resgate das construções identitárias de um povo é fundamental, uma vez que, assim, jovens e adultos das mais diversas esferas podem ser alcançados, conectando-os às mais diversas culturas dentro do território latino-americano e propiciando uma educação linguística efetiva e sensível para as semelhanças e adversidades encontradas. A aproximação com culturas diversas no ato de linguagem propicia um maior entendimento das dinâmicas sociais e linguísticas dentro de determinada região, podendo inclusive, aflorar um sentimento de pertencimento para os falantes de determinada língua, reconhecendo-se como parte desse território.

Dessa maneira, o rap não se configura aqui como um simples gênero musical, indo além, atuando como uma expressão de subversão que contempla e debate, que reflexiona e acolhe, que educa e questiona ao mesmo tempo. A potencialidade dessa ferramenta, torna-se ampla, sobretudo pelo peso que traz consigo através de anos de contemplação e debate de questões sociais, de denúncias e ressignificação daquilo que se entende por linguagem. Nessa perspectiva, RAPadura, mencionado no início do capítulo, personifica a ideia de reexistência através do seu rap, que une elementos culturais cearenses com o ritmo historicamente desenvolvido nas periferias de grandes cidades. O que RAPadura faz, é migrar o eixo do rap

das periferias de grandes centros para a “periferia do Brasil”, mais propriamente a região Nordeste, no Estado do Ceará.

A mescla dos ritmos regionais na criação do rap fornece um material poderoso para questionar-se por que o Nordeste não é representado em <sup>4</sup>materiais didáticos de ensino de línguas adicionais, bem como, por qual razão quando esporadicamente aparece, é representado estereotipado e estigmatizado como em diversos outros momentos na mídia ou sociedade em geral. Assim, o questionamento e a contemplação permitem a reexistência da identidade nordestina/cearense, problematizando e ampliando o conhecimento dos estudantes a respeito da riqueza dos Estados da região.

Moita Lopes (2006) instiga a discussão ao abordar que, em muitos casos, os professores e alunos no ensino de línguas não fazem parte do chamado “sujeito social” adotado pela linguística aplicada, esse sujeito homem, branco, heterossexual e de classe média. O autor salienta que esse sujeito, em realidade tem uma identidade heterogênea, fluida, e contraditória, ademais de ser sempre aberto às revisões identitárias. Nessa perspectiva, o indivíduo contemplado na abordagem tradicional do ensino de línguas, não reflete a realidade da sala de aula, impactando diretamente no sentimento de não pertencimento dos estudantes.

O sujeito abordado por Moita Lopes (2002) é exatamente aquele ser marginalizado encontrado nos raps, sobre o qual as músicas e manifestações falam, de quem se discute a realidade e as lutas cotidianas. Destarte, o rap pode ser utilizado para além de ferramenta pedagógica, como um caminho para a conexão e percebimento dos estudantes dentro de seu espaço de sala de aula e além dele. Em consonância a isso, Souza (2009) defende que entrar no universo do letramento escolar, não deve significar “sair da vida”, em contrapartida, o ambiente acadêmico deve valorizar as experiências pessoais e vivências dos estudantes.

Esse processo de valorização é crucial para a identificação dos estudantes com o ambiente acadêmico, contribuindo para o caminho de aprendizagem. O fomento à educação linguística a partir do uso do rap pode ser eficaz, desenvolvendo a criatividade, confiança, a própria linguagem, empoderando os alunos para o uso da língua de forma socialmente relevante. Como afirma Mellado (2024), o rap pode facilitar a aprendizagem de aspectos mais complexos da língua, como gramática, pronúncia, para além de promover uma aprendizagem

---

<sup>4</sup> Portuguese for dummies, livro utilizado como material para o ensino de Português como Língua Estrangeira. “se propõe a ensinar aspectos básicos da língua de forma descontraída e informal, tendo como público-alvo leitores iniciantes (Nascimento; Brito, 2023, p. 7)”.

mais ativa e participativa. O autor menciona ainda que o rap atua como expressão cultural das periferias, demonstrando ser uma poderosa ferramenta no desenvolvimento cultural dos discentes, ampliando sua compreensão e desenvolvendo uma criticidade que proporciona a valorização real da diversidade cultural e linguística.

Além de transformar a educação linguística, podemos ampliar os horizontes dos estudantes a partir do uso desse recurso. O caráter transgressor e indisciplinar aqui ocorre através do incorporamento dessa prática ao ambiente acadêmico, indo ao encontro do que preconiza Pennycook (2006). A emergência de uma nova educação linguística, advinda do campo indisciplinar e transgressivo da linguística, propiciou uma maior abertura para o fomento de materiais didáticos que contribuíssem para a criticidade e aperfeiçoamento do uso de repertórios linguísticos dos estudantes. Nesse sentido, a proposição de materiais didáticos que explorem o uso das mais diversas representações artísticas, é indispensável, uma vez que, o contato com outras artes e realidades aguça a compreensão crítica e favorece o desenvolvimento dos estudantes.

Destarte, a proposta de elaboração de materiais didáticos a partir do conceito de letramentos de reexistência é crucial não só para o empoderamento dos discentes no uso da língua, como também para a discussão de assuntos pertinentes ao campo educacional, para além de contribuir com a promoção de um ensino de línguas mais crítico e questionador no contexto latino-americano. A realidade migratória no Brasil com cada vez mais indivíduos chegando ao país, requer um olhar empático e abrangente no sentido de não só formá-los para o uso da língua, e sim para compreender as dinâmicas sociais, as culturas distintas e as realidades presentes em outras regiões. Assim, materiais didáticos que contemplem o rap aliado a proposta dos letramentos de reexistência, podem ter uma contribuição válida na reformulação de pensamentos e crenças sobre determinadas identidades.

Garcia (2015), discorre sobre a necessidade de compreender a sala de aula como uma arena translíngua, sobretudo para a criação de materiais didáticos na perspectiva de reexistência. Essa compreensão do espaço escolar colabora para enxergar as diversidades presentes no espaço e considerar as vivências, realidades e concepções de cada estudante que ali está. Essa noção vai ao encontro da proposição de Souza (2011), ao discorrer que é necessário valorizar as experiências educativas que os indivíduos vivenciam para além da escola.

Nessa perspectiva, o alinhamento do rap com os letramentos de reexistência para o ensino de língua adicional pode tornar-se efetivo a partir de atividades bem pensadas e elaboradas com a finalidade de proporcionar e instigar o uso da linguagem. Aproximar-se da

realidade do discente através de textos e ferramentas conhecidas e pensadas para esse público, pode facilitar o primeiro contato, bem como contribuir a longo prazo para o desenvolvimento na língua. Situar a educação linguística de reexistência como práticas de linguagem desenvolvidas no ambiente acadêmico, contribui para auxiliar os estudantes na reflexão sobre o ambiente em que vivem, contribuindo para a reflexão de diferentes visões e valores e auxiliando-os a desenvolver a criticidade com relação à sociedade na qual estão imersos (Tomlinson, Masuahara, 2013).

Em consonância a isso, a concepção adotada pelo docente com relação à educação linguística é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pautado na emancipação crítica do estudante, sobretudo guiando-se pelos letramentos de reexistência. Escolher o caminho da subversão, do enfrentamento e da libertação requer, para além de conhecimentos teóricos, a acepção e incorporação do viés transgressivo e indisciplinar do uso da língua. Do contrário, o trato de questões como identidades, culturas e sociedade através do ensino de língua pode tornar-se insuficiente para a aprendizagem da mesma.

#### 4. METODOLOGIA

O conceito de letramentos de reexistência se apresentou para mim através da disciplina de Letramentos, momento em que todas as reflexões proporcionadas pelo rap, que me acompanharam em minha trajetória, encontraram a base acadêmica necessária para desenvolver um trabalho nesse viés. A partir da disciplina pude perceber que havia um caminho possível dentro do ensino de língua adicional para abordar e trabalhar questões críticas e formativas aliadas à prática da linguagem. Compreendendo o conceito de reexistência parti para buscar possibilidades de trabalho com essa abordagem, e em um momento oportuno, ao assistir o clipe da música “Nordeste é a Peste”, do músico cearense RAPadura, encontrei o caminho para dialogar o rap com questões culturais e identitárias no ensino de línguas adicionais. Ainda que não tenha podido aplicar o material criado durante o desenvolvimento dessa pesquisa, pois não lecionei em muitos projetos de ensino de PLA, a disciplina de Letramentos foi crucial para o desenvolvimento do olhar crítico, pois ao analisar materiais didáticos distintos, pude perceber uma lacuna na criação de atividades que contemplassem uma perspectiva ampla e crítica.

A presente pesquisa assume o caráter qualitativo interpretativista, uma vez que busca propor e analisar a criação de um material didático para o ensino de português como língua adicional por meio de uma perspectiva ampla, centrada no desenvolvimento de práticas de letramento crítico. Nessa perspectiva, Alves e Aquino (2012, p. 81) definem a pesquisa qualitativa como “uma práxis que visa a compreensão, a interpretação e a explicação de um conjunto delimitado de acontecimentos que é a resultante de múltiplas interações, dialeticamente consensuais e conflitivas, dos indivíduos, ou seja, os fenômenos sociais”. Nessa perspectiva, o trabalho de investigação, análise e proposição dos materiais didáticos caracteriza-se por essa abordagem, uma vez que possibilita refletir sobre questões que impactam diretamente o cotidiano e refletem esses fenômenos sociais dos quais tratam os autores.

Para além do caráter qualitativo-interpretativista, a presente pesquisa pode se classificar também como uma pesquisa com viés autoetnográfico, uma vez que seu desenvolvimento proporciona reflexões a respeito das identidades abordadas e a motivação para sua criação perpassa experiências pessoais que suscitaram um olhar mais crítico para a xenofobia existentes em diversos contextos, como em um espaço laboral, refletido na sala de aula do colégio em eu que trabalhava, para além de outros espaços frequentados por mim, na cidade de Foz do Iguaçu. A autorreflexão a respeito de uma identidade marginalizada de uma professora/estudante nordestina residente no Sul, corrobora a classificação da pesquisa nesse viés, e ainda que o material produzido não se aplique dentro dos espaços de onde essas vivências

partiram, a motivação e o tema global abordado, provém dessas experiências. Nessa perspectiva, Chang (2008) apud Santos (2017, p. 218) salienta que a autoetnografia é um tipo de pesquisa que se estrutura em um “modelo triádico”, fundamentado em três pontos principais:

a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo (Chang apud Santos, 2017, p. 218).

Destarte, aliado a todas as proposições, a pesquisa autoetnográfica requer um trabalho ostensivo de análise e interpretação a partir das experiências e vivências, indo de encontro a abordagem qualitativa interpretativista que engloba o trabalho. Para além disso, a autoetnografia exige um trabalho de escrita, reescrita e revisão das motivações e do objeto de estudo, colaborando para uma reavaliação constante da produção elaborada, o que requer um trabalho incessantemente reflexivo. Como postulado pelo modelo triádico supracitado, a classificação do viés autoetnográfico da pesquisa justifica-se por sua base analítica que parte de um problema socialmente experienciado, convergindo com a intrínseca relação estabelecida entre o pesquisador e o caráter reflexivo tratado na elaboração teórica e atividades propostas, bem como, a orientação social dos assuntos tratados a partir das reflexões postuladas.

Para o exercício de uma pesquisa qualitativa interpretativista com viés autoetnográfico, a posição social de observador localizado no mundo (Denzin; Lincoln, 2006), é crucial, uma vez que a análise dos fenômenos e formulação de teorias que embasam as discussões propostas passam, diretamente, pelo exercício de observação. Nesse sentido, a prática de observar e interpretar o mundo influi diretamente no molde da investigação proposta, exigindo do pesquisador maior flexibilidade quanto ao exercício de escrita, reescrita e avaliação, tornando assim a pesquisa qualitativa de “uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo,” o que implica que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin, Lincoln, 2006, p. 17)”.

Em consonância a esse trabalho de interpretação, o pesquisador torna-se uma espécie de *bricoleur*, uma vez que atua como aquele que tece os sentidos e incorpora as discussões necessárias aos fenômenos observados, fazendo o processo de ir e voltar, refletindo e conectando as pontas soltas da colcha confeccionada por si (Denzin, Lincoln, 2006). Dessa forma, o indivíduo pode classificar-se ainda como uma espécie de *bricoleur* interpretativo, ao

produzir “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa (Denzin, Lincoln, 2006, p. 18)”.

Nas palavras de Denzin e Lincoln, 2006:

"O produto do trabalho do bricoleur interpretativo é uma bricolage complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva - um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20)."

Portanto, mediante a fundamentação utilizada no corpo da pesquisa, para além do trabalho reflexivo-interpretativo e a revisitação dos temas, de forma a buscar construir um tecido de sentidos e representações concretas, o presente trabalho se concretiza, como descrevem os autores, também como uma espécie de bricolagem.

#### 4.1 DA ESCOLHA DE TEXTOS

Os textos escolhidos para compor o material foram pensados para ser multimodais, uma vez que a ideia era dialogar o rap com as mais distintas formas de representação das temáticas retratadas. O rap “Nordeste me veste” de RAPadura por si só possibilitava uma gama de atividades distintas, uma vez que carrega identidades, luta e resistência, enriquecendo o debate sobre essas questões. Para contemplar de maneira mais significativa o trabalho com a música, outros textos foram escolhidos para compor o material de atividades, sendo estes, vídeos, fotos e músicas que possibilitassem a conexão entre assuntos abordados. Dessa forma, para além da música “Nordeste me veste” de RAPadura, instrumento base de análise e proposição das atividades, um vídeo intitulado “Preconceito contra Nordestino”, de produção da <sup>5</sup>TV Maxabomba, um projeto do CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular), realizado na Baixada Fluminense, criado em meados de 1986, foi utilizado. O vídeo em si, retrata uma reportagem fictícia na qual um representante de uma firma que mandava os nordestinos de volta para sua terra, entrevistava as pessoas sobre sua posição a respeito do assunto. A escolha desse vídeo foi feita a partir da possibilidade de reflexão que as falas dos entrevistados levantavam. Por mais que parte da entrevista fosse fictícia, como o entrevistador e a firma que se responsabilizava por mandar os nordestinos de volta, as respostas dadas eram verídicas e expunham o pensamento das pessoas entrevistadas.

---

<sup>5</sup>Projeto realizado na Baixada Fluminense a partir de 1986 que visava democratizar a informação para diversas camadas da população, criando e disseminando assim, materiais educacionais e culturais. O projeto perdurou por 15 anos, atuando também em outras frentes de reivindicação de direitos populares. Disponível em: <https://cecip.org.br/tvmaxambomba/>.

A música “Nordeste me veste”, por se tratar de um rap, possibilita aos estudantes vislumbrar não só questões sociais que impactam o cotidiano, como também possibilita uma análise da linguagem que contribui para a formação de seus vocabulários pessoais, bem como o uso da língua de maneira efetiva e crítica. As músicas de rap no geral, em consonância à sua liberdade criativa e ao incorporamento de elementos da linguagem, permitem o desenvolvimento de um trabalho de análise de sentidos associado ao emprego de estruturas como versos, figuras de linguagem e vocábulos que se conectam diretamente com a língua falada no dia-a-dia. Expressões tipicamente brasileiras, seus sentidos e aplicações se mostram de grande valor dentro do contexto de estudantes migrantes que encontrarão na sua vivência estruturas que lhe são desconhecidas. Assim, a oferta de significações e reflexões que o rap escolhido promovia, justificou sua escolha.

A escolha da entrevista se justifica pela perpetuação de discursos preconceituosos e irreais que compõem o imaginário popular, e muitas vezes justificam a xenofobia destinada aos estados nordestinos. A entrevista dialoga diretamente com os assuntos postulados por RAPadura em sua música, permitindo uma associação de ideais, bem como, a aproximação das discussões propostas. Para além disso, a entrevista foi escolhida com o intuito de contextualizar as discussões que seriam abordadas no rap trabalhado, uma vez que o contexto histórico e social é uma forte marca de músicas do gênero. O trabalho com discentes estrangeiros requer um tato no que diz respeito à forma como enunciados, materiais e discussões serão propostas, sobretudo porque os estudantes se inserem em uma realidade distinta, com problemáticas e questões que não reconhecem de imediato. Nessa perspectiva, o embasamento das discussões propostas é fundamental para solidificar a base necessária para o seguimento das atividades, e é nessa atuação que entra a entrevista “Preconceito contra Nordestinos”.

Para além dos dois vídeos mencionados, foram escolhidos para compor as atividades, prints de perfis das redes sociais como Instagram, Facebook e X (antigo Twitter). Os prints em questão reproduziam discursos de ódio e xenofobia contra nordestinos em períodos diferentes de tempo, pois comportam publicações dos anos de 2012 a 2023. As imagens escolhidas dialogam diretamente com a entrevista apresentada, uma vez que corroboram os discursos proferidos contra indivíduos de determinada região do país. O uso de imagens atuais foi crucial para o estabelecimento desse diálogo pois, proporciona ao estudante a concepção de que essa questão não se resume à década de 1980, pelo contrário, ainda na atualidade, a xenofobia se transpõe da vida presencial para o mundo virtual. A composição imagética do material é fundamental para designar as discussões proporcionadas e possibilitar a reflexão sobre as formas de manifestação da xenofobia em território nacional.

Os prints escolhidos auxiliam no processo de contextualização iniciado com a entrevista “Preconceito contra Nordestinos”, pois estende a percepção do fenômeno que ocorria nos anos 1980 com a migração desses indivíduos para os estados do Sul e Sudeste brasileiro. As significações e os sentidos extraídos das imagens trabalhadas auxiliam na compreensão da xenofobia como um problema recente, que impacta o cotidiano de diversas pessoas no território brasileiro. Assim, as imagens reunidas foram disponibilizadas com o intuito de corroborar a existência do problema ainda na atualidade, alertando também para os efeitos dos discursos propagados.

Compondo ainda a proposição das atividades, alguns slides explicativos de manifestações tipicamente nordestinas foram escolhidos. Os slides possuem produção própria com base em artigos e textos lidos, para além do conhecimento de causa de quem possui e vivencia essa cultura. A intenção desses materiais é elucidar alguns contrapontos feitos dentro do rap “Nordeste me veste”, para propiciar uma maior compreensão daqueles que porventura não as conheçam. Como o material é destinado ao professor que vai aplicar as atividades em sala de aula, a elucidação dessas manifestações artísticas é fundamental para uma maior compreensão e aprofundamento nos temas.

Para além dos slides propostos, notas de rodapé com materiais de apoio ao docente, como leituras relevantes para aprofundamento nos temas foram elaboradas. Os materiais disponibilizados visam colaborar para o diálogo com os mais diversos textos escolhidos, visto que, todos eles de alguma forma se conectam e enriquecem as propostas didáticas, fazendo com que um caminho possa ser trilhado no desenvolvimento das atividades. As atividades finais, por exemplo, pedem que professor e aluno tenham um conhecimento prévio dessas representações artísticas para que assim, possam cumprir o que é solicitado. O incorporamento de textos multimodais diversifica o material e amplia as perspectivas de aprendizagem, auxiliando não só no desenvolvimento de estruturas linguísticas, como também no pensamento crítico e na identificação e sondagem do conhecimento dos discentes.

Por fim, como último texto para diálogo, o vídeo da música “Clandestino” de Manu Chao foi escolhido. A letra da canção e o vídeo em si, abordam questões pertinentes à discussão de migração, xenofobia e clandestinidade. Nessa abordagem, o vídeo dá sentido à ideia de clandestinidade, conceito que é trabalhado com os estudantes já através da música “Nordeste me veste” de RAPadura. Os dois textos podem assim se conectar quanto ao sentido de clandestinidade e as significações que essa palavra em um contexto migratório, entre países ou dentro de uma mesma região de uma só nação, proporcionam. Por essa razão “Clandestino” de

Manu Chao traz uma série de reflexões e conteúdos para discussão dentro desse contexto, o que justifica sua escolha.

#### 4.2 DA CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS

A idealização dos enunciados passou por um longo processo de reflexão, ajustes e revisão. Inicialmente pensar sobre o que se esperava dos estudantes no desenvolvimento das questões era crucial para delimitar quais aspectos seriam trabalhados. Na parte de contextualização das temáticas tratadas, o principal era compreender o nível de conhecimento dos discentes a respeito da xenofobia, bem como a clareza da ocorrência desse fenômeno no Brasil para além de um recorte de espaço-tempo, uma vez que esse se perpetua nos dias atuais. Com essa abordagem, elaborar enunciados que trabalhassem os sentidos propiciados pelas falas, opiniões e posicionamentos nos textos escolhidos, como a entrevista e os prints de rede social, foi um passo importante. Assim, enunciados como “Que sentidos podemos inferir através das falas da entrevistada que diz “tem muito paraíba, demais... aonde cê pisa tem paraíba” e do repórter que concorda dizendo “a gente pisa assim, suja o pé com paraíba, né?”; e, “O que podemos compreender da imitação que o repórter faz do sotaque de um dos entrevistados nordestinos que diz que é “lá de riba”? eram pertinentes.

A ideia de trabalhar os sentidos dentro dos enunciados implica diretamente a necessidade de esclarecimento de vocábulos possivelmente desconhecidos pelos estudantes, por essa razão, questões que sondassem o entendimento dos discentes foram desenvolvidas pensando a probabilidade de intervenção do docente no caso de ausência de compreensão. Nessa perspectiva, enunciados como “Existe alguma palavra ou expressão que você não compreendeu ou teve dificuldade para compreender? Quais?”, auxiliariam no processo de reconhecimento da dificuldade de compreensão dos discentes. Esses questionamentos foram pensados também como forma de complementar a discussão e ampliar o vocabulário dos estudantes.

Na segunda seção, a ideia de interpretar e significar as discussões iniciadas serviriam de base para a implementação das atividades seguintes. Os enunciados propostos iriam compor a roda de conversa que visa suscitar a empatia e evidenciar a problemática proposta nas atividades. Para além disso, estabelecer uma relação com as possíveis realidades experienciadas pelos estudantes em seus países, corroborou para a criação de enunciados como “A xenofobia se apresenta como uma problemática existente entre as regiões do seu país?”, e “Que passagens dos textos revelam sinais de xenofobia por parte dos entrevistados?” e “Por qual razão você acredita que as pessoas defendem esses posicionamentos?”, não

necessariamente nessa ordem, mas buscando estabelecer uma sensibilização, problematização e aproximação dos estudantes.

O diálogo com assuntos contemporâneos que impactam diretamente o cotidiano dos indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado, onde fluxos migratórios em decorrência de diversos fatores são cada vez mais comuns, também foram considerados. Assim, a aproximação da xenofobia com a discriminação sofrida por migrantes ao redor do mundo foi um contraponto considerado para dialogar, sobretudo, com a realidade dos estudantes que chegam ao país e buscam aprender o português por se encontrarem na situação de migrante. Destarte, enunciados nesse viés também foram criados, como “Podemos associar a ideia de “mandar de volta os paraíba” à realidade enfrentada por migrantes ao redor do mundo na atualidade? Por quê?”.

A preocupação em conectar as discussões propostas com a realidade dos estudantes foi algo constante na elaboração dos enunciados. Para propor atividades significativas, que agreguem aos estudantes uma visão crítica do seu entorno mais do que colaborar para a aprendizagem das estruturas linguísticas, essa abordagem pareceu significativa. Assim, ao longo de todas as atividades, os enunciados propostos buscavam de alguma forma conectar e dialogar com essas questões. Essa preocupação inclusive foi destacada nas orientações ao docente que irá utilizar o material, por se considerar um ponto fundamental do diálogo com o rap e as questões de identidade presentes no material didático.

Assim como aproximar a realidade dos estudantes dos temas debatidos, possibilitá-los compreender que fenômenos como discriminação e xenofobia se transpõem das redes sociais para a vida cotidiana e vice-versa, concretizou-se como um desafio, uma vez que muitas vezes, essa situação se dá de maneira velada. Por conseguinte, alguns enunciados foram pensados também nessa perspectiva, como “Você acredita que a xenofobia vista nas redes sociais tem relação com os posicionamentos apresentados na entrevista assistida?”, e também “Você acredita que o ódio nas redes sociais se transpõe para a vida cotidiana e nas interações face a face?”.

No terceiro bloco, o desafio proposto era conectar os assuntos já discutidos ao rap trabalhado e para além disso, trabalhar o rap como uma das possíveis representações da identidade brasileira. Discutir as representações da cultura brasileira no imaginário dos estudantes seria a base para introduzir o rap como uma das possíveis representações dessa identidade. Em contrapartida, trabalhar as significações e o caráter combativo e crítico que as letras de rap possuem concretizava-se como um ponto fundamental para o seguimento das atividades. Questionamentos a respeito do quão presente é esse gênero musical nas vidas dos

estudantes foram pensadas para aproximar e iniciar as discussões posteriores, assim, enunciados como “O que você compreende por rap?” e “Você diria que o rap representa a identidade cultural brasileira? Justifique.”, foram elaborados.

Na seção seguinte, o enfoque do trabalho é o rap de RAPadura e as significações presentes em sua identidade, letras e nome. Dessa maneira, as questões proporcionadas voltavam-se à reflexão dos possíveis sentidos trabalhados nessa perspectiva. A sondagem sobre aspectos culturais e identitários nessa unidade se faz importante para expandir a compreensão dos assuntos tratados anteriormente e como esses se manifestam na música. Dessa forma, foram construídos enunciados em torno dos possíveis significados que o nome RAPadura sustenta, bem como as expressões que incorporam sua identidade e o que de fato, essas palavras comportam, que peso carregam e porque podem ter sido escolhidas.

Como o trabalho desenvolvido nesse momento se centra no artista e na música, os enunciados também foram pensados para sondar a compreensão dos discentes a respeito dos possíveis sentidos que o título “Nordeste me veste” comportaria. Seria um título escolhido ao acaso ou os sentidos que são construídos a partir desse título são mais profundos? Em detrimento desses questionamentos os enunciados “O que você infere pelo título “Nordeste me veste”?” e “Que sentidos podemos dar ao título da música pensando em questões como identidade e cultura?” possibilitam uma análise mais profunda em questões de identidade, representação e visibilidade, incorporando uma interpretação mais completa.

Para além dos enunciados propostos com relação a esses aspectos, discutir outras possíveis problemáticas presentes na música pode colaborar com o aprofundamento da visão crítica que o rap traz, uma vez que não se pode afirmar que essa característica seja perceptível a todos os estudantes. Sondar o conhecimento dos estudantes sobre a condição de preconceito e xenofobia associada aos nordestinos contribui para o desenvolvimento das atividades posteriores. Em consonância a essas discussões, os seguintes enunciados foram criados: “Para além dos temas mencionados, quais temáticas sociais estão presentes na música?” e “Você já ouviu falar do preconceito contra as regiões Norte e Nordeste do Brasil? Já havia tido contato com essa problemática antes?”.

Por fim, na unidade final as atividades propostas visavam discutir a materialidade do rap enquanto gênero que requer jogos de palavras, figuras de linguagens, rimas e versos para sua composição, e por meio dessa, apropriar-se dessas estruturas para trabalhar com o jogo de estruturar um texto que englobasse tais recursos. Dessa forma, trabalhar os sentidos apresentados pela música “Nordeste me veste” de RAPadura seria crucial para aproximar, inclusive com a música “Clandestino” de Manu Chao. Os enunciados desta seção assim, se

concentraram na proposição desses ideais, como se pode perceber em “No fragmento apresentado, levando em consideração o teor crítico das letras de RAPadura, que sentidos produzem a repetição de sons através de palavras como “nitidez”, “rigidez”, “camponês”/ “influência”, “tendência”, “vivência”?”, “Que inferências podem ser feitas a partir do trecho “Se assumam, são clandestinos, se negam, não nordestinos vergonha do que são, produção sem expressão própria, se afastem da criação, morrerão porque são cópias”? O que RAPadura pode sugerir com a palavra “clandestinos”?”.

Compreender como os sentidos são produzidos através das análises propostas pelos enunciados possibilita reconhecer as estruturas inerentes ao gênero trabalhado. Para além desses enunciados, pensar os aspectos culturais que a letra aborda é importante para compreender como o artista retrata e quais desses aspectos são conhecidos ou não pelos estudantes. Enunciados como “Você conhece a palavra repentista? o que você acredita que significa?” e “Você conhece a xilogravura? O que acredita que significa?”, foram implementados com o intuito de estabelecer essa relação.

Uma das questões cruciais para o desenvolvimento das atividades posteriores foi “Para você, o que significa ser clandestino?”, pois essa indagação serviria de conexão com o vídeo trabalhado adiante. O enunciado, “Qual o sentido de clandestinidade que Manu Chao dá à sua música?”, estabelece uma relação direta com as significações incorporadas ao sentido de clandestinidade dentro das atividades, o que faz com que em alguma medida convirjam e propiciem uma reflexão sobre esse tema. O questionamento, “Que paralelos podemos estabelecer entre a situação dos migrantes, dos quais trata Manu Chao, e dos clandestinos nordestinos nos territórios Sul e Sudeste do Brasil?” permitiu discutir a aproximação ou não, da realidade da migração internacional com a migração interiorana nas distintas regiões do Brasil. Não a título de considerá-las iguais, mas no sentido de algumas vezes, incorporar desafios parecidos com relação à discriminação.

### 4.3 DO DESIGN

A composição do manual de atividades passou por um processo de idealização que incorporou desde a escolha das cores à diagramação dos textos, e escolha de fontes e materiais que comporiam o pdf. No primeiro momento, foram pensados os elementos que iriam fazer parte da capa, quais cores e fontes seriam utilizadas, bem como as imagens que fariam parte da apresentação inicial do material. A escolha da fonte passou por uma seleção entre aquelas que seriam de leitura mais simples e objetiva, não prejudicando a leitura dos textos que, vez ou outra, poderiam ser mais extensos por se tratar de um material didático.

Em consonância a essa busca, a fonte escolhida para compor não somente a capa, mas também o corpo do material, as orientações e os demais textos, foi a “*Bree Serif*”. Esse estilo de letra, que compõe a família serifa, apresenta uma identidade visual mais tradicional, com algumas diferenças em sua composição das extremidades, que apresenta alguns traços específicos que auxiliam sobretudo na legibilidade e destaque. Apesar da tradicionalidade, não é uma fonte usualmente comum, uma vez que denota mais identidade e singularidade, uma das razões pelas quais compôs o material, pois apesar de buscar manter a clareza também era importante sugerir uma identidade própria, que conversasse com a temática retratada e trabalhada.

Em uma segunda análise, as imagens que compõem a capa remetem diretamente aos elementos culturais que serão utilizados ao longo das atividades que incorporam o material. Uma imagem que remete à xilogravura, representação visual e artística comum aos estados nordestinos e que se revela como um patrimônio cultural, abordada dentro do material didático, bem como a literatura de cordel e o repente que também aparecem representados na capa inicial. Todos os elementos artísticos incorporados à capa, em alguma medida, aparecem representados dentro do material, introduzidos em atividades ou como passagem em algum momento de explicação.

Para além desses elementos visuais culturais, está presente na capa do material a foto do álbum “Universe do Canto Falado” de RAPadura, álbum que não incorpora a música “Nordeste me Veste”, trabalhada nas atividades propostas, mas que por escolha estética, correlacionando com a disposição de cores e os demais elementos, foi adotada para representar o artista que será retratado. A capa do álbum apresenta as cores verde e amarela que também foram utilizadas para a composição de todo o material, sendo adotadas na identificação das seções trabalhadas, nos balões explicativos e em alguns títulos escolhidos.

Para além das cores, na capa do álbum diversos elementos que correspondem à cultura e a símbolos cearenses são apresentados. Inicialmente trazendo elementos como o farol do Mucuripe, marco arquitetônico e histórico de Fortaleza, e por muito tempo referência para as navegações que chegavam ao Porto do Mucuripe, o design incorpora ainda elementos da natureza, como o céu, sol e as cores vibrantes que representam a cultura cearense. Conhecida como a terra da luz<sup>6</sup>, ainda temos referências a essa característica nas figuras de pequenos sóis espalhados ao longo da imagem mesclado à figura de pássaros em um céu azul que se contrapõe ao mar na parte de baixo, evocando a fauna e flora também presente na cidade. As cores e

---

<sup>6</sup> Recebe esse título em referência a abolição do regime escravocrata 4 anos antes da Lei Áurea, em 1884, e também à quantidade extensa de dias ensolarados que o Estado possui.

elementos escolhidos não remetem somente a natureza e não comparecem a representação de maneira aleatória, pelo contrário, evocam um símbolo maior de pertencimento, relacionando-se à bandeira do estado do Ceará que muito se assemelha a bandeira brasileira.

No contexto de lançamento do álbum, no ano de 2020, com ataques diretos à população nordestina em decorrência dos acirramentos políticos e ideológicos que permearam esse período, incorporar elementos que resgatem a cultura marginalizada e ao mesmo tempo se aproximam da identidade nacional, é uma forma de resposta aos ataques e posicionamentos que agridem e disseminam a xenofobia em território nacional. Nesse sentido, a escolha dessa capa para representar o artista converge com a proposta apresentada e dialoga com os debates e posicionamentos aqui presentes.

A escolha de cores do material didático possui uma significação simbólica e mais profunda do que se supõe à primeira vista. Comumente, ao tratar-se de Nordeste, as imagens reproduzidas pelos veículos culturais e constituídas, assim, no imaginário popular, são de espaços inóspitos, com uma vegetação seca e uma paisagem que beira comumente as “imagens-clichês do western americano (Albuquerque Jr., 2021, p. 232)”. Para além disso, como salienta PH Santos, crítico cinematográfico, “a pobreza no audiovisual é amarela” e essa é a cor constantemente reforçada em cenários estereotipados para falar de pobreza, seca, subalternização e Nordeste. Nesse sentido, a escolha do amarelo justifica-se na busca de ressignificar esse uso, abdicando das características pejorativas que são inseridas na produção cultural, buscando resgatar a identidade e aspectos culturais que incorporem orgulho, pertencimento e representatividade.

Em contrapartida, o verde contrastado com o amarelo remete diretamente às paisagens, vegetação e espaços que, com o uso dos filtros amarelos, são constantemente apagados, mas que fazem parte da composição do território nordestino. Essa escolha contrapõe todos os discursos proferidos acerca de um Nordeste árido, inóspito e de difícil subsistência, pois, ainda que em um recorte histórico-temporal essa realidade tenha sido efetiva, a mesma não reflete a atualidade dos estados que compõem a região, pertencendo somente a uma romantização deturpada daqueles que assim a percebem.

Com relação à organização de elementos que compõem a diagramação do material, algumas estratégias foram escolhidas. Inicialmente, de forma a dar destaque a cada eixo de atividades, as propostas foram divididas em seções que eram introduzidas por uma página distinta, na cor verde, para a diferenciação dos demais elementos que seriam apresentados. Como título de cada seção, um balão disforme de cor amarela foi introduzido para destacar o

tópico de trabalho em cada início. Assim se seguiram todas as divisões das seções até a unidade 5, de encerramento das atividades.

Em detrimento dessas escolhas, para dar seguimento à organização das seções foram escolhidas formas geométricas para compor os títulos de cada seção, dando destaque ao que seria trabalhado antes de implementar o passo a passo. Assim, com formas retangulares, os títulos foram indicados ao longo do material, antecipando o que seria trabalhado. Seguindo a ordem de formas geométricas, balões explicativos foram utilizados no decorrer do trabalho como forma de orientar o docente no processo de implementação das atividades. Com sugestões diretas ao professor, os balões utilizam a cor amarela já presente no material como forma de destaque e contraste ao branco do fundo do material.

A escolha de inserir orientações para o docente para além das perguntas e atividades propostas, visa contribuir e esclarecer possíveis dúvidas de aplicação, ao passo que o material deverá ficar disponível e ser utilizado por professores que não necessariamente conhecem ou possuem familiaridade com os conceitos abordados. A divisão por balões dentro de cada seção visou organizar de forma mais clara e objetiva, destacando aquilo que seria orientação ao docente e o que seria aplicação da atividade. Essa forma de trabalho casou com a divisão feita nas demais partes do material.

Em última análise, com relação aos recursos audiovisuais e informações para além daquelas inseridas no corpo e nas orientações dos textos, duas estratégias foram utilizadas. A primeira, a adoção de notas de rodapé para sugerir e compor informações consideradas relevantes, ou ainda, esclarecer e sugerir possíveis links de acesso para o docente incorporar ao seu estudo prévio. E em consonância à organização antes proposta, os recursos audiovisuais foram dispostos de forma a representar uma prévia do que seria trabalhado, incorporando links que mostram as capas dos vídeos, por exemplo. Textos visuais com imagem e informações dos artistas trabalhados nas seções também foram escolhidos como forma de facilitar o acesso à informação. Os links inseridos ao longo do texto foram reunidos também ao final como forma de facilitar o acesso caso este não seja possível através das imagens utilizadas.

O design escolhido para o material desde a utilização de cores, os links, textos e imagens utilizados buscou enriquecer a produção, facilitando sobretudo o uso daqueles que optarem por aplicar as atividades. Todas as características foram pensadas em alguma medida para complementar as discussões propostas e as ideias abordadas nas atividades, facilitando e guiando o docente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, buscou-se organizar da melhor forma possível a composição das atividades, mesclando às orientações e os links a serem utilizados em cada atividade.

## 5. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

A proposição de atividades foi elaborada a partir de um pequeno manual que engloba todos os tópicos e seções trabalhadas. Assim, a análise será distribuída por seções conforme ocorre no material didático. Os conceitos dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), linguística transgressiva (Pennycook, 2006), materiais didáticos de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022), e materiais didáticos (Costa e Barros, 2010) orientaram o desenvolvimento das atividades, sendo crucial para as proposições aqui encontradas.

É fundamental ressaltar que o material didático proposto não foi projetado para uso dos estudantes, a intenção é proporcionar ao docente um guia para implementar em sala de aula. Em consonância a isso, muitas das questões propostas foram elaboradas de forma a se trabalhar oralmente, bem como ao longo de todo o material, se encontram orientações específicas ao professor que irá se apropriar para uso. É fundamental salientar também que o material e as atividades pensadas são voltados a falantes intermediários do português como língua adicional, contudo, se achar pertinente, o professor com alunos em níveis distintos pode adaptar as discussões ou atividades propostas para seus estudantes.

### 5.1 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL

O manual elaborado a partir das discussões proporcionadas foi dividido em seções, como supracitado, visando uma maior organização entre as atividades e os temas discutidos em cada unidade. Dessa maneira, apesar de entrelaçar todas as discussões que o compõem, o manual oferece uma liberdade de uso para o docente, uma vez que possibilita o trabalho separado utilizando as seções que considerar relevantes ou ainda, que possam contribuir para um planejamento didático próprio já existente, com o intuito apenas de expandir e complementar as discussões. A imagem a seguir, ilustra assim, o sumário que está presente no material, incorporando a disposição das seções com seus respectivos nomes.

<b>Sumário</b>	
Introdução	5
Bloco 1: contextualização	7
Bloco 2: Discussão	11
Bloco 3: Roda de Conversa	16
Bloco 4: Nordeste me veste	21
Bloco 5: Nordeste me veste x clandestino	26
Links úteis	36
Referências	37

**Figura 1:** sumário - material didático

A divisão do material dessa maneira visava dispor e elencar as possibilidades de trabalho apresentadas. Nesse sentido, a primeira seção como apresentado na imagem, tem por intuito contextualizar os assuntos que serão abordados ao longo das demais atividades. Se tratando de um material para alunos estrangeiros, que podem não ter familiaridade com a cultura e os aspectos relacionados a esta, o primeiro momento é fundamental para desenvolver essa visão e ampliar as possibilidades de discussão e reflexão na língua adicional, por isso a opção por contextualizar antes de entrar nas discussões propriamente ditas.

Na primeira unidade, o objetivo é informar e sensibilizar os estudantes para a necessidade de expor opiniões e pensamentos, sobretudo em se tratando de assuntos como xenofobia e preconceito, indo ao encontro do que defende Moita Lopes (2002), abordar o discurso como construção social que possibilita a construção de significados. Assim, a habilidade de posicionar-se criticamente na língua adicional pode ser exercitada, bem como o desenvolvimento da compreensão desses significados e sentidos abordados por Moita Lopes (2002).



**Figura 2:** preconceito contra nordestinos.

Nessa perspectiva, o vídeo atribuído a esse primeiro momento conta com algumas falas de transeuntes em um espaço público onde está ocorrendo uma entrevista. Os indivíduos respondem a um repórter que os questiona se o Rio de Janeiro não ficaria melhor se os nordestinos fossem mandados de volta aos seus estados. O objetivo de apresentar esse vídeo aos discentes é desenhar o panorama de xenofobia contra o Nordeste que se instaura na sociedade brasileira, possibilitando-os refletir e discutir posteriormente sobre as significações presentes no vídeo.

Assim, o primeiro momento é de reflexão sobre os aspectos que compõem essas ideias e pensamentos, bem como a percepção da identidade de pessoas nordestinas dentro do eixo sudeste-sul. Para aprofundar essas reflexões, questionamentos a respeito do vídeo

apresentado foram elaborados, buscando auxiliar no processo de compreensão dos estudantes, inclusive com relação a vocabulários e sentidos provocados pelas falas presentes no recurso. Como ilustrado abaixo, as perguntas buscam suscitar e elucidar as possíveis dúvidas e significados atribuídos pelos discentes, no intento de compreender e refletir sobre as questões propostas.

O que você acha das falas e das opiniões emitidas no vídeo?

Existe alguma palavra ou expressão que você não compreendeu ou teve dificuldade para compreender? Quais?

Que sentidos podemos inferir através das falas da entrevistada que diz "tem muito paraíba, demais... aonde cê pisa tem paraíba" e do repórter que concorda dizendo "a gente pisa assim, suja o pé com paraíba, né?"

O que podemos compreender da imitação que o repórter faz do sotaque de um dos entrevistados nordestinos que diz que é "lá de riba"?

O que você acredita que a passagem "a gente tá com um projeto aí que a gente quer pegar a paraibada todinha e mandar de volta lá pro Nordeste pra limpar um pouquinho aqui, porque, tá meio esquisito o negócio" revela?

"É muito mendingo, todos os mendingo são paraibas e só bebe cachaça", "a senhora não acha que se mandasse eles de volta pra lá ia acabar com a miséria aqui no Rio?" "A maioria dos paraibas que eu conheço é gente fina [...] é, tudo feio, cabeça chata, fala diferente. Mas é uma coisa nova, entendeu? vamos deixar no Rio. Isso não pode ficar em extinção". Que mensagens podemos inferir dos trechos apresentados?

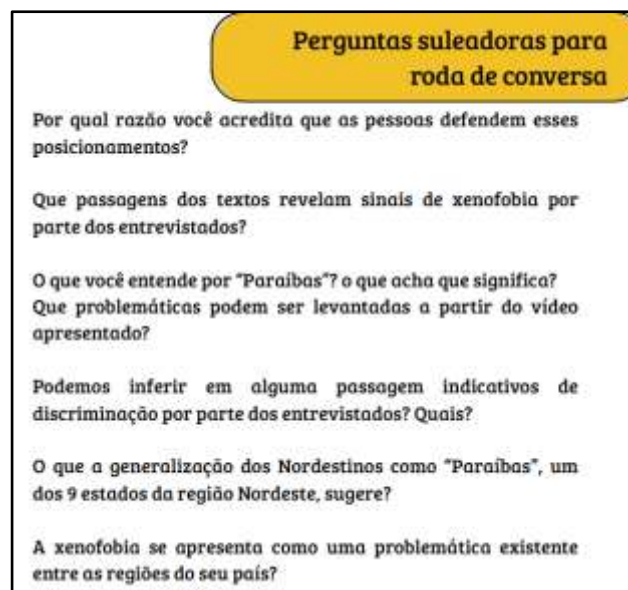
**Figura 3:** seção 1 (contextualização).

As perguntas buscam em um primeiro momento sondar a compreensão dos discentes a respeito das falas e posições emitidas no vídeo. Para além disso, explicitar as dúvidas de vocabulário, sanando-as da melhor forma, não comprometendo a disposição das demais atividades. Oferecer aos estudantes a possibilidade de posicionar-se sobre o recurso que acabam de acessar é um dos principais motivos de trabalhar com os sentidos como propostos nos questionamentos. Esse trabalho pode ser efetivo para despertar uma maior sensibilidade para questões que antes, talvez não tenham sido percebidas ou consideradas, sobretudo pela condição de migrantes em um país de dimensões territoriais extensas.

Essa atividade de reflexão é crucial para o desenvolvimento do uso da língua, sobretudo porque através do discurso "se constrói a realidade social (Moita Lopes, 2002, p. 31)". Destarte, compreender os sentidos que se desenham em opiniões e falas preconceituosas é fundamental para identificá-las no uso da linguagem, bem como para desenvolver um uso pleno da língua na busca de não ferir a dignidade do outro. Abordar questões de xenofobia incide também sobre a identidade dos estudantes, uma vez que esses podem considerar discursos semelhantes a respeito de sua própria condição de migrante e estrangeiro dentro de

um país como o Brasil. Assim, as possibilidades de significação e trabalho com essa primeira seção são diversas, e os enunciados foram construídos de forma a instigar e fomentar a discussão a partir dos diversos posicionamentos e compreensões aportados pelos discentes em uma arena translíngua (Garcia, 2015) que se concretiza nas diversas experiências e visões de mundo no ensino de PLA.

Em consonância a isso, a seção 2 dá continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro momento, ainda utilizando o vídeo como instrumento de crítica e reflexão. Nesse segundo momento, a ideia do material é oferecer aos alunos a possibilidade de manifestar-se em uma roda de conversa a respeito da xenofobia como um assunto universal.



**Figura 4:** seção 2 (roda de conversa)

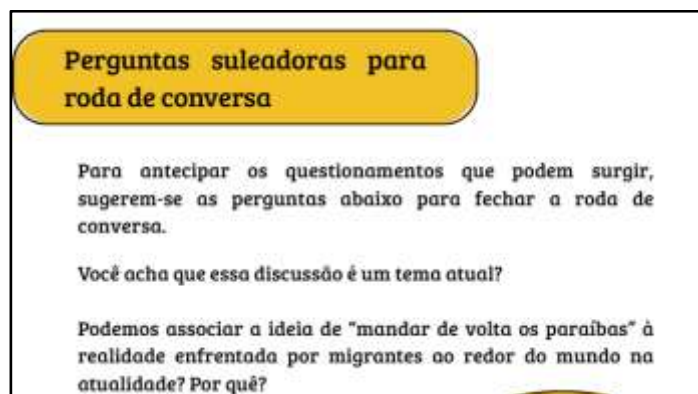
A roda de conversa foi escolhida como recurso a possibilitar um maior envolvimento dos discentes, uma vez que estes, quando sentem que estão sendo avaliados, tendem a ficar mais nervosos e receosos em compartilhar suas percepções. Nesse sentido, a roda de conversa oferece uma maior liberdade e descontração para posicionar-se sobre determinado assunto. A abordagem escolhida aqui converge com o que Pennycook (2006) defende como “pedagogia da transgressão”, uma vez que as discussões propostas provêm do campo social e impactam diretamente a vida de diversos indivíduos inseridos nesse contexto, e possivelmente se estendem à realidade dos estudantes.

Em uma proposição convergente, os enunciados buscam suscitar no estudante a percepção do fenômeno que agora se concretiza diante das falas apresentadas. Para além dessa disso, estabelecer um diálogo com a vivência dos estudantes é fundamental, assim, foi elaborada a pergunta acerca da existência de xenofobia entre as regiões de seus países. Momento esse que possibilita uma maior identificação, auxiliando também na construção desse sentido com os

discursos apresentados no vídeo. Ao primeiro momento poderia não soar como discriminação, ao pensar sobre seus países, e encontrar possíveis semelhanças, pode revelar-se como xenofobia.

Esse aspecto converge com o que defendem Costa e Barros (2010, p. 95) ao salientarem que “deve-se considerar o universo e os conhecimentos que o aluno traz para, a partir de seu contexto linguístico-cultural, levá-lo a outros universos”, esse é o movimento que as atividades buscam fazer ao longo de todo o material, aproximar os alunos de seus conhecimentos prévios para possibilitar o desenvolvimento de outras discussões. Esse passo é crucial no desenvolvimento das atividades, pois atribui para além de sentidos, significações pessoais que se traduzem em possíveis experiências já vivenciadas.

Espero dos discentes na disposição desses enunciados a associação entre a discriminação sofrida por nordestinos dentro de seu próprio país, para além da percepção que, em algumas regiões essas pessoas são vistas como inferiores. O desenvolvimento da capacidade de explorar essas opiniões também é objeto de construção desses enunciados, em decorrência disto, a maioria deles foi pensada para ser respondida oralmente. Em contrapartida, se achar necessário, o docente que utilizará o material poderá solicitar a resposta às questões de maneira escrita e posteriormente lida para a turma, se assim for pertinente. Mais uma vez, saliento que a implementação do material e de como trabalhar com este, fica a critério do professor regente, que deverá escolher a forma de dispor as atividades e aplicá-las.



**Figura 5:** seção 2 (roda de conversa).

Para as atividades que seguem, o conceito de xenofobia e as significações desse fenômeno no território brasileiro são cruciais. Ainda no bloco 2, as atividades se concentraram no exercício da oralidade através de perguntas que buscam questionar e aproximar os estudantes desse contexto. A contextualização feita abordou um vídeo antigo, que refletia o pensamento dos anos 80 e por esse motivo os discentes poderiam construir em seu imaginário a ideia que os posicionamentos e opiniões não refletem a contemporaneidade. Assim, as atividades seguintes tomavam por base imagens retiradas de redes sociais, compiladas em uma

apresentação disponível para o acesso do professor, para que assim seja compartilhado com a turma de forma a mediar o desenvolvimento do trabalho.



**Figura 6:** seção 2 (trabalho com prints de redes sociais).



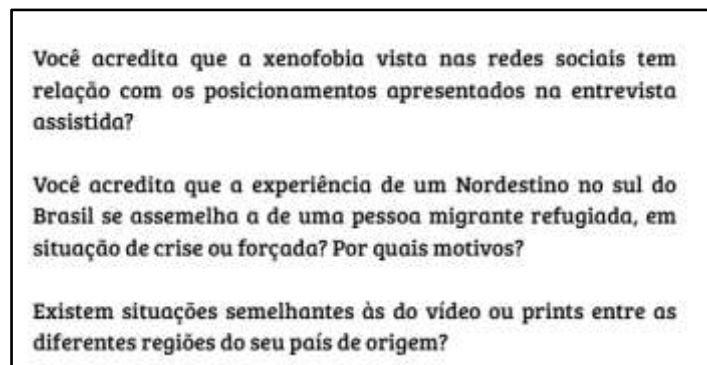
**Figura 7:** Prints de redes sociais (apresentação canva).

A apresentação das imagens como parte do material visa contribuir para a concepção de que a discussão é muito mais presente do que imaginamos, e que de fato, não ficou relegada a estereótipos e construções do passado. Espero assim contribuir para uma percepção crítica dos estudantes, auxiliando-os no processo de perceber o mundo ao seu redor para além da competência linguística. Em acordo com a concepção de que as “práticas discursivas não são neutras (Fabrício, 2006, p. 48)”, o exercício de analisar as imagens e compreender os sentidos, possibilitam aos discentes comprovar essa afirmação, uma vez que os prints revelam preconceitos e crenças históricas que refletem a xenofobia sofrida por nordestinos sobretudo com relação à aspectos políticos.

Pennycook (2006) chama a atenção para a necessidade de a educação linguística perpassar as vozes tidas como marginalizadas dentro da sociedade, proposição que se relaciona diretamente com a concepção de uma linguística aplicada crítica e indisciplinar. A abordagem

do autor se traduz dessa forma no sentido de transgressão para um ensino transgressivo que empodera e educa. Tais conceitos se aplicam diretamente nas atividades aqui presentes, uma vez que se estabelece a necessidade de formar linguisticamente empoderando os estudantes para o uso crítico da linguagem.

Busco assim que os discentes desenvolvam nessa seção a capacidade de estabelecer paralelos e fazer correlações para associar as informações disponibilizadas às origens dessa xenofobia. É crucial desenvolver também o aspecto comunicativo no sentido de propor opiniões reflexões construídas a partir desses debates, assim, colaborando e contribuindo de maneira efetiva para o uso da linguagem associado a uma perspectiva mais crítica e formativa, no sentido de incorporar elementos da vivência à capacidade linguística.



**Figura 8:** seção 2 (trabalho com prints de redes sociais).

As perguntas elaboradas para essa seção visam trabalhar com as possíveis inferências auxiliando os discentes na construção de sentidos e na interpretação de textos. A busca de relacionar o conteúdo dos prints com o conteúdo trabalhado no primeiro bloco através do vídeo, justifica a primeira pergunta, uma vez que essa busca conectar os pontos discutidos nos dois textos e as reflexões que os conteúdos podem aportar. As demais perguntas visam extrair dos estudantes uma percepção mais ampla do fenômeno da xenofobia, fazendo um possível paralelo até com suas próprias experiências, o que pode facilitar o posicionamento a respeito desses temas.

O bloco 3 apresentado no material visa trazer o aporte teórico para o docente que irá recorrer ao material. Como o tema da xenofobia é amplo e muitas vezes não discutido no contexto nacional, o material traz algumas sugestões de como implementar as discussões propostas, bem como elenca textos e links que podem ser úteis para o docente no exercício de preparar-se para as discussões que devem perpassar essas temáticas. A pedagogia da transgressão sobre a qual discorre Pennycook (2006), converge diretamente ao uso que o docente faz dos recursos que possui, uma vez que as temáticas sociais e problematizações

devem ser postuladas em certa medida pelo professor, exercício que não pode ser realizado sem o devido suporte teórico.

As informações comportadas visam auxiliar os estudantes no processo de transgressão da sua aprendizagem, o qual Bell Hooks (1994) e Pennycook (2006) tratam como um processo de empoderamento e ampliação de horizontes. Nesse sentido, as atividades que são propostas nessa seção, concentram-se mais na aproximação dos estudantes de uma linguagem que possivelmente lhes é conhecida, o rap. O trabalho com o rap e as intertextualidades que esse possibilita são amplas, contribuindo para a compreensão do uso da linguagem, a aprendizagem de aspectos gramaticais, culturais e outros, para além de desenvolver nos estudantes uma relação mais autônoma contestadora, contra hegemônica e constitutiva de um conhecimento mobilizador (Souza, 2011).

O trabalho com o rap no decorrer do material converge com a abordagem dos letramentos de reexistência e possibilita trazer para o espaço de aprendizagem práticas comumente invisibilizadas nesses locais. Práticas essas que por vezes comportam a identidade própria dos estudantes, que nem sempre se veem representados nesses locais. Assim, as atividades baseadas nesse tipo de expressão pressupõem uma educação linguística transgressora (Pennycook, 2006), uma vez que não se exige “sair da vida”, mas o que se busca com as mesmas é “valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade (Souza, p. 70, 2016)”, e incorporá-las ao material didático criado.

Dessa maneira, enunciados como “o que você compreende por rap?” e “você escuta rap no seu país? quais rappers você conhece?”, colaboram para trazer o estudante ao centro da discussão, suscitando-os a compartilhar suas experiências com o gênero musical, se o conhecem, se faz parte de suas vidas e como essa percepção afeta suas identidades, visto que o rap é um gênero historicamente marginalizado. Assim, espera-se que os estudantes sejam capazes de projetar seus gostos musicais e aspectos que comportam sua identidade enquanto sujeitos participantes no ato da linguagem, refletindo exatamente o que Souza (2011) postula através dos letramentos de reexistência.

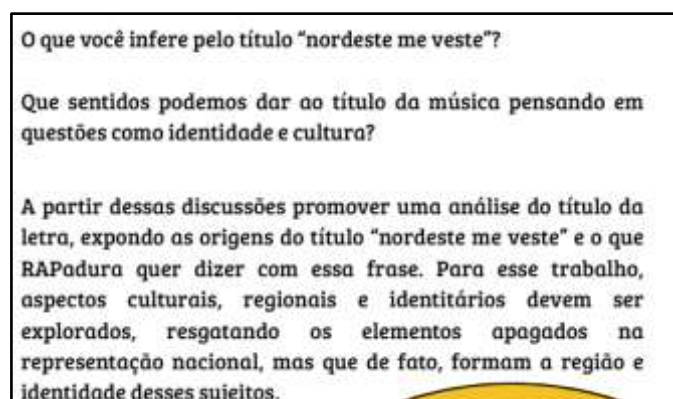
Seguindo para a seção 4, intitulada por “Nordeste me veste” justamente por ceder espaço ao trabalho propriamente dito com a música que nomeia a unidade, inicialmente o que se espera dos estudantes é a capacidade de síntese de todos os assuntos tratados até o presente momento, para que assim sejam capazes de elucidar as questões tratadas quando surgirem no rap trabalhado.



**Figura 9:** Seção 4 (Nordeste me veste).

O trabalho com o rap nesse momento possibilita uma maior compreensão de sentidos, uma vez que os aspectos sociais relevantes já foram destrinchados nas atividades anteriores. Assim, aqui, o que se propõe é o uso dessa ferramenta como caminho para explorar a linguagem, seja através dos jogos de palavras ou expressões próprias do Nordeste brasileiro que são comumente utilizadas no cotidiano. O trabalho com essas expressões pode favorecer o enriquecimento do vocabulário dos discentes, incorporando expressões que podem encontrar sobretudo em situações reais de uso da linguagem.

Essa perspectiva converge com teorias como a dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), uma vez que incorpora saberes e usos da linguagem de uma camada mais popular da sociedade, e atribui a elas um uso real em espaços de aprendizagem. Para além de formar linguisticamente os estudantes, as atividades visam proporcionar a contemplação de vozes marginalizadas, traduzidas nas figuras dos migrantes nordestinos dentro de seu próprio país, dando voz a culturas e identidades silenciadas, indo ao encontro do que propõem os letramentos de reexistência.



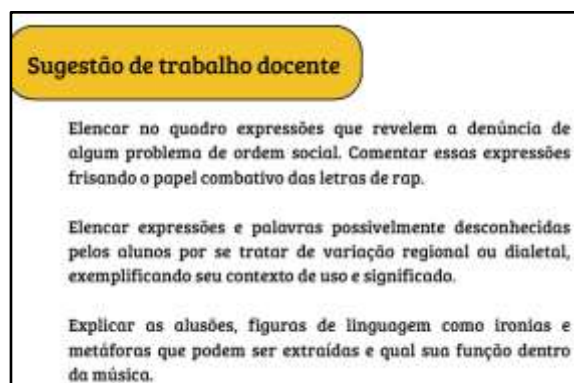
**Figura 10:** Seção 4 (Nordeste me veste).

Em consonância a isso, as perguntas que guiam essa seção buscam contribuir para a produção de múltiplos sentidos possíveis a respeito de seu processo de reflexão e interpretação

dos estímulos apresentados. Para além dos questionamentos, o trabalho de análise baseado na música busca suscitar nos alunos uma percepção da luta que RAPadura trava contra os estereótipos e falares pejorativos associados à identidade nordestina dentro do território nacional. Esse processo é crucial também para o estabelecimento de um paralelo sobre a condição de pessoas migrantes, seja em uma migração interna em seus países, seja em âmbito internacional para outros países.

Associar a educação linguística ao rap potencializa os ganhos em termos de aprendizado, incorporando aos estudantes uma possível identificação entre os temas retratados e suas vivências. Nessa perspectiva, Costa e Barros (2010, p. 90) defendem que “se almejam livros didáticos que formem um usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador”. Em consonância, a escolha de um artista fora do eixo Rio-São Paulo permite desenhar para os estudantes a imagem de um Brasil diverso, que possui nos mais distintos espaços formas de representação artísticas próprias e que incorporam a cultura e a diversidade de cada região, auxiliando-os no processo de formar-se “um agente transformador”.

A continuidade do material busca a implementação da análise de expressões que revelam problemas de ordem social, podendo contribuir para a discussão e a compreensão sociocultural de vocábulos pelos estudantes. Assim, a ideia de elencar no quadro essas expressões busca apresentar para os discentes o caráter mais combativo das letras de RAPadura, uma vez que as temáticas retratadas em suas músicas discorrem sobre um problema que afeta milhões de pessoas no território nacional. Para além disso, destacar expressões dialetais ou regionais que possam aparecer na música é crucial para o auxílio na compreensão, sobretudo porque o rap, por comportar muitas rimas e jogos de palavras, pode ser difícil de acompanhar em um primeiro momento.



**Figura 11:** Seção 4 (Nordeste me veste).

Na proposição da atividade podem ser também abordados os contextos de uso possíveis no cotidiano dos discentes. Em contrapartida, um exercício de aproximação também pode ser feito, uma vez que existem palavras no português brasileiro, ou na variante de alguns estados nordestinos que se aproximam do espanhol. Espero que assim que os estudantes possam identificar os usos da linguagem nesse momento, sobretudo a função de figuras de linguagem dentro do rap, e sua contribuição para o sentido do texto e a transmissão da mensagem, bem como, a função estilística dentro desse gênero que conta, por exemplo, com aliterações e assonâncias.

A proposição dessas atividades converge diretamente com os conceitos de empoderamento dos aprendizes sobre o qual discorrem Pennycook (2006) e Bell Hooks (1994), dialogando ainda com a proposição dos letramentos de reexistência, que aborda a potencialidade do rap para uma relação mais autônoma no uso da linguagem. Compreender e apropriar-se dos recursos linguísticos torna-se o ponto de partida para um uso consciente e crítico da língua, processo que é traçado passo a passo na disposição das propostas de trabalho aqui presentes. Assim, busca-se não só partir para a ação do uso da língua, como também refletir sobre os sentidos que essa pode comportar.

A imagem a seguir comporta um dos trechos de análise da música proposta. Por se tratar de um gênero com muitas referências e possibilidades de abordagem, focar nos aspectos relevantes para as temáticas tratadas é crucial. Dessa maneira, a exploração do seguinte trecho possibilita ao professor o trabalho com a interpretação do fragmento escolhido, agregando sentidos e desenvolvendo as problemáticas sobre migração e a ideia de clandestinidade a ela relacionada, bem como questões de identidade e pertencimento para além de elementos culturais como o repente, a xilogravura e o cordel.

As potencialidades em torno de um único trecho são imensas, e cabe ao docente mediar as atividades propostas fazendo intervenções acerca dos aspectos que considerar necessário. A associação da migração como supracitado permite desenvolver um trabalho em torno dos diversos movimentos migratórios ao redor do globo, bem como aproximar da realidade dos estudantes, conectando à discussão a respeito de pertencimento e orgulho das suas identidades. O sentido de clandestinidade pode auxiliar na compreensão de que em algumas situações os estudantes e professores que ocupam esse espaço de discussão não representam o “sujeito social” incorporado na Linguística Aplicada, esse que em suma seria homem, branco, heterossexual e de classe média (Moita Lopes, 2002).



**Figura 12:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

As perguntas dessa seção sugerem um trabalho de aprofundamento neste trabalho de interpretação. O questionamento inicial a respeito dos sentidos de palavras como “influência, tendência, vivência em crenças e destinos” possibilita uma abordagem de aspectos históricos que incorporam a criação de cidades das regiões Sul e Sudeste à migração nordestina. O material sugere informações para o trabalho com esses questionamentos, possibilitando uma associação entre o trabalho de criação das cidades, que os migrantes nordestinos fizeram no país, com trabalhos que migrantes de outras nacionalidades fazem nos países nos quais migram. Assim, através da mediação do professor, espera-se que os estudantes nesse momento das atividades façam associações com as discussões propostas no início e os sentidos inferidos no rap de RAPadura, expandindo sua percepção acerca do fenômeno da xenofobia no Brasil.

As três perguntas que seguem, “no fragmento apresentado, levando em consideração o teor crítico das letras de RAPadura, que sentidos produzem a repetição de sons através de palavras como “nitidez”, “rigidez”, “camponês”, “influência”, “tendência”, “vivência”; “que inferências podem ser feitas a partir do trecho “se assumam, são clandestinos, se negam, não nordestinos vergonha do que são, produção sem expressão própria se afastem da criação, morrerão porque são cópias”?; e, “o que RAPadura pode sugerir com a palavra clandestinos?”, visam extrair dos discentes posicionamentos associados às reflexões proporcionadas ao longo das atividades, desde o primeiro momento.

Aqui, em decorrência do avanço das atividades, entendo que os alunos já sejam capazes de fazer as analogias entre os assuntos discutidos e as ideias proporcionadas pela música abordada. Esse momento visa preparar os estudantes também para o uso da linguagem, incorporando elementos culturais nordestinos traduzidos na xilogravura, repente e cordel. Em decorrência disso, os questionamentos que aparecem em sequência concentram-se na sondagem

do conhecimento desses elementos, orientando o professor a apresentar aos estudantes e discorrer sobre as características dessas manifestações artísticas.

**Perguntas sugeridas**

O que você acredita que RAPadura sugere pelo fragmento "Exerce influência, tendência, em vivência em crenças destinos?" (*explicar o contexto de influência dos Nordestinos nas capitais brasileiras, sobretudo nos estados do Sudeste*).

No fragmento apresentado, levando em consideração o teor crítico das letras de RAPadura, que sentidos produzem a repetição de sons através de palavras como "nitidez", "rigidez", "camponês"/ "influência", "tendência", "vivência"?

Que inferências podem ser feitas a partir do trecho "Se assumam, são clandestinos, se negam, não nordestinos vergonha do que são, produção sem expressão própria se afastem da criação, morrerão porque são cópias"? O que RAPadura pode sugerir com a palavra "clandestinos"?

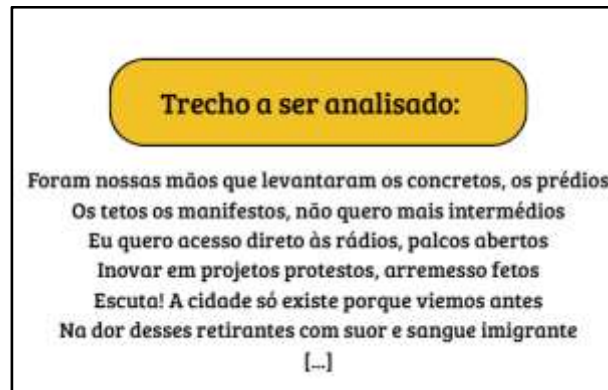
Você conhece a palavra repentista? o que você acredita que significa?

Você conhece a xilogravura? O que acredita que significa?

**Figura 13:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

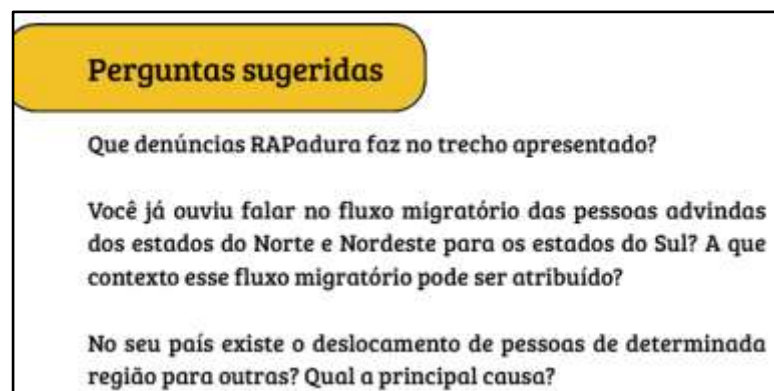
O movimento de refletir sobre os espaços que ocupamos e o mundo que nos cerca é fundamental para compreender como fenômenos de xenofobia e discriminação ocorrem. Essa situação nos permite compreender o *outro* (Moita Lopes, 2006), auxiliando no desenvolvimento de uma percepção crítica acerca de valores, ideias e comportamentos (Tomlinson, Masuahara, 2013). Nesse sentido, através das atividades é ofertado aos estudantes ferramentas que possibilitam o reconhecimento das identidades nacionais, auxiliando-os na percepção de si mesmo dentro desse contexto, o que pode vir a contribuir para fomentar a criticidade dos estudantes assim como o uso dos repertórios linguísticos construídos ao longo desse processo (Canagarajah, 2013).

As atividades a seguir, que compõem o fechamento do material, incorporam elementos que relacionam às discussões propostas à situação dos migrantes ao redor do mundo. Em decorrência disso, um trecho específico da música de RAPadura foi escolhido, de maneira a possibilitar a interpretação associada ao texto final escolhido. O rapper constrói em sua narrativa a ideia de reivindicar os espaços que historicamente foram construídos por nordestinos. Através do trecho abaixo, espera-se que os estudantes após todos os recursos disponibilizados sejam capazes de realizar essa associação, manifestando, de forma oral, essa inferência.



**Figura 14:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

Buscando a aproximação entre a ideia supracitada e a condição de migrante nos fluxos migratórios do Sul global, também pensando na antecipação de conceitos vistos na atividade final, as seguintes perguntas foram elaboradas. Aqui, entendo que os discentes possam compreender e apontar o caráter crítico das letras de RAPadura, além de mencionar como o artista utiliza a música como “um meio para seus fins”, incorporando discussões necessárias a esse espaço.



**Figura 15:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

Discutir questões como xenofobia, cultura e identidade no ensino de língua adicional proporciona um movimento divergente das concepções tradicionais de ensino, que separam a língua de seu contexto social. Nessa perspectiva, os letramentos críticos e letramentos de reexistência proporcionam um novo olhar para essas discussões, incorporando-as à educação linguística, tornando essa mais efetiva e transformadora. Os materiais didáticos de reexistência (Lobo e Oliveira, 2022) expandem as possibilidades de ensino, trazendo para o centro do processo de aprendizagem os discentes, com suas vivências e conhecimentos, processo que se traduz como “ouvir os espaços silenciados, as paredes que falam, os corredores que gritam (Lobo e Oliveira, 2022, p. 247)”.

De acordo com as proposições elaboradas, a última seção traz ainda uma atividade com a música “clandestino” de Manu Chao com o intento de relacionar o conceito de clandestinidade abordado por RAPadura, ou ressignificá-los, se os estudantes assim

perceberem. Assim, questionamento como “qual o sentido de clandestinidade que Manu Chao dá a sua música?”, “você acredita que Manu Chao se aproxima da abordagem de clandestinidade em sua música?”, são pertinentes para que os estudantes estabeleçam esse paralelo.



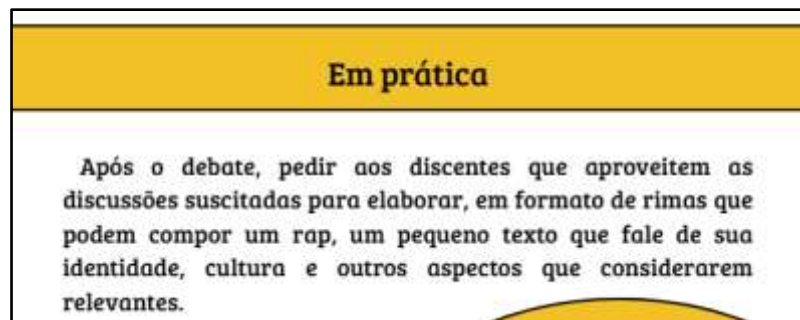
**Figura 16:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

Para além do trabalho com o sentido de clandestinidade, espera-se que os estudantes consigam associar a ideia de que, em um contexto de xenofobia, os sujeitos provenientes da região Nordeste, em sua condição de migrantes nacionais, sofrem com a exclusão e discriminação. Nessa perspectiva, os discentes podem inferir que mediante os sentidos de clandestinidade, os nordestinos, tal qual salienta RAPadura, são clandestinos dentro de seu próprio país.

Os enunciados, “você acredita que o tema da migração e refugiados, bem como a discriminação sofridas por esses indivíduos pode se aplicar ao contexto de migração da região Nordeste do Brasil para o Sul e Sudeste? Por qual motivo”; “que paralelos podemos estabelecer entre a situação dos migrantes, dos quais trata Manu Chao, e dos clandestinos Nordestinos nos territórios Sul e Sudeste do Brasil?”, buscam estabelecer um paralelo de comparação para que os discentes reflitam sobre as questões postuladas. Contudo, é importante que em seu processo de análise, os discentes percebam que, embora os processos acarretem algumas similaridades, os desafios enfrentados por migrantes internacionais e migrantes nacionais, apresentam diferenças, e convergem, em aspectos como a xenofobia.

A seção “Em prática” abordada abaixo sugere uma aplicação para as discussões e conteúdos trabalhados ao longo das atividades. Buscando reunir as reflexões sobre identidade, cultura e xenofobia, bem como recorrendo à ideia de sensibilização dos discentes, o que se propõe é uma atividade com rimas. Através das figuras de linguagem exploradas, das rimas e dos conteúdos estilísticos que compõem o rap, espera-se que os alunos sejam capazes de

elaborar uma produção escrita, no formato de rap, que aborde sua cultura, identidade e aspectos considerados relevantes pelos estudantes.



**Figura 17:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

Recorrendo aos conteúdos vistos ao longo das discussões, como manifestações culturais nordestinas traduzidos no repente, xilogravura e cordel, busca-se incentivar os discentes a se apropriar das estruturas semelhantes entre essas manifestações e o rap, para assim, fazer uso social da linguagem expondo temáticas relevantes. A aproximação entre essas linguagens permite uma maior conexão com elementos culturais nordestinos, reafirmando a identidade e produção cultural de um povo rico, ao passo que proporciona aos discentes a possibilidade de se expressar na língua de aprendizagem.

Esse momento possibilita aos estudantes a reafirmação de suas identidades, sobretudo enquanto pessoas migrantes em um país que supostamente se diz acolhedor, mas discrimina de maneira velada aqueles que nele transitam. A ideia de “existir-resistindo (Lobo e Oliveira, 2022)” se traduz no exercício de refletir sobre suas identidades e discutir no ambiente acadêmico questões que antes eram relegadas, não exigindo o “sair da vida (Souza, 2011)” mas, incorporando saberes, vivências e culturas na aquisição de uma nova língua.



**Figura 18:** Seção 5 (Nordeste me veste x clandestino).

Souza (2011) salienta que falar em letramentos de reexistência implica adotar as práticas para além da sala de aula, aquelas que não são comumente tratadas em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho com o rap e as atividades propostas, culminando na mescla do cordel e rap, incorpora essas ideias. Ao final das atividades, os discentes expõem suas atividades em um barbante pendurado, fazendo menção à literatura de cordel representada nos capítulos anteriores.

Assim, espero contribuir com atividades que incorporem o rap como ferramenta pedagógica, traduzindo e direcionando os letramentos de reexistência (Souza, 2011) para uma educação linguística transgressiva (Pennycook, 2006), que seja capaz de debater e desconstruir estereótipos que perpetuam xenofobia no território nacional, e em contrapartida, desenvolver o uso crítico da linguagem pelos estudantes no ensino de PLA e de outras línguas adicionais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou tratar das possibilidades de trabalho com o rap para o ensino de português como língua adicional a partir do material produzido, bem como da apresentação e análise desse material a partir das investigações propostas, no sentido de incorporar discussões e reflexões sobre a identidade nordestina e o histórico de xenofobia associado à existência desses sujeitos dentro da sociedade brasileira.

A possibilidade de trabalho com o rap revelou um potencial para incorporar discussões que se aproximam do cotidiano dos estudantes, uma vez que esses, em sua maioria, se encontram na condição de migrantes dentro do território nacional, abrindo espaço ainda para a contemplação de vozes marginalizadas pela sociedade, indo ao encontro das abordagens de reexistência (Souza, 2011) e da transgressividade discutida por autores como Pennycook (2006).

Nessa perspectiva, o estudo compreende os materiais didáticos como ferramentas de ensino que devem possibilitar, para além do desenvolvimento de competência linguística, a reflexão sobre os aspectos que são incorporados ao uso dessa. Em consonância a isso, os materiais produzidos versavam para além de formar linguisticamente os estudantes, fazê-los compreender o contexto social no qual seriam inseridos ao fazer parte da comunidade que fala português em um país como o Brasil.

Dessa maneira, a proposta levantada durante a pesquisa baseou-se na concepção dos letramentos críticos, uma vez que esses possibilitam uma gama maior de trabalho e o enfoque em questões mais amplas, para além da formação linguística. Compreender as práticas pedagógicas como um processo em constante adaptação e reformulação foi crucial para o desenvolvimento dos materiais, uma vez que esse trabalho requer avaliação, reformulação e adaptações contínuas.

Nessa perspectiva, adotar um posicionamento efetivo e crítico a respeito de discussões pertinentes ao campo educacional e a vida dos estudantes, é fundamental para incorporar os letramentos de reexistência ao ambiente acadêmico, seja através dos materiais que implementamos, seja através dos posicionamentos que assumimos no trato do ensino de línguas e na relação com nossos estudantes.

A abordagem do rap como ferramenta pedagógica desvela assim diversas possibilidades para a educação linguística, ao passo que contribui para uma formação ampla, crítica e reflexiva, e incorpora elementos linguísticos do uso social da linguagem. Para além disso, o estímulo à criatividade dos estudantes, bem como as potencialidades de conexão e

transformações que esse gênero possibilita, o configuram como um recurso efetivo para o desenvolvimento da língua. A proposta pedagógica oferecida aqui, converge assim no que dispõem os letramentos de reexistência, indo ao encontro também da proposição de Freire de “leitura de mundo”, incorporando esse fenômeno ao processo de aprendizagem.

Assim, busco contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica e formativa, que seja capaz de refletir sobre os estereótipos e discursos que permeiam a identidade nordestina, e que contribuem dessa forma, para xenofobia vivenciada em território nacional. Enquanto professora e estudante na região Sul do Brasil, pude vivenciar de perto e de diversas maneiras essa condição, e em decorrência disso, constatei a necessidade de uma formação ampla no sentido de tentar combater essas situações.

Compreendendo a problemática como alguém que a vivenciou, e sabendo que, essa condição pode se estender a estudantes de língua adicional na condição de refugiados, migrantes ou outros, espero que os colegas docentes se inspirem para trabalhar e refletir sobre as questões elencadas, uma vez que o trabalho de enfrentamento deve ser coletivo. A pesquisa em questão não põe um ponto final aos assuntos discutidos, pelo contrário, busco suscitar assim que mais discussões e propostas a respeito da abordagem de uma educação linguística crítica pautada no combate à xenofobia sejam difundidas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz De. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Edvaldo Carvalho. AQUINO, Mirian Albuquerque. A Pesquisa Qualitativa: Origens, Desenvolvimento e Utilização nas Dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 22, n. Especial, p. 79-100. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/13678/8211>. acesso em 14 jun. 2025.

BARROS, Cristiano Silva de. COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol**. In: Barros, Cristiano Silva de. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins, Coleção Explorando o Ensino: Espanhol. v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relation**. 1.ed. Londres: Routledge, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, K, N; LINCOLN, YVONNA, S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE (IN)VISIBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 87–110, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i1.61225. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45- 65.

GARCÍA, Ofelia. Misconstructions in the education of language minoritized students. In: (orgs.). ROCHA, C, H.; MACIEL, R. F. **Língua Estrangeira e Formação cidadã: por entre Discursos e Práticas**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOBO, Valdiney da Costa. OLIVEIRA, Mateus Camelo de. Materiais Didáticos de Reexistência. In: LANDULFO, Cristiane; Matos, Doris. **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, p. 245-253, 2022.

MAY, Stephen. **The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education**. 1º ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.

MELLADO, DÍAS, Jaime Andrés. **Los beneficios y desafíos del rap como instrumento pedagógico en las clases de Español como lengua extranjera en el contexto triple**

**fronterizo de Foz do Iguaçu.** Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/888af376-68bd-4977-b249-cac0e0c1531f/full>. acesso em 14 jun 2025.

MITO DO NORDESTE PERFEITO (PRA QUEM?!) E A TERRÍVEL CENA DE UM FILME "NOSSO". Por SANTOS, PH. [S. l. l.: s. n. n.], 2024. 1 vídeo (17 min). Disponível em: <http://https://www.youtube.com/watch?v=LcoNhZ4opcU&t=65s>. acesso em 14 jun. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

NASCIMENTO, Mariana Ruiz.; BRITO, Cristiane Carvalho De Paula. Sentidos de Brasil e Brasileiro em Material Didático de Português Como Língua Estrangeira. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, p. e-1982-4017-23-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/78ZXXC9NHwFbY4S3TdpPgbg/>. acesso em: 14 maio 2025.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

RAGO, Margareth. Sonhos de Brasil. In: **A invenção do Nordeste e outras artes.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Jocenilson. **Xenofobia e Intolerância Linguística:** Discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972..> Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de reexistencia:** culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1612123. Acesso em: 16 jun. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e Letramentos de Reexistências: Exercícios para Reeducação das Relações Raciais na Escola. **Linguagem em Foco**, Fortaleza.v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

TÍLIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf. RUBERVAL,

Franco Maciel. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** v. 33, Campinas: Pontes Editores, 2013.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness.** In.: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (org.).  *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira – processos de criação e contextos de uso.* São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 29-52.