

O uso do rap na criação de material didático antixenófobo para a educação linguística em português como língua adicional (PLA)

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) atualmente se ocupa 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), enfocando temáticas cruciais na formação plena de cidadãos conscientes, neste caso, a xenofobia. 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 trabalhar para a criação do material didático em Português como Língua Adicional (PLA), com 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 Português como 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.

Valdiney da Costa Lobo

valdiney.lobo@unila.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0341-907X>

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Lara Rafaely Holanda dos Santos

rafaely.ho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2218-4651>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA CIDADE DE FOZ DO IGUAÇU

As discussões em torno de um ensino crítico e contextualizado no que diz respeito à língua ganham cada vez mais espaço. A Linguística Aplicada (LA) enquanto ciência, se ocupa de discussões que defendem perspectivas de ensino e abordagens que priorizam a educação linguística crítica. Nesse sentido, a presente pesquisa versa sobre a criação de um material didático para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), com foco em temáticas cruciais para a formação plena dos estudantes, neste caso específico, a xenofobia.

O material didático, objeto de discussão do presente trabalho, foi fruto de pesquisa em torno do ensino de Português como Língua Adicional no contexto fronteiriço da cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. A cidade situa-se no Oeste do referido estado e comporta um fluxo migratório intenso em detrimento da convergência de fronteiras entre Argentina, Paraguai e Brasil, que juntos formam a triplíce fronteira, espaço de diversidades, problemáticas, encontros e tensionamentos culturais e identitários.

Em decorrência do estabelecimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a cidade recebe também inúmeros estudantes de diversas partes da América Latina e Caribe, oriundos de países como Venezuela, Cuba, Haiti, Colômbia, Peru, entre outros. Muitos destes, na condição de refugiados, migrantes de crise e portadores de visto humanitário, o que constitui um contexto acadêmico multidiversificado e multilíngue. Outrossim, existe na cidade um intenso fluxo de indivíduos advindos de países árabes, uma vez que em Foz do Iguaçu se estabelece a segunda maior comunidade árabe do Brasil. Assim, o ensino de Português como Língua Adicional na fronteira brasileira é fundamental para a inserção desses sujeitos na vida social da cidade.

Nesse contexto, especialmente no caso dos universitários migrantes internacionais residentes na cidade, que possuem acesso ao ensino do Português como Língua Adicional na matriz curricular de todos os cursos de graduação da UNILA, tivemos a ideia de produzir um material didático que contribuísse para a aprendizagem do português brasileiro no seu uso em práticas sociais e, ao mesmo tempo, debatesse questões cruciais para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Nesse sentido, tais atividades perpassam inquietações: o fluxo migratório Sul-Sul, sobretudo em regiões de fronteiras brasileiras, o cenário social e político dos países latino-americanos, e os recentes acontecimentos em torno do fenômeno da xenofobia, que foram cruciais para estabelecer paralelos e pensar um material que busque um diálogo com pautas progressistas contemporâneas, alinhando-se a práticas antixenóforas.

É fundamental ressaltar que o material, pensado em um contexto multilíngue e multicultural, caracterizado pelo encontro das fronteiras de três países (Argentina, Brasil e Paraguai), e sobretudo pelas identidades que coexistem na cidade de Foz do Iguaçu -PR, pode ser incorporado a outros contextos de ensino. Por evidenciar discussões inerentes às sociedades latino-americanas, como no caso da xenofobia e identidade, o material didático construído

apresenta potencialidades para inserir essas reflexões em diversos âmbitos do ensino de língua.

LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RAP: BASES TEÓRICAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO ANTI-XENÓFOBIA.

Alastair Pennycook, em “Uma linguística aplicada transgressiva”, fundamenta o conceito de transgressividade, incorporado à presente pesquisa 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. Em suas teorizações, 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)”.

O autor pensa esse campo da linguística como uma forma de “antidisciplina” ou ainda “conhecimento transgressivo”, pois se relaciona com novas formas de pensar as teorias e propor o ensino. Nessa perspectiva, a ideia defendida confere uma maior autonomia ao refletir sobre os processos educativos dentro da linguística aplicada, sobretudo por referendar o que há muito se discute a respeito da renovação dessas proposições. A linguística aplicada 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.

Historicamente, o campo linguístico e por conseguinte, ensino de línguas, 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 e críticas não contempladas em sala de aula.

A proposição do ensino de línguas baseava-se, então, em conceitos monolíngues, que privilegiavam determinados usos estruturais e que não consideravam a língua como prática viva. Esse viés dialoga 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 cartesiano, frente à 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 (Lopes, 2025; Da Silva Hidalgo, 2021). 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 englobam práticas linguístico-discursivas capazes de legitimar e visibilizar identidades e culturas marginalizadas socialmente, como migrantes internacionais, que são, em grande parte, o público-alvo do ensino de Português como Língua Adicional na Unila.

Tilio (2013) discorre que, propor o empoderamento dos estudantes no uso da linguagem contribui para sua apropriação crítica, responsável e consciente de seu papel no mundo, ideia que dialoga com a proposta dos letramentos de reexistência. Nesse sentido, conforme salienta Pennycook (2006), a educação linguística deve ser perpassada por vozes consideradas marginais, sendo assim, investidas de transgressão. Entendemos, assim, que o uso da linguagem é totalmente político e os discursos estarão condicionados a determinadas crenças e ideologias.

Em consonância, o conceito desenvolvido por Souza (2011), denominado letramentos de reexistência, busca contemplar 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 frequentemente excluídas e/ou apartadas dos ambientes acadêmicos, relacionando-se à uma proposta de ensino transgressivo.

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 permite pôr em discussão assuntos emergentes na sociedade contemporânea, contribuindo para a reflexão e identificação de sujeitos que não se veem comumente representados nos espaços acadêmicos.

Ao construir uma proposta pedagógica que possa viabilizar práticas de letramentos que, muitas vezes, não são contempladas/legitimadas no ambiente acadêmico, buscamos elucidar práticas transgressivas, pensando nas instituições de ensino como espaços que podem reproduzir discursos hegemônicos, mas, que também podem contribuir para desestabilizar tais narrativas (Souza, 2011). Assim, propomos fomentar discussões pertinentes sobre discriminação e xenofobia, centrando-se nos discursos xenófobos sofridos por nordestinos no Brasil e com

possibilidade de expansão da temática para os demais países latino-americanos, por meio de um material didático reflexivo e propositivo, que tem como eixo principal os discursos e potencialidades do rap produzido por um artista cearense.

A criação de materiais didáticos na perspectiva do letramento de reexistência influi nas 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 macrosociais que permeiam as relações cotidianas dos indivíduos. Esse movimento possibilita aos estudantes uma reflexão acerca do mundo que os cerca e do qual fazem parte. Auxilia também no desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade com relação a valores, ideias e comportamentos (Tomlinson, Masuahara, 2013).

Uma sala de aula heterogênea, no que se refere a nacionalidades, como frequentemente se encontra no ambiente de ensino do Português como Língua Adicional (PLA), requer uma visão ampla das possibilidades e impactos que aquela experiência pode ter sobre os/as estudantes. Portanto, a transgressividade pode se materializar na reflexão de discussões que antes não eram possibilitadas nos espaços acadêmicos. Problematizações acerca de questões sobre identidade, gênero, raça, nacionalidade e classe social, contribuem por desafiar as estruturas de poder e os regimes de verdade (Foucault, 1970). Assim, uma educação linguística transgressiva é aquela que caminha com as vozes esquecidas, que propõe o debate e as reflexões que possibilitam o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Souza (2011) defende a inserção de representações historicamente marginalizadas na sociedade, como o rap, o grafite e o hip hop. A autora defende que as expressões oriundas de lugares periféricos ocupem espaços de poder, sobretudo aqueles que antes lhes eram negados. Isto posto, propomos utilizar o rap como um recurso para a educação linguística antixenófoba a partir de um artista do estado do Ceará, RAPadura, que mescla ritmos cearenses-nordestinos (embolada, maracatu) com o rap, trazendo em suas letras o resgate da identidade cearense e nordestina.

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, verificamos a importância de trazer para a educação linguística representações de dimensões identitárias, sociológicas, linguísticas e culturais. Buscamos associar 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 formal de educação deve considerar identidades, vozes e sujeitos que circulam em seus espaços, indo ao encontro de uma abordagem mais social do uso da língua. O rap pode atuar como um gênero necessário para pensar e discutir questões sociais, históricas e culturais que muitas vezes não são contempladas nas instituições de ensino, 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, principalmente se pensarmos em três aspectos importantes: a) a pouca visibilidade de um olhar crítico para o Nordeste, na educação linguística de PLA; b) o aumento do fluxo migratório Sul-Sul para o Brasil, incluindo refugiados e migrantes de crise, que são, muitas vezes, pessoas que também padecem na marginalização e silenciamento no Brasil; c) a escassa presença do rap como um recurso de ensino de línguas adicionais.

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).

A proposição do ensino através de recursos multimodais como músicas, imagens, vídeos pode torná-lo sociopoliticamente mais relevante, contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas identidades, do empoderamento e da articulação dos estudantes internacionais no uso de uma língua adicional. Assim, o uso do rap pode contribuir de maneira significativa na disseminação de uma educação linguística democrática e transgressiva (Pennycook, 2006).

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 dessa arte periférica na educação linguística é cirúrgico, uma vez que une a necessidade de práticas sociais de letramentos com o desenvolvimento da criticidade.

A ideia de trabalhar com essa vertente no ensino de línguas pode possibilitar 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.

O rap comumente 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 PLA a partir das contribuições do rap é contribuir para transgredir as construções sociais que priorizam o ensino de uma norma gramatical única, além de culturas e identidades homogêneas, muitas vezes afastada das realidades sociais dos estudantes. Além dessa constatação, tal gênero estético-político-cultural pode ser utilizado como ferramenta de ensino que permite ultrapassar e problematizar ideologias que perpetuam visões cristalizadas e homogeneizantes.

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 recurso pedagógico podemos proporcionar uma maior liberdade no desenvolvimento de um olhar crítico e desafiador, que contesta as estruturas de poder atuantes e debate as suas influências na formação do imaginário social. Além disso, o estímulo à criatividade, participação e reflexão também pode ser efetivo 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 à que diversos indivíduos migrantes e refugiados vivenciam em múltiplos contextos. 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. Díaz (2024) discorre sobre a potencialidade do rap enquanto local de representatividade e influência, citando as diversas produções elaboradas a partir dessa temática, como *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, outras realidades se percebem e outras dinâmicas, não experienciadas por todos, se revelam. Isto 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. Díaz (2024) salienta a relevância do rap para se compreender outras formas de ver o mundo, possibilitando uma cosmovisão ancestral e visibilizando a importância de figuras históricas, assim como os seus costumes, identidades e culturas.

Essa conexão com as raízes dialoga com o que entendemos por reexistência, e com todo o trabalho proposto a partir do rap. Reconhecer a diversidade 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 PLA, que contempla migrantes, pessoas em situações de vulnerabilidade, refugiados, portadores de vistos humanitários, dentre outros/as, é fundamental possibilitar discussões que contribuam para abalar uma visão eurocentrada de mundo.

Paulo Freire (2011) 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 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.

Em consonância a isso, a concepção adotada pelo docente com relação a educação linguística é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pautado na emancipação crítica do estudante, sobretudo orientando-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 do uso da língua.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

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. 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 espelham esses fenômenos sociais.

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)”.

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.

Os textos escolhidos para compor o material foram pensados para ser multimodais, uma vez que a ideia era dialogar com o rap e 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 os 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 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 empresa 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. 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.

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.

A composição do manual de atividades passou por um processo de idealização que incorporou desde a escolha das cores à diagramação dos textos, 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.

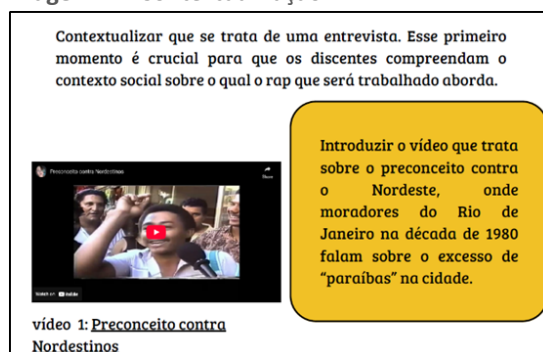
A escolha de cores do material didático possui uma significação simbólica e mais profunda do que se supõe à primeira vista. Comumente, ao tratar-se de Nordeste, as imagens reproduzidas pelos veículos culturais e constituídas, assim, no imaginário popular, são de espaços inóspitos, com uma vegetação seca 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.

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 as orientações e os links a serem utilizados em cada atividade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

A idealização dos enunciados do material didático autoral 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 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, questões 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.

Imagem 1 – Contextualização.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A ideia de trabalhar os sentidos dentro dos enunciados, implica diretamente a necessidade de sinalizações de vocábulos possivelmente desconhecidos pelos estudantes. Por essa razão, questões que buscassem problematizar o entendimento dos discentes foram desenvolvidas pensando na probabilidade de intervenção do docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, questões como “Existe alguma palavra ou expressão que você não compreendeu ou teve dificuldade para compreender? Quais?”, auxiliariam no processo de reconhecimento da dificuldade dos discentes. Esses questionamentos foram pensados também como forma de complementar a discussão e ampliar o repertório lexical dos estudantes.

Imagem 2 – Perguntas sulleadoras.

Perguntas sulleadoras

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?”

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Imagem 3 – Perguntas sulleadoras.

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 paraíbada 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?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Mais adiante, os enunciados propostos irão 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 questões 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?”. As perguntas foram elencadas não necessariamente nessa ordem, mas buscando estabelecer uma sensibilização, problematização e aproximação dos estudantes.

Imagem 4 – Perguntas sulleadoras: roda de conversa.

Perguntas sulleadoras para roda de conversa

Por qual razão você acredita que as pessoas defendem esses posicionamentos?

Que passagens dos textos revelam sinais de xenofobia por parte dos entrevistados?

O que você entende por “Paraibas”? o que acha que significa?
Que problemáticas podem ser levantadas a partir do vídeo apresentado?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Imagem 5 – Perguntas sulleadoras: roda de conversa.

Podemos inferir em alguma passagem indicativos de discriminação por parte dos entrevistados? Quais?

O que a generalização dos Nordestinos como “Paraíba”, um dos 9 estados da região Nordeste, sugere?

A xenofobia se apresenta como uma problemática existente entre as regiões do seu país?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Imagem 6 – Perguntas sulleadoras: roda de conversa.

**Perguntas sulleadoras para
roda de conversa**

Para antecipar os questionamentos que podem surgir, sugerem-se as perguntas abaixo para fechar a roda de conversa.

Você acha que essa discussão é um tema atual?

Podemos associar a ideia de “mandar de volta os paraíba” à realidade enfrentada por migrantes ao redor do mundo na atualidade? Por quê?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O diálogo com assuntos contemporâneos, que impactam diretamente o cotidiano dos indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado, onde fluxos migratórios 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, contribuindo, assim, para a transgressão (Penycook, 2006) e o empoderamento dos estudantes (Tilio, 2013) em seus posicionamentos. 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?”.

Imagem 7 – Roda de conversa.

Perguntas suleadoras para roda de conversa

Para antecipar os questionamentos que podem surgir, sugerem-se as perguntas abaixo para fechar a roda de conversa.

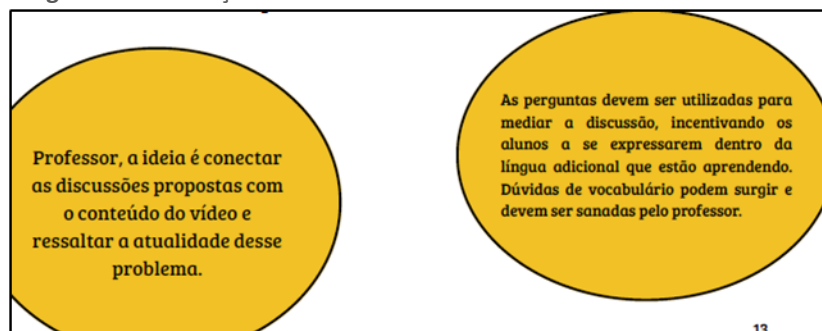
Você acha que essa discussão é um tema atual?

Podemos associar a ideia de “mandar de volta os paraíba” à realidade enfrentada por migrantes ao redor do mundo na atualidade? Por quê?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

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, por meio da aprendizagem da língua em uso. Assim, ao longo de todas as atividades, os enunciados propostos buscavam de alguma forma conectar e dialogar com tais aspectos. 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. Isto posto, é relevante que o material também possa contribuir, em alguma medida, para a formação inicial/continuada do professor de PLA, ao entender como o rap é um letramento de reexistência (Souza, 2011) que pode materializar diversas questões sociais, históricas, culturais e linguísticas nas suas letras.

Imagem 8 – Orientações ao docente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Ademais, é importante aproximar a realidade dos estudantes dos temas debatidos, contribuindo para que compreendam que fenômenos como discriminação e xenofobia são materializados e ressemantizados em diversos lócus enunciativos, inclusive virtuais, como nos constantes casos de ódio disseminados em redes sociais. Por conseguinte, alguns enunciados foram pensados para problematizar essas questões, 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?”.

Imagem 9 – Debate

Perguntas suleadoras
O que você acredita que leva a esses posicionamentos nas redes sociais?
Você acredita que o ódio nas redes sociais se transpõe para a vida cotidiana e nas interações face a face?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O desafio proposto era relacionar os assuntos já discutidos ao rap trabalhado e, para além disso, usar o rap como uma das possíveis representações de reexistência das identidades culturais brasileiras. Discutir as representações da cultura brasileira no imaginário dos estudantes seria a base para materializar a textualidade do rap como uma das possíveis representações identitárias brasileiras. Outrossim, 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 no cotidiano dos estudantes foram pensados 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 em nosso material didático.

Imagem 10 – Debate.

Você acredita que a xenofobia vista nas redes sociais tem relação com os posicionamentos apresentados na entrevista assistida?
Você acredita que a experiência de um Nordestino no sul do Brasil se assemelha a de uma pessoa migrante refugiada, em situação de crise ou forçada? Por quais motivos?
Existem situações semelhantes às do vídeo ou prints entre as diferentes regiões do seu país de origem?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Na sequência, 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 faz-se 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 e sentidos que o nome RAPadura pode ser interpretado, bem como as expressões que incorporam sua identidade e o que de fato, essas palavras comportam, que peso carregam e por que podem ter sido escolhidas.

Imagem 11 – RAPadura.

Perguntas sugeridas

O que vocês acreditam que significa RAPadura?

Já ouviram falar na expressão Xique-chico? o que você acha que significa?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Como o trabalho desenvolvido nesse momento se centra no artista e na música, os enunciados também foram pensados para mapear 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.

Imagem 12 – Nordeste me veste.

Perguntas sugeridas

O que você infere pelo título “nordeste me veste”?

Que sentidos podemos dar ao título da música pensando em questões como identidade e cultura?

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Para além dos enunciados propostos, discutir outras possíveis problemáticas presentes na música pode colaborar para o aprofundamento da visão crítica do rap, contribuindo para promover reflexões sobre o conhecimento dos estudantes migrantes internacionais acerca da xenofobia sofrida pelos nordestinos no Brasil. Isto pode fomentar a desconstrução de imaginários simbólicos e sociais sobre a receptividade brasileira e possibilitar reflexões acerca de atitudes xenófobas, que os próprios estudantes podem vir a sofrer em diferentes contextos, já que tais práticas são forjadas nas estruturas de longa duração da sociedade brasileira e constituídas de forma assimétrica nas relações de poder.

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. Buscamos aqui incorporar discussões e reflexões sobre a identidade nordestina e o histórico de xenofobia associado à existência desses sujeitos dentro da sociedade brasileira. Contribuindo ainda, para a expansão e análise desse fenômeno dentro do contexto de ensino de línguas, e visando contemplar identidades diversas e plurais que experienciam a mesma vivência.

A possibilidade de trabalhar com o rap, na educação linguística de PLA, incorpora um potencial para tratar de discussões que podem se aproximar do cotidiano dos estudantes internacionais oriundos da migração Sul-Sul. Tal recurso possibilita 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 foram formulados 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. Assim, busca-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística crítica e formativa, que seja capaz de refletir sobre os estereótipos e discursos que permeiam as identidades nordestinas, e que contribuem dessa forma, para xenofobia vivenciada em território nacional.

Enquanto professora-pesquisadora e professora em formação-estudante-professora nordestina-cearense na região Sul do Brasil, pude vivenciar de perto e de diversas maneiras o manifestar da xenofobia, compreendendo assim, que a problemática pode ser inerente aos estudantes de Português como Língua Adicional na condição de refugiados, migrantes ou outros. A pesquisa em questão não põe um ponto final nos assuntos discutidos, pelo contrário, buscamos suscitar mais problematizações e proposições a respeito da abordagem de uma educação linguística crítica, pautada no combate à xenofobia em diversos espaços sociais latino-americanos.

The Use of Rap in the Development of Anti-Xenophobic Teaching Materials for Linguistic Education in Portuguese as an Additional Language (PAL)

ABSTRACT

The need for a critical and comprehensive additional language education has been taking shape in recent years. The field of Applied Linguistics (AL) has been engaging in discussions that prioritize teaching perceptions and approaches for the implementation of effective and critical language education. From this perspective, what is proposed in the present research is the development of resilient teaching materials for the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL), focusing on crucial themes in the full formation of aware citizens, in this case, xenophobia. Thus, rap is taken as the main resource as a possibility for the formation of critical speakers who not only know how to use the structures inherent to the language but also recognize the issues that occur in the space of its use. For the development of the research, it was chosen to work on creating teaching materials in Portuguese as an Additional Language (PAL), using the rap of an artist from Ceará, RAPadura, enabling the work with identity practices and cultures of resistance forged in this region, focusing on language education in PLA and the fight against xenophobic practices. The study resulted in the production of teaching material for the teaching of Portuguese as an Additional Language from the perspective of a transgressive and resistant language education, incorporating the presented elements.

KEYWORDS: Language education. Portuguese as an Additional Language. Literacies of Resistance. Xenophobia. Teaching material.

El Uso del Rap en la Creación de Material Didáctico Antixenóforo para la Educación Lingüística en Portugués como Lengua Adicional (PLA)

RESUMEN

La necesidad de una enseñanza de lengua adicional crítica y comprensiva ha ido tomando 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 reexistência para la enseñanza del Portugués como Lengua Adicional (PLA), enfocándose en temáticas cruciales en la formación plena de ciudadanos conscientes, en este caso, la xenofobia. 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 los problemas que ocurren en el espacio de uso de la misma. Para el desarrollo de la investigación, se optó por trabajar en la creación del material didáctico en Portugués como Lengua Adicional (PLA), utilizando el rap de un artista de Ceará, RAPadura, viabilizando el trabajo con prácticas identitarias y culturas de reexistencia en esta región, con enfoque en la educación lingüística en PLA y la lucha contra las prácticas xenófobas. El estudio resultó en la producción de un material didáctico para la enseñanza de Portugués como Lengua Adicional desde la perspectiva de una educación lingüística transgresora y de reexistencia, incorporando los elementos presentados.

PALABRAS CLAVE: Educación lingüística. Portugués como Lengua Adicional. Literacidades de Reexistencia. Xenofobia. Material didáctico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz De. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

DA SILVA HIDALGO, L.; IOST VINHAS, L. **Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil**: Efeitos do discurso neoliberal. Revista Linguagem & Ensino, v. 24, n. 3, p. 504-529. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20077>. acesso em 31 ago. 2026.

DÍAZ, J. A. M. **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**. (Monografia, Graduação em Letras Português e Espanhol como Línguas Adicionais) – Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, PR. 2024. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/888af376-68bd-4977-b249-cac0e0c1531f>. acesso em: 30 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, M. [1970]. **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GARCÍA, O. (2014). **Misconstructions in the education of language minoritized students**: Lessons for a multilingual Francophone world. In Des Paroles, Des Langues et des pouvoirs, ed. R. Colonna. Paris: Editions L'Harmattan, p. 123-134.

LOBO, V. C. OLIVEIRA, M. C. 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.

LOPES, C. F. **O governo da língua e o lugar do espanhol no novo ensino médio**: matizes de sujeição e resistência nos debates legislativos e suas implicações na matriz curricular da Rede Faetec/RJ. 2025. 247 f. (Tese Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/16fa6bf1-67e9-4c9c-af90-35cbb a7e4a32>. Acesso em: 30 ago. 2026.

MAY, S. **The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

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

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

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219 p. (Tese doutorado, Linguística Aplicada) -

Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344886674_LETRAMENTOS_DE_REEXISTENCIA_CULTURAS_E_IDENTIDADES_NO_MOVIMENTO_HIP_HOP. Acesso em 30 set. 2026.

SOUZA, A. L. S. **Letramento de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S. **Linguagem e Letramentos de Reexistências**: Exercícios para Reeducação das Relações Raciais na Escola. *Linguagem em Foco*, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. acesso em 31 ago. 2026.

TÍLIO, R. C. 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. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 51-67.

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.

Recebido: 27/04/2026

Aprovado: 07/09/2026

DOI: 10.3895/rtr.v11n0.22032

Como citar: LOBO, V.; SANTOS, L. O uso do rap na criação de material didático antixenóforo para a educação linguística em português como língua adicional (PLA). **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e21711, p. 1-20, 2026.

Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Valdiney Lobo
valdiney.lobos@unila.edu.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

