

**A ARTE PERIFÉRICA EM PLE: JUSTIÇA À
VOZ MARGINALIZADA DE EXPRESSÕES
LITERÁRIA**

**Sílvia Ramos Sollai
Célia Bianconi
Nilma Dominique**

Sílvia Ramos Sollai*
Célia Bianconi**
Nilma Dominique***

A arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias

Peripheral art in PLE: justice to the marginalized voice of literary expressions

Resumo

Este estudo traz recortes de música, imagem e texto da literatura marginal aplicados ao cenário universitário de Português Língua Estrangeira (PLE) nos EUA como amostras instrucionais de denúncia e protesto ao feminicídio, preconceito, racismo e homofobia. A luta contra a desigualdade social via arte periférica expressa o ativismo artístico na tríade instrução, aprendizagem e conteúdo através da percepção de que realidades são influenciadas pela ordem social; da conscientização de que o exercício da reflexão é indiscriminado; do reconhecimento de que papel de mudança tem responsabilidade e alcance; e da oportunidade de construir saber além do contexto familiarizado. Diante do corpus selecionado, questionamos o processo de construção de sentido e investigamos a percepção de ativismo artístico do professor como representante único do português pluricêntrico, do aluno com percepção do estrangeiro e do conteúdo dito intercultural. Concluímos que interagir em língua estrangeira de representação plural implica a negociação de valores socioculturais desconhecidos, enquanto denunciar em língua de comunicação mundial requer adesão.

Palavras-chave: amostra instrucional de denúncia; arte periférica; ativismo artístico; representação plural

Abstract: Language, as a social practice, is realized through communication situations in their socio-historical and cultural dimensions (Bakhtin, 2016). The cultural identities of the interactants are constituted in the discursive spaces in which shared values circulate (Hall, 2000). Based on these concepts, this study analyzes the relationship between language, culture, and identity in East Timor's main print newspapers. This research is characterized as quantitative and qualitative, with mapping and survey of the languages in the newspapers, quantification, and interpretation of the data generated, as well as the perceptions of the Grupo de Estudo e Pesquisa em Língua Portuguesa (GEPLP) participants about the results. The research shows that printed newspapers represent East Timor's multilingualism, and the use of these languages is associated with the topics of interest to the newspapers' readers.

Keywords: languages of East Timor; culture; identity; journalistic genres; multilingualism

* California State University, Stanislaus

** Boston University, Head of the Portuguese Language Program

*** Massachusetts Institute of Technology, Portuguese Language Coordinator

Introdução

Popularmente, nos referimos à música como o conjunto da obra e à canção como a letra de uma música específica. Academicamente, estudiosos como Tatit (2014) ampliam o conceito de música para um tema que transcende sons e arranjos, uma vez que cada indivíduo tem interpretação, abstração e memória afetiva únicas (alinhadas à correntes predominantes ou periféricas), e canção para a organização das palavras com a finalidade de entreter, expressar sentimentos, transmitir uma mensagem, protestar. Neste trabalho, a arte periférica PLE refere-se ao tema de pesquisa, enquanto obra, música e canção são termos intercambiáveis e afunilados que definem o nosso objeto de estudo.

Desde estudiosos como Bartle (1962) e Richards (1969), os benefícios linguísticos, culturais e motivacionais proporcionados por ferramentas artísticas e atividades musicais no processo de aprendizagem têm sido estudados sob diversas lentes teóricas e metodológicas. Sob o mesmo ponto de vista, Asher (1966) fundou o método de Resposta Física Total que propunha a imitação de como adquirimos a nossa primeira língua, isto é, responder ao discurso com ações. Asher (1966) salientava que a compreensão oral é seguida da resposta física e que aulas de língua geram muita ansiedade. Por isso, devemos almejar um ambiente convidativo e menos desafiador. Ao caracterizar a linguagem fisicamente, os alunos interpretam o significado por diferentes partes do cérebro, combinando movimentos e pensamentos, aprendizagem cinestésica e a compreensão de palavras. Já na metodologia Sugestopedia, Lozanov & Gateva (1988) propunham um ambiente relaxante com música barroca ao fundo para motivar o autoconhecimento e a comunicação.

Ainda que o escopo dos estudiosos entrelace todas as formas de arte com temas interdisciplinares e metodologias tais como: as inteligências múltiplas de Gardner (1993), metacognição, motivação, ansiedade e filtro afetivo, desempenho acadêmico e projeção profissional, o foco das atividades didáticas com arte tende a ser gramatical ou semântico. A música é pouco incorporada em LE (Jamouille, 2017; Marcos-Lliñas & Garau, 2009; Tonelli, 2017). Consequentemente, a música periférica, denotada pelo artista marginal, como o reconhecimento do papel de mudança recebe ainda menos espaço no cenário de instrução.

O uso da música como um dos instrumentos para o ensino de língua estrangeira é recorrente. De acordo com Gobbi (2001), a música já era usada na Idade Média para o ensino do Latim. Entretanto, Soardi et al. (2013) revelam que a ausência de registros da presença de música no ensino entre os séculos XV e o XIX pode estar ligada à dogmas religiosos, tais como a ideia de que alguns instrumentos eram pagãos. Nos últimos dois séculos, os

educadores vêm desenvolvendo técnicas para utilizar arte, música e literatura no ensino de língua estrangeira e de segunda língua.

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2014), enquanto o periférico está “no contorno ou na parte exterior de algum centro”, o marginal é “quem não aceita princípios preestabelecidos, o marginal das artes”. Logo, a distância imposta pela ordem social à periferia a partir da arte central, ou do que quer que seja o epicentro da arte, justifica o exercício de reflexão aqui proposto. Muito além das características de folclore, autodidática e intransigência, a jornalista e crítica de arte Sheila Leirner (2002) nos alerta que a arte marginal não é um “voluntário afastamento do circuito habitual de mercado e divulgação (galerias, museus, premiação etc). Ora, o próprio desenvolvimento histórico e artístico cuidou de transformar essa noção”. Leirner (2002) desmistifica a ideia de que a arte marginal e a música de protesto sejam práticas radicais e formas críticas da cultura de massa contemporânea nas dimensões pedagógicas.

A música de protesto reage a consequências sociais em torno da cultura, política e luta por direitos através do ativismo artístico. Este estudo tem como objetivo geral propor o ativismo artístico como exercício indiscriminado de reflexão a partir de recortes contextualizados de expressões artísticas que denunciam o feminicídio, o preconceito, o racismo e a homofobia em cenário do Português como Língua Estrangeira (PLE). Os objetivos específicos são: 1) explorar os modos de comunicação intercultural via prática da denúncia; 2) enaltecer a diversidade e o papel de mudança focando na perspectiva cultural marginal; 3) criar expressões artísticas marginais como produto cultural da arte de protesto e, 4) experimentar e relatar o referencial cultural em PLE.

1. A questão da justiça à voz marginalizada

Lançando mão do termo cunhado por Roger Cardinal (2009) em 1972 a partir de Dubuffet & Thevoz (1976), *arte marginal* pode ser percebida como movimento artístico que descreve a criação além dos limites da cultura oficial. Em tradução livre, enquanto o conceito de Dubuffet & Thevoz (1976) era específico e focado nas manifestações brutas (*art brut*) de vozes em hospitais psiquiátricos, a arte forasteira (*outsider art*) se estendia a autodidatas excêntricas, respectivamente. A propósito, em seu artigo sobre a crônica "O meu guri" de Chico Buarque de Hollanda (1981), Pacheco (2018, p.45) utiliza o termo *sujeito marginalizado* para descrever "o lugar social de negação à cidadania" ocupado pelo protótipo da família, mãe e filho. A construção da identidade retratada linguisticamente do sujeito marginalizado

pela sociedade e exaltado como herói pela mãe reforçam a ideia de que cognições sociais são manifestadas em todos os gêneros textuais.

A voz marginalizada não está balanceada em instituições estabelecidas nem sequer responde a uma motivação intrínseca. A ausência de técnicas pode ser percebida como reflexo de idiosincrasias ou de devaneios, uma vez que sonhos e imagens destacam o indivíduo do mundo ao seu redor. Daí, a necessidade de revisitar o conceito de devaneio como um potencial criativo cotidiano e não um estado de divagação estigmatizado pelas normas sociais. A arte é fundamentalmente bruta ou primitiva para aquele que mantém à margem da modernidade. O debate entre a arte credenciada e a arte alheia busca mapear a espontaneidade e o conhecimento, pois, a periferia refuta a tradição ocidental excessivamente sofisticada e egocêntrica da arte dominante.

Diante do exposto, resta-nos questionar como construir a percepção de artes dominante e marginal juntamente com o aluno de PLE através de expressões artísticas sobre injustiça sem que caiamos em falácias informais ou premissas falsas? Para um número significativo de estudantes de língua estrangeira, principalmente as menos comumente ensinadas como a língua portuguesa, a sala de aula é o único ambiente garantido de prática orientada. Professor e aluno se desenvolvem em um processo de descoberta e de pensamento crítico. Ambos trazem os seus próprios filtros afetivos, enquanto forças de contraponto numa dada configuração de relevância intelectual e tolerância ao novo completam esse cenário. Daí a importância de um escopo intercultural (des)construtivo colaborativo do português pluricêntrico (Ramos-Sollai, 2020).

De acordo com teóricos da linguística aplicada e do ensino de língua estrangeira, tais como Kramersch (2011), Eulálio & Pinheiro-Mariz (2015) e Oliveira et al. (2019), a interculturalidade transita entre o autoconhecimento, a desconstrução e o esforço em aproximar o diferente através do diálogo e da reflexão sobre os fenômenos culturais próprios da comunicação.

2.1 O protesto através da expressão artística

Explorar a sinestesia em PLE é dar espaço para a construção de sentidos, principalmente a partir de um contexto familiarizado. A familiarização gradativa é típica do cenário instrutivo, ainda que o desempenho seja mais favorecido do que a proficiência.

Desempenho e proficiência são os conceitos basilares deste estudo. Enquanto o desempenho é a habilidade ensaiada para discordar ou questionar, a proficiência é a habilidade de uso espontâneo da língua-alvo em contextos reais, tais como protesto e reclamação (Brown, 2004). A prática das funções e de estruturas hierárquicas de linguagem e vocabulário é geralmente disposta em tarefas relacionadas a um currículo e pode ser avaliada como conhecimento memorizado. Já a avaliação da proficiência determina se o uso da língua-alvo tem evidência suficiente de transferência e sustentabilidade em situações não ensaiadas.

A música e a língua também têm estruturas hierárquicas em que as unidades maiores podem ser analisadas em unidades menores (Arleo, 2000). Ainda que a produção cultural periférica ou marginal tenha um alcance limitado, a familiarização com o contexto permite que o aprendiz reconheça a sua responsabilidade e proponha melhorias nas formas organizativas ao seu redor. Já a denúncia está intrinsecamente ligada à ordem social e ao impacto, o que pode vir a ter papel determinante no manuseio da arte periférica. Converter a habilidade holística de expressar indignação em sentenças para indicar preferências proporciona um desdobramento. Denunciar a injustiça social cantando um refrão sobre amor também questiona normas e constrói independência comunicativa, desde que o desdobramento seja consciente, planejado.

Por um lado, a comunicação conduz a um certo grau de independência. Por outro lado, a independência requer comunicação. Por si só, a independência comunicativa não isola o indivíduo. É o enunciado que materializa a interação em outro código linguístico na busca de adesão e validação. Como persuasão, ou como questionamento (entre outras funções), a comunicação é constantemente permeada pelo julgamento de seus sujeitos inseridos no processo de enunciação. Em síntese, o ensino de língua estrangeira não deve diferir dessa função universal de comunicação; uma vez que a postulação identitária, a ideologia e o entremeio interpõem todos os momentos sociais dentro e fora da sala de aula (Almeida Filho, 2008). O sujeito como ser político é destacado por Almeida Filho em:

Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. (Almeida Filho, 2008, p.15)

A fim de buscar experiências válidas e relevantes, a pedagogia transformadora almeja facilitar a mudança e otimizar o aprendizado. Aprender a aprender é mais importante do que

adquirir nova informação de uma posição hierarquicamente superior que decide o que deve ser ensinado. Pode-se assumir que há estreitamento de alvos ao aderir a uma ideia. Aliás, em estudos sobre adesão, co-criação e espaço físico, autores (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Schroeder, 2005; Rodner & Preece, 2016) abordam a arte de protesto sob a lente da teoria de marketing artístico para avaliar o alcance na promoção de conquistas individuais e coletivas.

2. O ativismo artístico na tríade instrução, aprendizagem e conteúdo de PLE

Historicamente, a arte como ferramenta intercultural de questionamento e luta é subestimada. Kessous (2023), do Círculo Universal dos Embaixadores da Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), alerta-nos sobre a visão estigmatizada do artista como alguém que produz beleza desprovida de consciência social. Pelo contrário, Kessous (2023) propõe o termo *artista* (em tradução livre) para definir artistas cujos talentos são voltados para aliviar o sofrimento, promover a paz e prevenir a guerra. De fato, Kramersch (2014) lista guerras culturais e lutas de poder simbólico como os maiores desafios do ensino de língua estrangeira em relação à cultura. Kramersch (2014) nos alerta que não se pode falar de cultura como absoluta, pois, tal simplificação pode se tornar um repertório de clichês devido ao crescimento da politização do estudo de língua e cultura estrangeira.

Didaticamente, a arte de protesto espelha questões de ordem identitária e coletiva. Diversos autores examinam a inter-relação entre expressões artísticas de protesto e forças sociais, históricas e interculturais (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Rodner & Preece, 2016). Uma vez que a interculturalidade está no cerne do ensino de língua e cultura, Byram, Gribkova & Starkey (2002) propõem cinco competências comunicativas e/ou saberes interculturais para que a interação tenha relevância: saber ser, saber compreender, saber aprender, saber fazer e saber se engajar. Byram, Gribkova & Starkey (2002) relacionam as atitudes interculturais com o saber ser (*savoir être*), a empatia com o saber compreender (*savoir comprendre*), a descoberta de experiências individuais e coletivas como saber aprender e saber fazer (*savoir faire*), respectivamente. Por fim, Byram, Gribkova & Starkey (2002) explicam que a formação de opinião e a avaliação crítica fazem parte do saber se engajar (*savoir s'engager*).

A dimensão da interculturalidade artística relaciona, de alguma forma, os aspectos integradores desejáveis para que a instrução de língua e cultura estrangeira não seja uma mera

transmissão de informação. Conforme De Assunção Barbosa & Tonelli (2017), "a canção pode ser utilizada como meio para se pensar a complexidade que envolve a cultura de um país". Especificamente para a área de PLE, ao considerarmos língua e cultura como um componente indissociável, entendemos que um trabalho que tome a canção como meio de estudo poderá contemplar, ao mesmo tempo, estruturas linguísticas e mensagens sociais.

Tal qual proposto por Kramersch (2011), a interculturalidade ultrapassa conhecimento e busca a relação entre os fatos. Inerente ao cenário em que está presente, a interculturalidade não deve ser um modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade x, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades y, mas sim a garantia de um espaço de reflexão e coexistência. Coexistir cultural e linguisticamente requer constantes negociação de significados em contextos socioculturais concretos. Além disso, o contato com conteúdos referenciais e valores culturais do outro demanda interpretação, ainda que a partir do diferente. Schor (2016) também aponta iniciativas como o Museu da Língua Portuguesa vêm transformando a nossa concepção de cultura e instituições públicas mundialmente.

Fomentar a reflexão é uma das principais razões para se planejar tarefas que contemplem o ativismo artístico. Tanto o surgimento de novas necessidades, tais como instrução remota mais acolhedora, quanto o aumento de desafios do tipo o resgate do papel intercultural diplomático em cenário pós-pandemia, salientaram cada vez mais matrizes curriculares que recorrem à vivências transformadoras. A reflexão é vista como o princípio norteador na hierarquia dos objetivos da taxonomia de Bloom et al. (1956) há décadas. Inclusive nos moldes do currículo invertido proposto por Wiggins & McTighe (2005), a reflexão tem papel-chave na construção de significados e ações durante o alinhamento dos objetivos gerais, das ferramentas de avaliação e dos planos de aula. Ainda hoje, o intercâmbio virtual no ensino remoto se desenvolve para diferentes formas de competência comunicativa necessárias "em níveis diversos de realidade" (Kramersch, 2014, p. 48).

Independente do parâmetro curricular, refletir estreita diálogos e rever trajetórias e interações (Cabecinhas, 2019). Mendes (2015, p. 219) indica que gestões educacionais multilaterais refletem o português pluricêntrico como "língua de força global". Portanto, a fim de fundamentarmos a aplicação da arte de protesto à tríade instrução, aprendizagem e conteúdo de PLE, propomos a triangulação abaixo com suas respectivas ações. A Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) traz a incidência da denúncia contra o feminicídio, o preconceito, o racismo e a homofobia como recorte artístico no plano didático (desempenho) e no plano social (proficiência). Em outras palavras, as quatro dimensões

abaixo ilustram a frequência com que o ativismo artístico ocorre em sala de aula e além do contexto ensaiado.

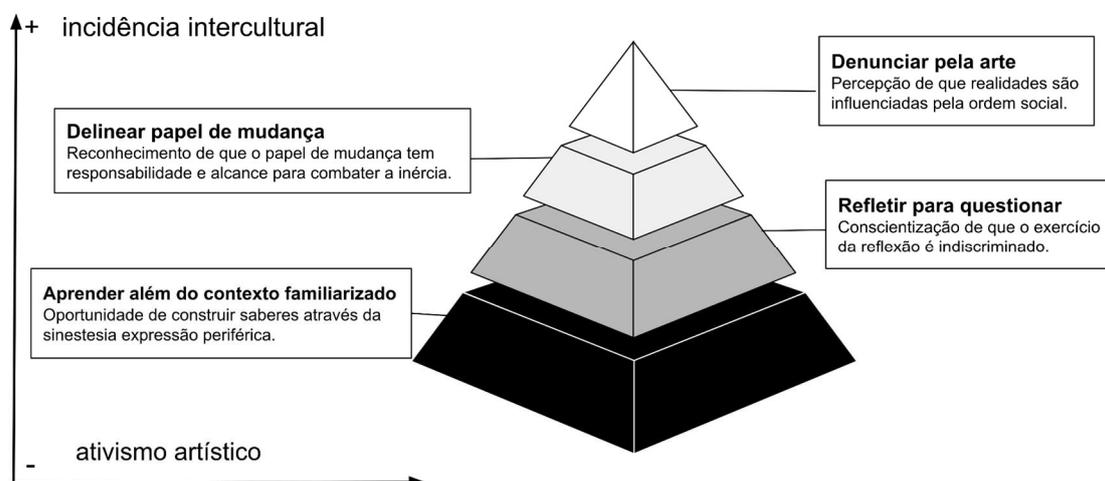


Figura 1: Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023). Fonte: Ramos-Sollai (2023). Autoria própria para Conferência Anual da AATSP (104th American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Annual Conference). Todos os direitos reservados.

À esquerda, as setas indicam o percurso da subjetividade no exercício de reflexão, isto é, quanto maior a incidência intercultural, menor o ativismo artístico. Isso acontece porque para se reverberar uma reivindicação comum, é necessário se espelhar no incomum; em diferentes realidades de mundo. Ora, se a natureza dos dados são demonstrações da arte periférica, a interpretação não se dissocia da comparação entre culturas. Daí, surge o maior desafio no equilíbrio entre incidência cultural e ativismo artístico: o reconhecimento de si próprio no outro.

Ao centro, as quatro dimensões da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) descrevem a incidência das *ações artivistas* em ambos os cenários de instrução de PLE e de realidade social; respectivamente, desempenho e proficiência. Por essa razão, as *ações artivistas* são dispostas em ordem decrescente: aprender além do contexto familiarizado, refletir para questionar, delinear papel de mudança e denunciar pela arte.

A *ação artivista* basilar conta com habilidades ensaiadas como oportunidades de construir saberes através da sinestesia e da expressão periférica. A partir do conhecimento previamente adquirido, o aluno de PLE ajusta as funções linguísticas e culturais para aprender além do contexto familiarizado. O ponto de partida pode ser um vocábulo ou uma estrutura

gramatical, um verbo ou uma função linguística. É importante ressaltar que a linguagem descritiva é geralmente utilizada como suporte para uma produção periférica e ao mesmo tempo contextualizada de professor, aluno e conteúdo. O intuito principal dessa dimensão é que o alicerce da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) seja construído a partir do caráter referencial que o conteúdo ensaiado oferece. Esse pressuposto teórico é apoiado por diversos estudiosos (Asher, 1966; Bartle, 1962; Gobbi, 2001; Lozanov & Gateva, 1988) que sugerem que a percepção da relação entre as sensações enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

De baixo para cima, a segunda *ação artista* de refletir para questionar propõe uma sequência metalinguística, semiestruturada. Em outras palavras, a própria língua-alvo PLE é responsável pela conscientização de ambos professor e aluno de que o exercício de reflexão sobre exemplares de arte de protesto é indiscriminado; logo, ambíguo. De acordo com Gay (2018), cada sujeito tem a sua própria relevância pedagógica e resposta cultural. Similarmente, a inerência multicultural da aula de língua estrangeira favorece o que ACTFL (2014) define como competência global: a habilidade de se comunicar com respeito e entendimento cultural em mais de um código linguístico (Redmond, 2014). Consequentemente, entendemos que a interculturalidade está condicionada a um planejamento explícito da ação de (se) conscientizar pela expressão artística, ainda que o engajamento tenha certa ambiguidade para acomodar os diferentes repertórios no cenário de informação.

Já a ação de delinear o papel de mudança está intrinsecamente ligada aos remetentes e destinatários da mensagem. Quem reclama e para quem vai a reclamação? Sujeito e predicados são definidos no reconhecimento de que papel de mudança tem responsabilidade e alcance. Sob o mesmo ponto de vista de De Assunção Barbosa & Tonelli (2017) de que a música brasileira "é frequentemente utilizada como porta-voz das realidades e das lutas de seu povo", nos referimos à arte de protesto como o veículo de mudança com destino pré-determinado, tal como ilustrado nessa dimensão do vértice piramidal.

Por fim, denunciar pela arte é a *ação artista* mais complexa em virtude da espontaneidade presente na memória social e na identidade coletiva. Isso quer dizer que a percepção de que realidades são influenciadas pela ordem social requer o reconhecimento de si próprio em realidades desconhecidas, característica mais comumente encontrada em proficiência do que em desempenho. Na revisão do objetivo deste estudo, entendemos que toda memória é social e vive em constante construção (Bonomo et al., 2020; Cabecinhas, 2016; Koury, 2010; Mendes, 2015). É como se alguém reclamasse de algo que desconhece por não saber a que grupo(s) pertence. Quanto menos ensaiada a memória, mais imprevisível

a produção. O ápice da Pirâmide do Ativismo Artístico em PLE (Ramos-Sollai, 2023) ilustra propositalmente a raridade e a complexidade dessa dimensão, reforçando o pressuposto de que deve haver um desenvolvimento planejado concomitante à aquisição de língua estrangeira. Vale lembrar que o conceito de proficiência linguística adotado aqui é a capacidade de um indivíduo de usar uma linguagem culturalmente apropriada para se comunicar de maneira espontânea. Já o desempenho linguístico é o treino para a aquisição da aptidão da comunicação em contextos culturalmente ricos e não-ensaiados (Brooks & Darhower, 2014).

De acordo com Tajfel (1974), a identidade social é resultado do pertencimento a grupos sociais e do seu significado emocional. Koury (2010) acrescenta a noção de que a memória social depende do pertencimento - um sentido de identificação que une diversos indivíduos por meio de valores, medos e aspirações coletivas, mas que podem ser relatados de forma diferente, pois cada pessoa tem o seu repertório. Nesse sentido, Bonomo et al. (2020) salientam a ideia de que a memória reconstrói o passado em função do presente.

No que se refere à adesão, a memória social possui elementos de relevância, justificativa e mobilização que podem ser atribuídos a vários grupos sociais paralelos ou hierárquicos, mas não necessariamente a níveis transnacionais. Uma analogia seria a mobilização para uma ação coletiva, e não para a adesão apreciativa. A celebração de um feriado nacional, por exemplo, tem analogia em sua própria narrativa circulando de geração em geração e projetando identidade social, mas isso nem sempre significa reconhecer a uniformidade dentro de um determinado grupo (Cabecinhas, 2016).

Vários autores criticam a falta de representatividade pluralista dos países de língua portuguesa na interação cotidiana e na educação, pelo que se comprometem a promover uma continuidade entre língua-cultura em que as suas matrizes ideológicas, identitárias e culturais reforcem a diversidade (Goglia & Alfonso, 2012; Mendes, 2015).

Essa falta de representatividade também acontece na arte de protesto, como levantado no ensaio histórico de Brandão e Bueno (2019) sobre mulheres artistas feministas negras. Podemos ainda traçar uma linha paralela com Schor (2016) que identifica a discrepância na produção da África imaginada em instalações artísticas de museus brasileiros e portugueses.

Em seguida, trazemos a descrição de recortes autênticos de reivindicações artísticas e analisamos as suas implicações como conteúdo aplicado à instrução e à aprendizagem de português como língua estrangeira em três universidades do leste dos EUA.

3. As margens da periferia

Este trabalho qualitativo utiliza-se de metodologia descritiva-explicativa e de fonte documental secundária (texto literário anotado) com propósito única e exclusivamente educativo (Oliveira, 2013; Prodanov & Freitas, 2013; Sá-Silva et. al., 2009). Assim sendo, o detalhamento e a análise dos fenômenos aqui pesquisados não visam a generalização ou a reprodução comercial, o que nos isenta da solicitação de direitos autorais, de acordo com a Lei de Uso Justo (EUA, 2020). O manuseio de dados existentes de fontes secundárias não exige preenchimento parcial ou integral de formulários do Conselho de Revisão Ética em Pesquisa, do tipo *Institutional Research Board (IRB)*.

Diferente da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa se caracteriza pela atribuição de sentidos fomentados tanto na superfície quanto no aprofundamento dos dados manuseados (Tozoni-Reis, 2010). Há de se destacar certa margem para interpretação de acordo com cada cenário, currículo, episódio ou programa instrucional de PLE. Para garantir o rigor de pesquisa no alinhamento entre o enfoque deste estudo e o recorte contextual, a triangulação entre o embasamento teórico, o procedimento e a amostragem proposital foi aplicada.

Considerando que a contestação demanda anuência, este estudo analisa amostras propositais e autênticas. Para tanto, autenticidade aqui é definida como todo e qualquer texto inalterado ou integral e destinado a falantes nativos, conforme proposto por Gilmore (2007) em sua pesquisa sobre autenticidade no ensino de línguas estrangeiras.

A saber, nenhuma investigação sistemática ou exploração narrativa lançou mão da arte de diligência num movimento circular entre ensino, aprendizagem e conteúdo de PLE. Este estudo, no entanto, não pretende esgotar o corpo literário, já que os campos interdisciplinares aqui presentes estão em constante reconfiguração e funcionam como uma rede de apoio interdependente.

4.1 Interpretações *artivistas*

Como primeira atividade, sugerimos trabalhar com Literatura Marginal e introduzir a literatura brasileira como movimento social e promover a discussão, como competência comunicativa e cultural. Os alunos de curso avançado de PLE recebem dados históricos,

assistem a vídeos com entrevistas de artistas do gênero e são expostos a várias leituras, sobretudo poesias e contos. Os materiais autênticos escolhidos para essa atividade possibilitam que o aluno tenha um entendimento amplo do significado e da importância do pensamento crítico. Além de trazer mais visibilidade à abordagem de direitos humanos, questões raciais, justiça social e identidade, o trabalho com a literatura marginal como manifestação artística retrata uma realidade periférica através de sua vasta e intensa produção literária. Após duas ou três aulas explorando o assunto, sugerimos que o foco passe do produto à prática cultural: os alunos recebem uma lista com diversos autores da literatura marginal, tais como Chacal; Cacaso; Ana Cristina César; Paulo Leminski; Francisco Alvim; Torquato Neto; Waly Salomão; José Agripino de Paula; Tom Zé; Solano Trindade; Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Maria Firmino e Ryane Leal.

Passando da prática à perspectiva cultural, os alunos escolhem autores da lista para fazer uma apresentação sobre a sua vida e o impacto da sua obra. Essa atividade promove o conhecimento interdisciplinar e dá espaço para discussão sobre a manifestação artística marginal em diversos âmbitos. Como resultado desse trajeto, verificamos como a prática pedagógica da leitura aborda a competência intercultural através de relatos de uma realidade da sociedade periférica e vai além da literatura canônica que ao ser a principal meta do ensino, deixa de lado obras magníficas de autores negros, mulheres, LGBTQIAPN+, minorias, povos originários e artistas sub-representados. Concluímos que é fundamental e de grande valia incluir a diversidade literária que retrata a sociedade (e as sociedades) em um todo.

A conscientização sobre o crescimento da violência contra a mulher é o foco das amostras apresentadas na tabela a seguir. Bianconi (2024) explica que há um engajamento gradativo nas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita dos modos de comunicação interpretativo, interpessoal e expositivos do ensino de língua para comunicação mundial (ACTFL, 2014). Em outras palavras, tarefas que favorecem uma interação crítica progressiva têm mais chance de transitar pelas dimensões da pirâmide e efetivamente evoluírem para denúncia artística.

Modo de comunicação	Tarefa para interação crítica progressiva
Interpretativa	Leitura: “Nem com uma flor” de Affonso Romano de Sant’Anna
Interpessoal	Discussão: violência contra a mulher
Expositiva	Criação: pôsteres, hashtag, campanha publicitária e/ou folheto

Tabela 1: Quadro conceitual criado pelos pesquisadores com base na fundamentação teórica nos Modos de comunicação dos Padrões de Prontidão Mundial para avaliação de desempenho do Aprendizado de Idiomas (*2014 ACTFL World-Readiness Standards for Learning Languages*[©]). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo.

A tarefa interpretativa de leitura usa a observação de padrões de comportamento (prática cultural tangível) para a avaliação apreciativa da crônica, enquanto a tarefa interpessoal prioriza o questionamento a partir da discussão de dados estatísticos reais (perspectiva cultural tangível). Para finalizar o roteiro progressivo de engajamento proposto por Bianconi (2024), a tarefa expositiva foca na criação de pôsteres, *hashtags*, campanhas publicitárias e folhetos como materialização da denúncia (produto cultural tangível).



Imagem: Pôsteres para a campanha contra a violência contra a mulher (Bianconi, 2024). Fonte: Criação dos pesquisadores e dados secundários originais de seus respectivos sujeitos de pesquisa para uso exclusivo neste estudo. Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo

Primeira Vez, escrita por Guilherme Alface e interpretada pela angolana Deolinda Kinzimba (2016), também nos possibilita analisarmos a relação entre produto cultural (canção) e perspectiva cultural (crítica social sobre relações abusivas) intangíveis. Byram

(1991) qualifica essa relação como *ténue* por língua e cultura serem interligadas e interdependentes, pois há necessidade de conhecimento sobre a língua e tema em questão.

Eu pedi aos céus
Que voasses de mim
Leva os teus compromissos sem fim
Esse tempo já passou, já me arruinou
Não há mais nenhum talvez
Nesta primeira vez (Deolinda Kinzimba, 2016)

O ensino de PLE oferece uma oportunidade única de explorar não apenas as nuances linguísticas, mas também as complexidades sociais e culturais (Dominique & Sousa Neto, 2021). O uso de materiais publicitários pode promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades na sociedade e a necessidade do uso de uma linguagem mais inclusiva na sociedade.

O professor pode explorar uma vasta gama de materiais disponíveis nas redes sociais e na mídia em geral, como anúncios, segmentos publicitários, imagens, vídeos e textos, para iniciar discussões objetivas sobre a representação das mulheres e outros grupos minoritários em diferentes sociedades. Esses materiais servem como poderosas ferramentas para envolver todos em uma análise ativa de como as pessoas são tratadas de maneira diferenciada, incluindo, muitas vezes, no seu próprio núcleo social.

Ao selecionar o material, pode-se utilizar anúncios de produtos como ponto de partida tangível. Pedir aos alunos que descrevam as imagens, o produto anunciado e as personagens presentes proporciona uma análise mais profunda de como as pessoas são retratadas. É essencial considerar não apenas a imagem em si, mas também o contexto do local e do ano que ela representa. Como um passo final, os alunos podem ser desafiados a recriar uma das propagandas analisadas, enfatizando o valor da personagem que estava sendo, de forma dissimulada, menosprezada ou discriminada. Esta atividade destaca que a violência muitas vezes não é apenas física, mas também se manifesta através de palavras e imagens.

É importante que tais atividades sejam realizadas, sempre que possível, de forma coletiva, em grupo, com o objetivo de fomentar a cooperação, fortalecer o trabalho em equipe, promover o reconhecimento dos talentos individuais, além do compartilhamento de experiências (Pereira & Sanches, 2013).

Pode-se também analisar as conotações de palavras dependendo do contexto, gênero e carga ideológica. Expressões linguísticas com conotação machista e heteropatriarcal podem ser exploradas. Por exemplo, os estudantes podem comparar as definições em um dicionário para analisar mensagens de textos e falas informais, considerando o contexto em que certas palavras femininas e masculinas estão inseridas, como “a solteirona” x “o solteirão”, “a periguetete” x “o pegador”, “a histérica” x “o nervoso”, “a mulherzinha” x “o mulherão”, entre muitas outras. Comparar essas fórmulas e expressões na língua meta e na língua dos estudantes pode oferecer uma perspectiva valiosa que vai muito além da pura análise linguística.

A atividade pode ser concluída com uma reflexão sobre o poder das palavras e as ações individuais necessárias para evitar a disseminação de expressões machistas ou que menosprezem a condição feminina e das minorias na sociedade. Destacar a importância da atenção à diversidade e pluralidade do ser humano é crucial para desenvolver uma consciência crítica e promover uma linguagem mais inclusiva. O ensino de PLE, quando permeado por essas abordagens, não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Desde 2005, *Manga curta* – campanha produzida pela Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexo (ILGA) e a Agência W/Portugal – tem se mostrado atual e relevante no que tange denúncia contra a homofobia. Sugerimos que professor e alunos trabalhem com o vídeo sem áudio e recriem o diálogo entre as senhoras que observam os rapazes caminhando de mãos dadas no parque. Assim, os níveis mais iniciantes também têm a oportunidade de rever questões ligadas ao preconceito de gênero em ensino e aprendizagem de língua portuguesa para comunicação mundial.



Fonte: ILGA Portugal & Agência W/Portugal (2005). Todos os direitos reservados. Isenção de permissão dos direitos autorais para a sua utilização em pesquisa científica sem interesse comercial, segundo a Lei do Uso Justo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRbI3tesoxs>

Após a reprodução dos diálogos criados pelos grupos, propomos que o vídeo original seja finalmente apresentado em sua totalidade, com áudio e legenda originais. Essa atividade não apenas estimula discussões significativas sobre vivência *versus* violência, opinião *versus* crime, mas também promove o pensamento crítico por meio de habilidades interculturais individuais (interpretação, negociação de sentido e criatividade) e coletivas (adesão, empatia e cooperação), comuns no marketing artístico (Patsiaouras, Veneti & Green, 2018; Schroeder, 2005; Rodner & Preece, 2016).

4. Implicações teóricas e pedagógicas

Tendo em vista a visão de estudiosos (Goglia & Alfonso, 2012; Mendes, 2015) que sustentam a ideia de que a língua portuguesa é constituída de muitas línguas-culturas por trazer diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, olhamos para a extensão da inclusão de queixa e diligência sobre feminicídio, preconceito, racismo e homofobia como representatividade numa comparação metalinguística em que tempo, limitação linguística e particularidades curriculares estão em jogo.

Reiteramos a visão compartilhada por Byram, Gribkova & Starkey (2002); Kramsch (2014); Pacheco (2018) e outros de que o vínculo indissociável entre língua e cultura concretiza o aprendizado. O primeiro exemplo descreve uma proposta pedagógica que parte do produto cultural para a prática e a perspectiva culturais. Concluímos que os repertórios de vida são fontes ricas de recursos, juízo de valor e de empoderamento cultural. O repertório de vida é determinante no desenvolvimento da relatabilidade: habilidade de se identificar no outro num determinado momento e espaço.

Concordamos com a conclusão de Arleo (2000) de que a música reforça a coesão no ambiente educacional, pois ela fomenta o questionamento e a discussão de temas. Arleo (2000) afirma que a possibilidade de focar em unidades artísticas menores para aquisição de conhecimento - desde a prática controlada de repetição à expressão de opinião - transcende o mero uso do código linguístico. Reconhecemos *a vantagem universal da música* apontada por Mobbs & Cuyul (2018, p. 23) de trazer variação no discurso através de entoação, cadência e ritmo para otimizar a compreensão. Salientamos ainda que a proposta de De Oliveira Melo (2021, p. 251) de enaltecer a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro através da ludicidade da música para abordar temas complexos como a discriminação é iminente, pois “unem a teoria à prática”.

Haja visto que a memória social tende a exercer um papel maior de conscientização do que de enfrentamento, propomos o uso de expressões idiomáticas para abarcarmos todos os sentidos em leituras semióticas sobre racismo e xenofobia.

Vale ressaltar que tensões também implicam o exercício de resistência, uma vez que a memória social contém juízo de valor e é reorganizada constantemente. Não é confortável e muito menos agregador questionar *verdades consagradas* por ditados populares e provérbios, ainda que sejam expressões explicitamente elitistas e preconceituosas (Pessoa & De Sousa, 2022). Por exemplo, *Nem com uma flor* é título desde a canção de Noel Rosa (1933), à crônica de Affonso Romano de Sant'anna no livro *Mulher Madura* (1986) e ao bloco de carnaval de Recife, Pernambuco. Em meio às demandas de denúncia sobre violência de gênero, Bianconi et al. (2014) propõem o exercício de entrevista a um pesquisador das Nações Unidas como perspectiva cultural, em que visões de mundo são acessadas e valores morais são abordados.

Outra implicação pedagógica é a nossa inabilidade de acessar recursos para desconstruir conceitos enraizados de poder, colonialidade e machismo, por mais que incentivemos o compartilhamento de experiências semióticas em espaço criativo.

Diante da escassez de recursos didáticos específicos para o ensino de Português como Língua Estrangeira, é imperativo que o educador se empenhe na construção e atualização constante de seu próprio material pedagógico. A condução das aulas em um ambiente diversificado, pautado pela promoção da educação inclusiva e colaborativa, representa um desafio inerente ao papel do educador crítico (Dominique & Sousa, 2021). Um profissional que almeje proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem que transcenda a mera compreensão linguística, mas que vise à interpretação e análise de diversas fontes e uma reflexão profunda sobre as complexidades socioculturais e globais. Tal abordagem não apenas fomenta o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, essenciais para a compreensão do mundo interconectado, mas também cria um ambiente propício para a colaboração e conexão entre os alunos, promovendo valores que reverberam para além das fronteiras da sala de aula, enriquecendo a vida em sociedade.

Referências bibliográficas

ACTFL (2014). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. The American Council on the Teaching of Foreign Language. Alexandria:VA.

Almeida Filho, J. C. P. (2008). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 5 ed. Campinas: Pontes.

- Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers De L'aplunt*, 19(4), 5-19.
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.
- Bartle, G. (1962). Music in the language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 19(1), 11-14.
- Bianconi, C. R. (2024). Pôsteres para a campanha contra a violência contra a mulher. In Ramos-Sollai, S.; Bianconi, C.; & Dominique, N. (2023). Arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias. 104th AATSP Annual Conference.
- Bianconi, C. R., Borim Jr, B. J., & Perrone, C. A. (2014). (Eds.). *Crônicas brasileiras: a reader*. University Press of Florida.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain* (pp. 201-207). New York: McKay.
- Bonomo, M., Cardoso, G. K. D. A., Batista, T. S., Martins, R. M., & Silva, F. T. D. (2020). Memória dos Troncos Velhos: um Estudo sobre Memória Social entre Ciganos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-20.
- Brandão, M. L. C. M., & Bueno, J. D. (2019). Território Conquistado: música de protesto e conscientização. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 2(7).
- Brooks, F. B., & Darhower, M. A. (2014). It takes a department! A study of the culture of proficiency in three successful foreign language teacher education programs. *Foreign Language Annals*, 47(4), 592-613.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. *Multilingual Matters*, 17-17.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Cabecinhas, R. (2019). Luso (A) fonias: memórias cruzadas sobre o colonialismo português.
- Cabecinhas, R. (2016). *Relatório final [do projeto]" Narrativas Identitárias e Memória Social: a (re) construção da lusofonia em contextos interculturais"*. Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS).
- Cardinal, R. (2009). Outsider Art and the autistic creator. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1459-1466.
- De Assunção Barbosa, L. M., & Tonelli, F. (2017). Canção e ensino de português para estrangeiros: reflexões sobre curso “cultura popular brasileira: temas e histórias do samba”. *Portuguese Language Journal*, 11(1), 13-39.

De Oliveira Melo, P. B. (2021). As canções como unidade de ensino na sala de aula de Francês como Língua Estrangeira. *Caletrosópio*, 9(2), 235-253.

Digital Media Law Project (2020). Fair use. <https://www.dmlp.org/>

Dominique, N., & Sousa Neto, M. (Eds.). (2021). *Microgeopolítica da Língua Portuguesa: Ações, Desafios e Perspectivas*. New Jersey: Boavista Press.

Dubuffet, J., & Thevoz, M. (1976). *Collection de l'art brut*. Collection de l'art brut.

Eulálio, M. D. M. C., & Mariz, J. P. (2015). Laços interculturais entre Brasil e Moçambique no ensino da língua portuguesa. In Ataíde, C. A. de; Gomes, V. S.; Almeida, S. M. de; Silva, A. P. da Pedro (Orgs.). *Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis*. Fortaleza: Pipa Comunicação, 901-918.

Ferreira, A. B. D. H. (2014). Dicionário eletrônico Aurélio século XXI. *Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática*.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. teachers college press.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), 97-118.

Gobbi, D. (2001). A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.

Goglia, F., & Alfonso, S. (2012). Multilingualism and language maintenance in the East Timorese diaspora in Portugal. *Journal of Lusophone Studies*, 10.

Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexo (ILGA Portugal) & Agência W/Portugal. (2005). Manga curta. Campanha contra homofobia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yRbI3tesoxs>

Jamoulle, N. (2017). Music incorporation in ESL Classrooms and Teachers' attitude toward music's use in the language classroom-an examination of French-Speaking secondary Schools in Brussels Dissertação de Mestrado. Bruxelas: *Vrije Universiteit Brussel, Brussels*.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, 44(3), 354-367.

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.

Kessous, G. (2023). Unesco artist for peace. Ambassador for peace of the universal circle of ambassadors of peace in Geneva. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/art-human-dignity-human-rights-and-healing-arts-culture-peace>

Koury, M. G. P. (2010). Identidade e pertença: disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 14(1), 27-58.

- Leirner, S. (2002). A bienal faz 50 anos - onde fica a arte? *Revista USP*, (52), 38-45. In Leirner, S. (1982). *Arte marginal*. Houston, TX: Museum of Fine Arts. Disponível em: <https://icaa.mfah.org/s/en/item/1111364#?c=&m=&s=&cv=&xywh=1151%2c1065%2c857%2c480>
- Lozanov, G., & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon and Breach Science Publishers, PO Box 786, Copper Station, New York, NY 10276..
- Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign language annals*, 42(1), 94-111.
- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, 203-222.
- Mobbs, A., & Cuyul, M. (2018). Listen to the Music: Using Songs in Listening and Speaking Classes. In *English Teaching Forum* (Vol. 56, No. 1, pp. 22-29). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Oliveira, C., Costa, I., Chaves, J., & dos Santos, D. T. (2019). O ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): por uma experiência intercultural. *Línguas & Ensino*, 2.
- Oliveira, M. M. D. (2013). Como fazer pesquisa qualitativa. In *Como fazer pesquisa qualitativa* (pp. 232-232).
- Pacheco, S. F. P. (2018). Ensino de PLE e a representação da mulher pelos implícitos culturais na crônica do cotidiano. *VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO*, 7(3), 42-50.
- Patsiaouras, G., Veneti, A., & Green, W. (2018). Marketing, art and voices of dissent: Promotional methods of protest art by the 2014 Hong Kong's Umbrella Movement. *Marketing Theory*, 18(1), 75-100.
- Pereira, M., & Sanches, I. R. (2013). Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 118-139..
- Pessoa, R. S., & de Sousa, R. E. (2022). *Ditados Populares: a verdade que o povo consagrou*. Editora Dialética.
- Prodanov, C. C., & De Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição*. Editora Feevale.
- Ramos-Sollai, S. (2023). A pirâmide do ativismo artístico em PLE. In Ramos-Sollai, S.; Bianconi, C. ; & Dominique, N. (2023). *Arte periférica em PLE: justiça à voz marginalizada de expressões literárias*. 104th AATSP Annual Conference.
- Ramos-Sollai, S. (2020). O caleidoscópio pluricêntrico: um estudo de caso de corpora em português língua crítica e variantes lusófonas. *Revista Letras Raras*, 9(4), 54-70.
- Redmond, M. L. (2014). Reaching global competence. *Foreign Language Annals*, 47(1), 1.
- Richards, J. (1969). Songs in language learning. *Tesol Quarterly*, 3(2), 161-174.

- Rodner, V. L., & Preece, C. (2016). Painting the nation: Examining the intersection between politics and the visual arts market in emerging economies. *Journal of Macromarketing*, 36(2), 128-148.
- Sant'anna, A. R. (1986). Nem com uma flor. In Sant'anna, A. R. *A mulher madura*. Texas: Rocco.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.
- Schor, P. (2016). Language As Art Object: Africa in the Museums of the Portuguese Language—Brazil and Portugal. *Luso-Brazilian Review*, 53(1), 1-38.
- Schroeder, J. E. (2005). The artist and the brand. *European Journal of Marketing*, 39(11/12), 1291-1305.
- Soardi, A., Souza, C. P., & Ferreira, M. F. (2013). A prática de ensino da língua espanhola: Utilizando a música como recurso didático. *Anais do 10º Seminário de Iniciação Científica Sóletras – Estudos Linguísticos e Literários*.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.