

ARTIGO ORIGINAL

# Para muito além das margens: vozes periféricas urbanas no centro da aula de Português Língua Estrangeira

*Far beyond the margins: urban peripheral voices at the center of the Portuguese as a Foreign Language classroom*

Miley Antonia Almeida Guimarães<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Salamanca - [miley@usal.es](mailto:miley@usal.es)

## Como citar o artigo.

ALMEIDA GUIMARÃES, M. A. Para muito além das margens: vozes periféricas urbanas no centro da aula de Português Língua Estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 1, AG11, 2025.

## Resumo:

Vozes e vivências periféricas raramente entram na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE) por certas vias tradicionais – por manuais didáticos de ampla distribuição no mercado. Negligencia-se, assim, a permeabilidade das fronteiras sociolinguísticas, além de invisibilizar, junto a essas vozes, seus saberes e sua arte. Este trabalho constitui-se de relatos de experiências didático-pedagógicas em que a periferia ocupou o centro da aula de PLE, o que resultou na expansão da mobilidade sociolinguística das alunas e alunos (o reconhecimento e produção de novas variantes) e no enriquecimento do seu repertório sociocultural. À parte os benefícios dessas práticas para o grupo de alunos(as), questiona-se aqui como o paradigma transperiférico (WINDLE *et al.*, 2020) pode dialogar com ações didático-pedagógicas similares a essas, em que as periferias são “transpostas”, por meio de recursos escritos e audiovisuais, a contextos privilegiados de ensino situados no Norte Global. Recomenda-se aqui o aprofundamento da discussão de práxis dessa natureza dentro do escopo do paradigma.

**Palavras-chave:** Paradigma transperiférico. Pedagogia da variação linguística. Ensino de Português Língua Estrangeira. Relato de experiência.

## Abstract:

Peripheral voices and experiences rarely enter the Portuguese as a Foreign Language (PFL) classroom through certain traditional means – such as widely distributed commercial textbooks. As a result, the permeability of sociolinguistic boundaries is neglected, and, along with these voices, their knowledge and their art are rendered invisible. This work presents accounts of didactic-pedagogical experiences in which the periphery occupied the centre of the PFL classroom, resulting in the expansion of the students' sociolinguistic mobility (the recognition and production of new variants) and the enrichment of their sociocultural repertoire. Apart from the benefits of these practices for the group of students, this raises the question of how the transperipheral paradigm (WINDLE *et al.*, 2020) can engage in dialogue with didactic-pedagogical actions in which peripheral realities are “transposed”—through written and audiovisual resources—into privileged classroom contexts located in the Global North. A more in-depth discussion of this type of praxis is recommended within the framework of the paradigm.

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: O autor declara não haver.

Recebido em 15 dezembro 2024. Aprovado em 24 junho 2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.



**Keywords:** Transperipheral paradigm. Pedagogy of linguistic variation. Teaching Portuguese as a Foreign Language. Experience Report.

## 1 INTRODUÇÃO

Em que medida trazer textos escritos e audiovisuais produzidos e protagonizados por pessoas provenientes de periferias brasileiras a uma sala de aula de Português como Língua Estrangeira (PLE) situada na Europa dialoga com o paradigma transperiférico (WINDLE *et al.*, 2020; WINDLE, 2022)? Trato aqui de um conjunto de práticas didático-pedagógicas levadas a cabo por esta professora-pesquisadora numa universidade espanhola que decorrem, por um lado, da sua constatação da falta de representatividade das periferias urbanas brasileiras em manuais de PLE e, por outro, do seu interesse por uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008; 2015) que se pretende estendida à área (ALMEIDA GUIMARÃES, 2023a).

No desenvolvimento do conteúdo de manuais didáticos de PLE, não se está imune a uma ideologia que sobrestima a norma-padrão – o prescrito/acolhido pelas gramáticas normativas de perfil tradicional –, em detrimento de todas as demais variedades linguísticas (ALMEIDA GUIMARÃES, 2024; CARVALHO, 2004). Isto, somado a uma hierarquização social e racial, intensificada pela colonialidade do poder – legado da hierarquização e desumanização coloniais (QUIJANO, 2000; 2005) –, dificulta que a população periférica seja representada nos manuais e que se tenha a sua voz como um dos modelos de referência linguística, ainda que seus falantes estejam utilizando-se de variantes de prestígio.

O que não vem do centro é pouco retratado, menos ainda quando interseccionado com classes sociais mais baixas e pessoas não brancas. Assim, vozes e vivências periféricas raramente entram na sala de aula de PLE pelas vias tradicionais – por manuais de ampla distribuição no mercado. Negligencia-se assim a permeabilidade das fronteiras sociolinguísticas e invisibilizam-se, junto a essas vozes, seus saberes e sua arte.

Se invocar outras vozes, artes e saberes na sala de aula de PLE vem a favorecer os(as) estudantes, ao promover sua mobilidade sociolinguística (o reconhecimento e produção de novas variantes), além de seu conhecimento sociocultural/de mundo, questiona-se aqui se as periferias brasileiras “trazidas” por meio de *e-books*, vídeos no *YouTube* e outros recursos escritos e audiovisuais encontrados na Internet a contextos privilegiados de ensino (numa linha periferia-centro) pode caracterizar-se como prática com potencial de acolhimento dentro do paradigma transperiférico – por sua vez aberto a que “outras pessoas participem da elaboração desse conceito” (WINDLE *et al.*, 2020, p. 1573).

Apresentam-se aqui três ações didático-pedagógicas realizadas em aulas de PLE, em que, por meio de textos literários e audiovisuais, trouxe algumas vozes periféricas urbanas brasileiras para o centro da aula. Concomitantemente a tais práticas, esteve a busca por fomentar a mobilidade sociolinguística dos(das) estudantes e sensibilizá-los(las) a respeito da variação linguística de natureza sociocultural.

Este artigo segue dividido em seis partes, além desta Introdução: “O paradigma transperiférico aliado à pedagogia da variação linguística”, “O contexto da pesquisa”, “O início com Carolina Maria de Jesus”, “A continuidade com José Falero”, “*Panorama – Arte na Periferia I*” e “Considerações finais”.

## 2 O PARADIGMA TRANSPERIFÉRICO ALIADO À PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Os processos de industrialização e urbanização pelos quais passou o Brasil no século XX, repercutindo em elevadas taxas de migração campo-cidade<sup>1</sup>, a expansão da educação básica e do acesso aos meios de comunicação e a outras redes de conexão, contribuíram para uma maior aproximação entre as diversas variedades linguísticas – um encaminhamento a um relativo “nivelamento linguístico” (LUCCHESI, 2015). Pela alta estratificação sociocultural do

---

<sup>1</sup> De 12,9 milhões de pessoas vivendo em zonas urbanas em 1940, saltamos a 80,4 milhões em 1980; em zonas rurais, passamos de 28,3 a 38,6 milhões (IBGE, 2017).

país, não houve um nivelamento acentuado – como o de países europeus ocidentais, por exemplo, em que a escolarização básica se universalizou –, mas tem sido inegável a força centrípeta das variedades urbanas de prestígio (FARACO, 2015; LUCCHESI, 2015).

Por conta dessa força centrípeta, com atuação nos mais variados segmentos da sociedade brasileira, devemos assumir que falantes das periferias dos grandes centros urbanos, tradicionalmente tidos como falantes rurais, possuem de fato uma variação sociolinguística em que predominam traços mais urbanos, com eventos linguísticos dispostos em uma escala que vai de um maior grau de oralidade a um maior grau de letramento e de um menor a um maior grau de monitoração estilística – para nos utilizarmos aqui dos três contínuos empregados pela sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

Se falares periféricos podem ser tidos como [+urbanos] e percorrer diversos pontos dos contínuos de letramento e monitoração estilística, por que não são incluídos em manuais de PLE, servindo também de modelo de referência linguística? Defendemos aqui que situá-los como modelos legítimos de ensino da língua é consonante com o paradigma transperiférico (WINDLE *et al.*, 2020; WINDLE, 2022).

O termo “transperiférico” deriva de uma recente abordagem inserida no campo da Linguística Aplicada, que busca valorizar as vivências, lutas e criações culturais *das/nas* periferias brasileiras, considerando as suas conexões com outros territórios. Reconhecendo a importância das relações humanas e intelectuais que surgem nesses espaços, as pessoas pesquisadoras transperiféricas defendem “o trabalho intelectual como inseparável das relações de poder e dos compromissos éticos, políticos e pessoais” (WINDLE, 2022, p. 291).

Sintetiza a abordagem transperiférica o texto de divulgação do *I Seminário Transperiferias*, que teve lugar na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2019. Constituíram a semente do evento as conversas entre Sílvia Lorenso, uma professora-pesquisadora brasileira ativista comunitária e diretora do programa de intercâmbio da *Middlebury College in Brazil*, e Joel Windle, professor do Centro de Pesquisa em Inclusão Educacional e Social da Universidade da Austrália Meridional e com experiência em projetos de ensino de idiomas em escolas de periferias urbanas brasileiras. Assim diz o texto:

O *Seminário Transperiferias* visa debater redes e contatos transnacionais que envolvem territórios periféricos, ou que trazem apoio e solidariedade para aqueles que estão em contextos periféricos. Os palestrantes são referências nos estudos de movimentos culturais e sociais periféricos, das áreas da linguística e da antropologia, assim como artistas conhecidos por quebrar fronteiras e pelo seu engajamento social. O evento tem como objetivo fortalecer expressões culturais e sociais marginalizadas, assim como refletir sobre a inserção de conhecimentos desenvolvidos nesses contextos na sala de aula, onde muitas vezes prevalece uma visão restrita e elitista de internacionalização, de língua e de cultura.

Assim, o evento contribui para pautas de democratização da cultura e da participação cidadã além do “centro”, dando visibilidade a novas formas de comunicação e organização comunitária, e trajetórias através das fronteiras sociais e geográficas nacionais e internacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – INSTITUTO DE LETRAS, 2019, *apud* WINDLE *et al.*, 2020, p. 1566)<sup>2</sup>.

Refere mais tarde Windle (2022, p. 291) que as lutas sociais de organizações e movimentos nas periferias, mas também fora delas, estariam “abalando as instituições de ensino e pesquisa pela maior inclusão de populações historicamente excluídas”. Um exemplo de dimensão transperiférica em contexto universitário é propriamente o de Lorenso, que, no âmbito da gestão de um projeto de educação internacional e ensino de PLE, promoveu conexões entre moradores(as) do Morro do Papagaio (sua comunidade de origem), situada em Belo Horizonte, e alunos(as) intercambistas estadunidenses que “busca[va]m imersão linguística e trocas interculturais por meio de um contato que [ia] além dos estereótipos

---

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – INSTITUTO DE LETRAS. *I Seminário Transperiferias*. 23-24 maio 2019. Campus Gragoatá.

consagrados - sejam eles glamourizados ou deturpados – relativos à vida em ambos os países” (WINDLE *et al.*, 2020, p. 1571).

A pedagogia da variação linguística (PVL), conforme elaborada por Faraco (2008; 2015), por outro lado, sem versar diretamente sobre periferias, propõe uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade linguística do português brasileiro, com foco especial na superação de preconceitos linguísticos e na inclusão sociocultural.

No contexto de português língua materna, de onde procede, essa abordagem busca inserir os(as) estudantes na cultura letrada, promovendo o domínio das variedades urbanas de prestígio, ampliando assim a sua participação social. Relativiza-se a norma-padrão como a norma de referência por excelência, dando maior protagonismo aos usos de fato praticados pela população mais letrada, que viriam a ser apropriados pelo acesso a textos de diversos gêneros.

Numa tentativa de adaptação dos seus princípios ao âmbito de PLE (ALMEIDA GUIMARÃES, 2023a; 2024), teríamos a ênfase voltada aos usos – e não a uma norma-padrão anacrônica –, o fomento a uma maior mobilidade sociolinguística (neste caso, não somente quanto à inserção em práticas mais letradas, mas também nas que requerem maior oralidade e menor monitoramento) e o entendimento e respeito à diversidade linguística.

Na linha da PVL, autores como Bagno (2020) e Cyranka (2016) reforçam a importância de compreender que os juízos de valor atribuídos a variantes linguísticas não decorrem de suas propriedades linguísticas, mas, sim, de avaliações sociais a respeito dos grupos que as utilizam.

A PVL propõe, assim, um ensino que não se limita à norma-padrão, mas que se ancora em dados reais da língua. Ela promove o respeito e o reconhecimento das variedades populares e das práticas linguísticas trazidas de casa pelos(as) estudantes, combatendo a discriminação linguística e fomentando a consciência sociolinguística.

Nas propostas que relato a seguir, do âmbito de PLE, tenho buscado alinhar o paradigma transperiférico à PVL.

### 3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Apresento, neste trabalho, relatos de experiências didático-pedagógicas em que trouxe vozes periféricas urbanas brasileiras para o centro da aula de PLE por meio da sua produção artística. As três práticas a serem relatadas tiveram lugar no Centro de Estudos Brasileiros (CEB) da Universidade de Salamanca (USAL) entre os anos 2019 e 2023.

O CEB, em parceria com o Serviço Central de Idiomas da USAL, tem oferecido desde 2013 cursos quadrimestrais de português brasileiro, que vão do nível básico (A1) ao avançado (C1). Podem matricular-se nos cursos estudantes de graduação e pós-graduação, funcionários(as) e docentes da USAL, além de integrantes da Associação Alumni, composta por antigos(as) estudantes, docentes, funcionários(as) e amigos da USAL. São oferecidos geralmente três grupos, de diferentes níveis, por semestre.

Pessoas de diferentes idades, nacionalidades, níveis de formação e áreas de conhecimento integram as aulas. A maioria são discentes e docentes da USAL de origem espanhola, mas, por vezes, há também integrantes de outros países, sobretudo da Europa e América Latina.

Os registros que deram base aos relatos se constituíram por anotações feitas por mim, única professora de português brasileiro no período mencionado, a partir das intervenções dos(das) estudantes em aula – exclusivamente relacionadas às atividades propostas – e por tarefas realizadas em casa, também relativas às práticas a serem tratadas a seguir.

Por meio de uma narrativa que descreve intervenções pedagógicas concretas, realizadas pelo(a) próprio(a) professor(a)-pesquisador(a), com base em observações sistemáticas, registros de aula e tarefas discentes, o relato de experiência possibilita a análise do cotidiano em aula, as interações e reações das alunas e alunos, o acompanhamento de aspectos relevantes do desenvolvimento da sua aprendizagem. A partir dessas vivências e do seu registro, podemos compreender melhor fatores que incidem sobre o processo de ensino-

aprendizagem, valorar nossas atuações e elaborar análises e reflexões que podem contribuir para a formação docente e para a área de estudos.

Ainda que não se trate de uma metodologia tradicional no modelo hipotético-dedutivo, o relato de experiência possui legitimidade ao gerar conhecimento situado, ancorado na prática e sensível às especificidades do contexto. Permite oferecer subsídios valiosos a outros(as) docentes e pesquisadores(as), e não só ao compartilhar resultados, mas, e sobretudo, ao divulgar desafios e novas perguntas decorrentes da experiência.

#### 4 O INÍCIO COM CAROLINA MARIA DE JESUS

A primeira incursão desta professora-pesquisadora em falares e vivências periféricas numa sala de aula de PLE se deu com a leitura paulatina, semanal, durante o segundo semestre de 2019, do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (JESUS, 1960), junto com um grupo de nível C1, formado por cinco alunas.

No seu *Diário*, escrito entre 1955 e 1960, Carolina Maria de Jesus nos relata em pormenores o seu dia a dia na favela do Canindé, em São Paulo, e reflete sobre o contexto social em que vivia imersa. Miséria, fome e violência permeiam praticamente cada entrada do diário.

Reservávamos entre 20 e 30 minutos de cada aula semanal de duas horas para discutir as entradas, previamente lidas em casa: o que nos chamava a atenção quanto ao escrito por Carolina e o léxico novo encontrado, sobretudo os de alto teor sociocultural (tais como *peixeira*, *boato*, *quentão*, *crente*, *mágoa*, *encrenca*, *alvenaria*, *marmanjo*, *condução*, *maloca*). Algumas alunas já vinham com a rede de significações dos vocábulos pesquisada e nos atentávamos então a seu emprego, tendo como fonte extra de ilustração, frases e imagens buscadas na internet.

Em muitas ocasiões, ocupou as nossas conversas a alternância entre variantes populares e de prestígio na obra. Era de conhecimento das alunas o baixo grau de escolaridade da autora, que cursou somente os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, além do seu autodidatismo. A alternância entre formas padrão e não padrão, em seus diversos níveis (fonético-fonológico, morfossintático e lexical), era entendida pelas alunas como o vernáculo da autora inter-relacionado com o que se apropriara por meio das suas constantes leituras, em que se destacam vocábulos raros ou eruditos e construções gramaticais próprias de contextos mais monitorados de escrita, como o emprego da ênclise.

Concomitantemente com uma discussão centrada no dia a dia da narradora-personagem e do seu contexto social, houve lugar para a familiarização com as marcas de oralidade recorrentes no livro – tais como as vogais /e/ e /o/ quando átonas sendo representadas, não raras vezes, por <i> e <u> (“iducação” para “educação”; “durmir” para “dormir”<sup>3</sup>) e a falta de concordância nominal ou verbal (“Quando *eles vê* as coisas de comer *eles brada*: - Viva a mamãe!”) (JESUS, 1960, p. 32).

Para além de o livro ter levado as alunas a uma sucessão de acontecimentos e imagens das entranhas de uma favela, por meio de um depoimento em primeira pessoa, de se aproximarem pelo texto literário aos dilemas e sofrimentos da narradora-personagem, a leitura nos encaminhou a uma discussão sobre a relação entre escravidão e alta desigualdade social no Brasil, a concentração histórica da posse da terra e da propriedade nas mãos de poucos, e a opressão de raça, classe e gênero, interseccionadas na figura da protagonista. Ficou sendo de conhecimento das alunas que à população escrava liberta a finais do século XIX não lhes foi propiciada nem terra nem dinheiro, o que veio a se desdobrar em condições precárias de moradia.

A leitura nos possibilitou transitar entre aspectos sócio-históricos, socioculturais e sociolinguísticos brasileiros. Quanto a estes últimos, desmistificou-se a percepção de as variedades populares estarem arquidistantes das variedades urbanas de prestígio: a

---

<sup>3</sup> A variação ortográfica verificada na obra fez que discorrêssemos a respeito da representação da fala na escrita. Alguma de nós chegou a comentar sobre a maior frequência em português, se comparado ao castelhano, de uma não correspondência grafema-fonema.

representação das marcas da oralidade na escrita de Carolina mostra que muitos dos aspectos de sua pronúncia não se diferem de modo expressivo à da população brasileira mais letrada. Quanto à falta de concordância verbal e nominal, esclareceu-se às alunas que, numa fala menos monitorada, mesmo a população mais letrada pode deixar de empregar a concordância padrão; é a alta frequência da não aplicação da regra de concordância que se correlacionaria com o estigma (LUCCHESI, 2015).

O interesse despertado pela leitura levou parte do grupo a buscar mais informações sobre a obra, indo além do texto literário e alcançando textos críticos à obra de Carolina. Uma das alunas deparou-se com uma crítica que, nas suas palavras, enquadrava a obra como um tipo de literatura que “não era de fato literatura”, e não por conta dos desvios à norma-padrão. A crítica encontrada incidia no fato de a obra ser excessivamente próxima da realidade (um diário escrito durante o desenrolar dos acontecimentos), o que a distanciaria do campo estético – sendo a proximidade da realidade diretamente proporcional ao distanciamento desse campo. Isso nos levou a discutir o quanto a criação e o vivido estariam entrelaçados na escrita de um diário<sup>4</sup>. Além disso, chegando a certo ponto da escrita da obra, Carolina passou a escrever sabendo que seria publicada, o que adensaria a componente ficcional da sua narrativa. E, por fim, uma escrita direta, dura, fazendo com que nos sintamos “na pele” da protagonista, conforme relatado por uma das alunas, não seria literatura? Uma literatura dura – fiel que é à crueza da vida narrada.

O trabalho com o livro foi complementar às aulas, centradas, por sua vez, em um manual didático e em unidades didáticas extraídas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira<sup>5</sup>. Nessa atividade de tipologia complementar, não houve tarefas para além da leitura paulatina da obra e das discussões semanais.

## 5 A CONTINUIDADE COM JOSÉ FALERO

Em 2021, já com um novo grupo de C1, desta vez constituído por nove estudantes, retomei a leitura de obras de autores(as) provenientes de periferias urbanas e que as inserem em seu processo criativo. Desta vez, dei um salto no tempo e no espaço e trouxe ao grupo o escritor José Falero, com o seu romance *Os supridores*, publicado em 2020, e cujo cenário são as periferias de Porto Alegre (FALERO, 2020). Além da leitura paulatina da obra e de sua discussão ao longo do quadrimestre, houve uma tarefa realizada no decorrer da leitura e a elaboração de uma resenha final.

Os protagonistas de *Os supridores*, Pedro e Marques, trabalham como repositores de mercadorias num supermercado. Pedro, com suas leituras durante as viagens de ônibus pela cidade, sobretudo de Karl Marx, se dá conta da opressão que sofre e do fadado que está a encaminhar o dinheiro fruto do seu trabalho a quem já é rico. Convence o seu amigo e colega de trabalho Marques a saírem da pobreza, encontrando na comercialização da maconha uma via para tal fim. Somos então, levados à saga da dupla, que vive situações por vezes tensas, por vezes engraçadas, “aos poucos [vestindo] a carapuça de um Dom Quixote e Sancho Pança amotinados”, conforme descrição editorial.

Por ter sido escrita por um sujeito-periférico e que põe a periferia em primeiro plano na sua narrativa e pela série de reviravoltas e peripécias que contém, selecionei a obra. Junto com a sua discussão, procurei dar maior ênfase ao incremento do repertório dos(das) estudantes com novas variantes (padrão e não padrão) e, mais uma vez, desmistificar a distância que há entre falares periféricos e o da população central mais letrada.

Se, por um lado, José Falero faz que o narrador-onisciente se utilize da norma-padrão e de variedades urbanas de prestígio, por outro, permite que emerja, por meio dos diálogos entre as personagens, tanto traços marcados das variedades populares (p. ex. “cumé”, para “como é”), passíveis de estigma social, como os comumente empregados na fala da população

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que tínhamos entre as alunas uma professora universitária do campo dos estudos literários que muito contribuiu para as discussões.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ppple.org/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

urbana mais letrada, sobretudo em situações de menor monitoramento (p. ex. o uso de “tô” para “estou” e a concordância não padrão para a forma “tu”: “tu acha o quê?”).

Uma ampla literatura em descrição do português brasileiro, que deu origem a um importante *boom* de novas gramáticas no país (BAGNO, 2012; CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; 2016), somada aos princípios que vieram a conformar a pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008; 2015), tais como o acolhimento e respeito à heterogeneidade linguística e o insumo proveniente de textos autênticos e de diversos gêneros, subjaziam o planejamento das aulas.

Com aulas semipresenciais e em meio à pandemia de Covid-19 (2020-2022), o grupo criou no *Moodle* um glossário coletivo, com os vocábulos novos encontrados, com um especial aporte às gírias e vocábulos típicos da oralidade. Era possível que editassem as entradas dos(das) colegas, detalhando as definições ou acrescentando imagens e frases de exemplo.

Para além do glossário coletivo, os(as) estudantes elaboraram de modo individual uma resenha sobre a obra. Após um trabalho de reescrita, cada uma das resenhas foi divulgada no *Moodle* em visualização aberta a todo o grupo.

Exponho adiante alguns trechos das resenhas, a começar pelos que demarcam a maior conscientização sociolinguística por parte do grupo de alunos(as):

[...] ao longo da sua obra José Falero mostra uma diferença clara entre a linguagem literária do narrador – marcada, por exemplo, pelo emprego de tempos verbais como o pretérito mais-que-perfeito simples, uma forma que atualmente se encontra restrita a contexto formal escrito até no português europeu – e o português brasileiro na sua versão mais informal e coloquial de uso corrente entre as pessoas. – Ana<sup>6</sup>

[...] a leitura é enriquecedora desde o ponto de vista linguístico com esta mistura da linguagem informal com formal [...] Pode-se dizer que José [o autor] faz de guia devido a que passou lá sua infância [...] Isso cria uma credibilidade de obra porque embora o argumento do livro seja fictício, o perfeitamente apresentado ambiente das favelas junto com as personagens que foram traçadas com base em seus conhecidos reais, ao lado da linguagem de rua permite aos leitores sentir-se colocados em meio a ação que talvez ocorra a milhares de quilômetros de nós. – Jan

Observe-se que Ana dá relevo à pluralidade normativa presente na obra e que Jan a teve como um aspecto capaz de “transportar” quem a lê ao ambiente da ação. Pelo texto literário, o alunado se aproxima de um universo linguística e culturalmente heterogêneo, do Sul Global, a “milhares de quilômetros” de distância de onde se encontram.

Embora a situação de precariedade socioeconômica ter sido tida, em ocasiões, como predecessora do desenrolar dos acontecimentos, como escrito por María, “[...] eles estão cansados das condições nas que vivem e das desigualdades sociais [...] e os problemas derivados disso”, e por Ana, “[...] [eles] contam com umas condições de vida precárias: casas pequenas e com muitíssimas imperfeições que não permitem um ritmo de vida saudável e despreocupado, dado que sempre escasseia o dinheiro”, a tônica dos escritos do grupo não recaiu na situação de pobreza vivenciada pelos protagonistas, mas em elementos próprios da condição humana, como o poder que corrompe:

[...] as personalidades dos supridores vão mudar também, devido ao poder que têm, realizando atos cada vez mais delituosos, como ameaçar o gerente Gerardo para que não lhes denuncie ao supervisor. – José

Ou a ganância que os invade:

---

<sup>6</sup> Os nomes dos(das) estudantes são todos fictícios.

[...] embora eles aceitem os perigos que a atividade envolve e mesmo que eles cogitem um futuro longe do tráfico, mal conseguem o dinheiro suficiente para melhorar suas vidas, a turma permite que a cobiça lhes controle e aconteça a tragédia. – Teresa

Um comentário por parte de Manuel encerra a apreciação da obra nesse sentido: “O livro foi do meu agrado, sobretudo devido à humanidade dos personagens.”

Também foi matizada, pelos(as) estudantes, a condição de privação socioeconômica e sociocultural dos protagonistas. Pedro, por exemplo, não seria “tão miserável assim”, mas alguém com consciência da sua condição, em que não haveria possibilidade de alçamento social pelo trabalho:

Pedro é um jovem com muito interesse na leitura e filosofia, com contínuos dilemas sobre a vida, na qual olha criticamente [...] um emprego estável, com salário pago sem atrasos, mas por outro lado, duro, com horas extras, tarefas adicionais e dinheiro que não permite dar um pulo para melhorar a situação vital. E exatamente nisso centra-se a trama, na tentativa de sair duma espécie de círculo vicioso, *loop* no qual encontram-se as vidas dele e de seus amigos e outras pessoas da mesma camada social. – Jan

[...] de um ponto de vista pessoal considerarei interessantíssima a desmitificação da estendida e falsa atribuição de incultura às zonas mais pobres das cidades, e mais ainda a capacidade com que o autor consegue mostrar o imenso conhecimento que possui o Pedro apesar da maneira (linguagem) que tem de o expressar, sem uso de tecnicismos e estruturas que aproximem o seu discurso à formalidade [...]. – Ana

Junto a uma maior sensibilização sociolinguística, o trabalho com a obra de Falero fez que a turma refletisse sobre a multifacetada e complexa realidade social de pessoas moradoras das periferias, deixando-o registrado nos seus escritos. Nota-se uma perspectiva que diverge substancialmente da retratada nos grandes meios internacionais de comunicação de massa, em que ora o Brasil é resumido à terra do Carnaval, samba, futebol, ora à pobreza, miséria e violência de suas periferias.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura da obra contribui para a desmistificação de um conjunto de estereótipos relativos às pessoas periféricas. Vale aqui retomar Antonio Candido, que, em sua análise de contos do autor João Antonio, enaltece esse poder da ficção literária na horizontalização das vozes:

Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de “dar voz”, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade, que de outro modo não poderia ser verificada. Isso é possível quando o escritor, como João Antônio, sabe esposar a intimidade, a essência daqueles que a sociedade marginaliza, pois ele faz com que existam, acima da sua triste realidade. Nos contos deste livro, mas sobretudo nos finais, ele é um verdadeiro descobridor, ao desvendar o drama dos deserdados que fervilham no submundo; dos que vivem das lambujens da vida e ele traz com a força da sua arte ao nível da nossa consciência, isto é, a consciência dos que estão do lado favorável, o lado dos que excluem (CANDIDO, 2004, p. 11).

Humaniza-se, assim, uma e outra parte.

## **6 PANORAMA - ARTE NA PERIFERIA II**

Elaborei a presente proposta já nos moldes do documento *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (BRASIL, 2020), vinculando-a ao tópico “O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação” (BRASIL, 2020, p. 45). A sua aplicação, levada a cabo em 2023 com um grupo de cinco estudantes de nível B2, baseou-se numa proposta didática já então publicada por mim (ALMEIDA GUIMARÃES, 2023b), mas que agora a reintegro neste conjunto de práticas em que tenho procurado transpor a periferia ao centro da aula.

Com a intenção de seguir trazendo às aulas discursos e vivências não centrais, iniciei a seguinte proposta levando em conta o território e a arte reconhecida e não reconhecida<sup>7</sup>, até alcançar a visualização de um documentário, sobre o qual aqui me debruço com mais afinco. Diferentemente das experiências anteriores, relatadas nas seções 4 e 5, aqui predomina o componente audiovisual.

A falta de acesso por uma parte da população a equipamentos culturais, geralmente concentrados em zonas centrais da cidade, foi objeto das conversas iniciais com a turma. A uma parte da população caberia ver museus e monumentos através da janela do ônibus, no deslocamento ao trabalho – percurso que pode chegar a durar horas nas grandes capitais brasileiras. Seria a arte limitada a ser vista “por fora”.

Perguntei às(aos) estudantes se, na cidade em que viviam, os bens culturais seriam de fácil acesso à população. Em geral, “sim”; remetiam aos *pueblos* certa dificuldade de acesso a bens culturais (seja por eles escassearem nesses territórios, seja pela percebida baixa frequência de meios de transporte que os conectavam a cidades maiores, mais abundantes em bens culturais). Na cidade universitária de porte médio em que viviam, o deslocamento pelo território seria fluido.

As vivências dos(das) estudantes quanto ao acesso a bens culturais não alcançavam assim os contrastes e distâncias entre periferia e centro nas grandes capitais brasileiras, onde as barreiras para chegar ao centro são definitivamente maiores e mais densas do que as experienciadas pelo meu grupo de alunos(as).

Da arte mais central, passando pelo fenômeno da pixação como arte/intervenção periférica situada (também) no centro, chegamos à arte engendrada e realizada na periferia, a qual cada vez mais vem obtendo reconhecimento e expansão translocal.

Assistimos então ao documentário *Panorama - Arte na Periferia II* (PEREIRA *et al.*, 2020), que trata da produção cultural e artística (literária, teatral, musical e audiovisual) *na/da* periferia sul da Grande São Paulo e do seu impulso nas últimas duas décadas, fruto de incentivos públicos (sempre não suficientes), como o Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais do Município de São Paulo, mas sobretudo da constante luta e determinação dos movimentos periféricos.

Ademais de se entrevistarem diversas e diversos artistas sujeitos-periféricos (lideranças com uma significativa trajetória em movimentos culturais nas periferias), nos são mostrados no documentário trechos de performances e espetáculos e imagens do dia a dia das periferias: pessoas esperando o ônibus, circulando por ruas e becos, comprando doces e salgados em barraquinhas montadas em calçadas de ruas movimentadas, construindo lajes. A qualidade fotográfica, junto à trilha sonora, nos transporta a esses espaços, e os depoimentos prestados pelos(as) artistas revelam as dificuldades de produzir a arte pela arte. A tônica da produção periférica, segundo o modo em que é tratada no documentário, é a da denúncia social, e sem previsão, ao menos naquele curto prazo, de alteração das suas temáticas, centradas, sobretudo, na precariedade das infraestruturas, na violência estatal, no racismo, machismo, lgtbifobia.

Antes de vermos o documentário, perguntei-lhes sobre a importância de saraus, as características dos movimentos periféricos e as razões que teriam vindo a contribuir para o seu êxito, e, finalmente, as heterogêneas, e longe de ser consensuais (mesmo pelas próprias pessoas entrevistadas), definições para o termo “cultura de periferia”. Depois de o ter visto, procuramos encontrar aproximações e distanciamentos entre as respostas dos(das)

---

<sup>7</sup> A “arte reconhecida” foi representada, por exemplo, por imagens do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e por grafites. Em seguida, o grupo assistiu a um vídeo em que um pesquisador discorre sobre a pixação em São Paulo (PEREIRA, 2018), fazendo referência ao fato de as pessoas autoras dessas intervenções na cidade – por ele caracterizadas como um gênero de arte urbana – serem em sua maioria jovens da periferia, que, ao pixarem em muros e paredes de espaços mais centrais da cidade, sobretudo em locais de difícil acesso e de grande visibilidade, deixam as suas marcas (individuais ou coletivas) para se visibilizarem. De certo modo, ocupam assim um espaço que lhes tem sido negado.

alunos(as) e o encontrado no vídeo. Finalmente, pudemos apreciar a canção “Burca”, de *As Clarianas*, e “Corpura”, de *Aláfia*.

Nas entrevistas, houve abundante insumo de formas que, embora não acolhidas por gramáticas normativas de perfil tradicional, estão presentes em diversas variedades urbanas de prestígio, tais como o uso de *ter* por *haver*, de *a gente* por *nós*, de *cê(s)* por *você(s)*, a falta de preposição diante do pronome relativo *que*, o emprego do pronome *ele(a)* como objeto direto anafórico de 3ª pessoa<sup>8</sup>. No nível lexical, aparece no documentário uma série de marcadores conversacionais recorrentes em português brasileiro (tais como *né?*, *sabe?*, *entendeu?*, *não é isso?*, *assim*, *tipo*), além de gírias usuais (p. ex. *curtir*, *quebrada*, *cara*).

O documentário, além de trazer conteúdos outros, heterogêneas vivências e artes pelas vozes de sujeitos-periféricos, trouxe consigo elementos linguísticos representativos de um conjunto de variedades do português brasileiro urbano, transcendendo, também nisso, supostos limites periféricos.

Se certamente este texto (audiovisual) autêntico contribui para a expansão do repertório dos alunos e alunas com novas variantes, e do seu conhecimento sociocultural, fica como aspecto a ser debatido dentro do paradigma transperiférico o trabalho em aula com a arte que facilmente nos chega através da Internet. Uma vez que a ação didático-pedagógica procura “fortalecer expressões culturais e sociais marginalizadas”, “refletir sobre a inserção de conhecimentos desenvolvidos nesses contextos na sala de aula, onde muitas vezes prevalece uma visão restrita e elitista de internacionalização, de língua e de cultura” e dar “visibilidade a novas formas de comunicação e organização comunitária, e trajetórias através das fronteiras sociais e geográficas nacionais e internacionais” (WINDLE *et al.*, 2019), acredito que deva ter um espaço de discussão no escopo do paradigma.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçaram-se aqui algumas linhas referentes a um conjunto de ações didático-pedagógicas em que se tem pretendido posicionar falares e vivências periféricas no centro da sala de aula de PLE. Neste percurso, esta professora de PLE com atuação numa universidade espanhola buscou incluir em suas aulas vozes de pessoas provenientes de zonas periféricas de duas grandes cidades brasileiras, São Paulo e Porto Alegre, além de conscientizar seu alunado quanto à permeabilidade das fronteiras sociolinguísticas.

Se podemos ter como ponto pacífico a relevância do trabalho com a variação linguística e a multiplicidade de gêneros textuais no âmbito de PLE, complica-se o panorama quando a sociedade, e não só a da língua-/cultura-alvo, ao cultivar um ideal de norma-padrão, rechaça à heterogeneidade linguística, ou só a aceita quando diatópica (geográfica), e, ademais, enxerga os corpos como limitados a certos territórios, espaços e “funções”. O trabalho pedagógico que tenta reverter esse quadro de mentalidades certamente vai ao encontro de uma maior inclusão e justiça social.

Não obstante, fica pendente de ampliação como discussão no escopo do paradigma transperiférico o tipo de práxis que traz a periferia à sala de aula por meio de *e-books*, vídeos no *Youtube*, imagens e textos vários disponibilizados na Internet. Questiono se o paradigma tem elasticidade para acomodar tais tipos de práticas docentes, advindas dessas professoras e professores brasileiros(as) (não poucos egressos(as) de Letras sujeitos-periféricos) atuantes no Norte Global junto a seu alunado em lócus “privilegiado”. Supõe-se aqui que projeções transperiféricas estariam também em promover a visibilidade do que é dito, criado e vivido nas periferias em espaços mais centralizados. Trazer outras vivências e formas de resistir à consciência dos que estão no centro não seria contribuir para a humanização de uma e de outra parte, o que, em última instância, se incluiria no escopo do paradigma?

Defende-se aqui que a “centralização” de vozes de pessoas periféricas na sala de aula de PLE vem acompanhada da sua valoração como legítimo modelo de referência linguística. Se

---

<sup>8</sup> Uma das etapas finais da proposta didática foi a da sistematização da retomada do objeto direto de 3ª pessoa num quadro de linhas permeáveis, publicado em Almeida Guimarães (2024).

tal ainda não vem sendo realizado se deve, mais do que a fatores intrínsecos à língua, a uma ideologia que, se já condena fatos linguísticos correntes, habituais, o faz ainda mais incisivamente quando interseccionados com raça e classe social.

Pelas vozes de pessoas periféricas, o alunado de PLE é exposto a uma heterogeneidade de vivências, a um universo criativo e dinâmico. Expande-se assim, além do seu conhecimento da língua, o seu conjunto de conceitualizações do país/cultura(s)-alvo.

Práxis docentes em que se tenta atuar contra visões estereotipadas das periferias, indo na contracorrente das que as reduzem a territórios onde prevalecem privações e violência, parece, finalmente, estar em consonância com bell hooks (2017, p. 23): o trabalho docente deve respeitar a realidade e vivências das pessoas não brancas, cabendo-nos “confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade”.

Refletir sobre isso no nosso contexto de PLE é dotar a nossa área de um propósito maior, de visibilidade mais heterogênea de vozes, do fomento à sua arte, facilitando que ultrapassem fronteiras territoriais. E, a nós todas e todos, sujeitos participantes do evento de ensino-aprendizagem, que ultrapassemos juntos(as) as nossas fronteiras de pensamento. Humanizamo-nos assim um pouco mais, do lado de cá e de lá do Atlântico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA GUIMARÃES, M. A. A pedagogia da variação linguística e a sociolinguística educacional trasladadas ao âmbito do português como língua adicional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 1-14, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44790>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- ALMEIDA GUIMARÃES, M. A. Ensino de português brasileiro como língua adicional numa perspectiva decolonial: do reconhecimento da norma curta como expressão de colonialidade à proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo. *Calidoscópico*, [S.], v. 20, n. 2, p. 485-499, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.07>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- ALMEIDA GUIMARÃES, M. A. *Pluralidade normativa brasileira no ensino de português língua estrangeira: a variável objeto direto anafórico de terceira pessoa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/0V10467>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2020. E-book.
- bell hooks. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020.
- CANDIDO, A. Na noite enxovalhada. (Prefácio). In: ANTÔNIO, J. *Malagueta, Perus e Bacanaço*. São Paulo: Cosac Naif, 2004. p. 5-12.
- CARVALHO, O. L. S. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 267-289.
- CASTILHO, A. T. D. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI Jr., C. (Org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.
- FALERO, J. *Os supridores*. São Paulo: Todavia, 2020.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19–30.
- IBGE. *Tipologia intraurbana: espaços de diferenciação socioeconômica nas concentrações urbanas do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- JESUS, C. M. D. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- PEREIRA, A. B. *Como o pixo tensiona a arte* [vídeo]. 6 agosto 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=dF\\_xHi5qsKE](https://www.youtube.com/watch?v=dF_xHi5qsKE). Acesso em: 22 jun. 2025.
- PEREIRA, P. et al. *Panorama – Arte na Periferia II* [vídeo]. 23 março 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sX-HIOU7Ew>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, [S.l.]*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- WINDLE, J. Paradigma transperiférico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 291-298.
- WINDLE, J. et al. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas-SP, v. 59, n. 2, p. 1577-1589, 2020.