

## 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

### Teaching Brazilian Portuguese as an additional language from a decolonial perspective: from the recognition of *norma curta* as an expression of coloniality to Bortoni-Ricardo's continua proposal

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

Universidad de Salamanca (USAL)

[miley@usal.es](mailto:miley@usal.es)

<https://orcid.org/0000-0002-3865-6502>

**Resumo:** O fato de não termos ainda conseguido nos desvencilhar de uma ideologia que cultua uma norma-padrão anacrônica demonstra como as nossas concepções de língua seguem impregnadas de colonialidade. Procuramos demonstrar aqui que a ideologia da *norma curta* (Faraco, 2004, 2008, 2015b) é um dos nossos expoentes do padrão de poder colonial (Quijano, 2000, 2005), devendo, portanto, ser identificada, delimitada, para que possa assim ser enfrentada. Propomos desprendê-la do nosso ensino de português língua adicional (PLA) por meio da extensão dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) ao âmbito, trazendo a sócio-história de formação do português brasileiro à sala de aula de PLA (o conhecimento das causas) e proporcionando como modelo de referência linguística a fala de quem se encontra às margens.

**Palavras-chave:** colonialidade; sociolinguística aplicada à educação; português língua adicional

**Abstract:** The fact that we have not yet managed to free ourselves from an ideology that cultivates an anachronistic standard-norm demonstrates how our conceptions of language are still impregnated with coloniality. We seek to demonstrate here that the ideology of the *norma curta* ('short norm', Faraco, 2004, 2008, 2015b) is one of our exponents of this pattern of colonial power (Quijano, 2000, 2005), and that it must,

<sup>1</sup> Professora leitora na Universidade de Salamanca, Espanha. É mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e doutora em Filologia Portuguesa pela Universidade de Salamanca.

therefore, be identified, delimited, so that it can be confronted. We propose to detach it from our teaching of Portuguese as an additional language, by extending Bortoni-Ricardo's (2004, 2005) continua to this area of studies, bringing the socio-history of Brazilian Portuguese (the knowledge of the causes) to the classroom, and providing as a legitimate model of linguistic reference the speech of those on the margins.

**Keywords:** Coloniality; Sociolinguistics Applied to Education; Portuguese as an Additional Language

## Primeiras palavras

Colaborar para a apropriação, por aquelas e aqueles que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil, de uma língua que segue o seu devir em outro espaço é a tarefa a que me proponho como professora de português brasileiro desterritorializada: fora do Brasil, ensinando português brasileiro como língua adicional (PLA) numa ex-potência colonizadora, a Espanha. Em comum com o ensino de português brasileiro como língua materna (PLM) está o lidar com uma língua pertencente a uma sociedade de marcada estratificação sociocultural, cuja norma-padrão, forjada entre meados do século XIX e inícios do século XX — num processo de violenta exclusão material e simbólica das variedades linguísticas do seu território (cf. Pagotto, 1998) —, segue norteando o que se deve constituir como língua a ser ensinada.

Este artigo resulta de um conjunto de ações em sala de aula que segue em andamento: o do ensino de PLA tendo por insumo vozes de pessoas que vivem em periferias urbanas, as quais se utilizam tanto de variedades de prestígio ↓ por sua participação, ainda que limitada, em práticas sociais mais letradas ↓, quanto de variedades populares. Neste percurso, defendo uma educação linguística para o âmbito de PLA que provoque a conscientização a respeito da sócio-história do português brasileiro, que enseje o conhecimento das causas da abismal discrepância entre norma-padrão e uso no Brasil e que finalmente contribua com procedimentos que possam vir a auxiliar na superação de um ensino calcado numa norma adventícia/anacrônica/colonial, promovendo assim a legitimação de variantes comumente invisibilizadas (já que invisibilizados seus atores sociais).

Para a compreensão de atitudes linguísticas que seguem imbuídas de colonialidade, recebe aqui renovada importância o refinamento conceitual do termo *norma*, as configurações que tal termo assume no panorama sociolinguístico/sociocultural brasileiro, em especial a *norma curta*: terminologia empregada por Faraco (2004, 2008) para designar uma norma de caráter arbitrário que, em não se aceitando inovações linguísticas — até mesmo as já incorporadas nos principais instrumentos normativos —, dita o que deve ser falado ou escrito, contribuindo para uma cultura do erro e do preconceito linguístico.

Uma sociolinguística aplicada à educação, nos termos propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2015), originalmente voltada ao âmbito de PLM, é aqui resgatada e revestida nas nossas práticas de educação linguística em PLA que se pretendem decoloniais, uma vez que nelas há a busca pela horizontalização das variedades linguísticas (não elevando a norma-padrão a um “ente superior”) e a reivindicação de vozes como modelo de referência linguística distintas das comumente encontradas em manuais didáticos de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro.

O artigo segue dividido nas seguintes seções: “Da norma-padrão à norma curta, do Brasil ex-colônia à nossa colonialidade”, “Os três contínuos de Bortoni-Ricardo”, “Uma proposta de ensino para o âmbito de PLA” e “Palavras finais”.

### **Da norma-padrão à *norma curta*, do Brasil ex-colônia à nossa colonialidade**

Com a padronização linguística, intenciona-se a efetivação de um domínio político, cultural e territorial sobre outros povos ↓ bastante emblemática é a criação de uma norma-padrão no império de Alexandre Magno e o conceito de “língua como companheira do império”, encontrado, por exemplo, no prólogo da *Gramática castelhana* de Antonio de Nebrija (1492). Com a centralização dos estados nacionais europeus a partir do Renascimento consolida-se a identificação de língua com norma-padrão: são construídas as línguas nacionais/oficiais e surgem políticas linguísticas que visam à homogeneização linguística nos territórios.

Romaine (1994) nos lembra que norma-padrão é um conceito europeu, com critérios baseados em características das normas-padrão europeias e em valores culturais europeus. Faraco (2004) associa tal concepção à de Milroy (2001), que, ao afirmar que a padronização linguística não é um universal, demonstra como o pensamento linguístico tem sido “contaminado” por uma ideologia da norma-padrão (Faraco, 2004, p. 45).

Arraiga-se a uma norma-padrão identificando-a como “a língua”. Naturaliza-se então um padrão artificialmente construído, e o que foge a ele passa a ser tido como erro – manifestação a ser evitada para que não se “descomponha” a língua.

As atitudes linguísticas no Brasil reverberam esta sobrevalorização, característica dos modernos Estados-nação europeus, de um padrão de língua a ser seguido. Não obstante, no caso brasileiro, pela implementação de uma norma-padrão já ter sido desde o início absolutamente alheia aos usos reais, incluindo os de sua população mais letrada, a problemática normativa adquire contornos ainda mais expressivos.

Como se sabe, no Brasil, o processo de estabelecimento de uma norma-padrão se deu menos por objetivos expansionistas do que por critérios de exclusão social, de segmentos da população do seu território. Usos linguísticos comuns que vinham constituindo o português brasileiro teriam sido desconsiderados em favor de construções de um português d’além mar que já tinha tomado um outro rumo — passado por suas próprias transformações fonético-fonológicas, com importantes consequências para a morfossintaxe. Isso se deveu, vale recordar, a um “projeto de nação” das elites brasileiras, as quais, ao mesmo tempo em que almejavam uma ruptura política com o passado colonial, miravam uma aproximação étnico-linguístico-cultural com a Europa:

Este projeto político tinha como algumas de suas metas formar uma nação branca e europeizada, constituindo uma população homogeneizada culturalmente; e criar um Estado suficientemente forte e centralizado que conduziria o projeto de estruturação da nação. (Gil, 1994, p. 5, citado por Pagotto, 1998, p. 55)

Daí depreendemos tanto as relações sociais de dominação fundamentadas na ideia de raça – em cujas bases, segundo Quijano (2000, 2005), foram classificadas em diferentes hierarquias, lugares e

papeis sociais na estrutura de poder as populações das Américas e, posteriormente, as do mundo – como a ideia eurocêntrica da “homogeneização linguística”, a qual viria a servir de eixo centralizador da nação em construção.

Enquanto em Portugal, o Romantismo ascendeu à norma-padrão as variedades linguísticas utilizadas pela burguesia — entre outros motivos, devido à expansão das vendas de poesias e romances que passavam a alcançar a população usuária dessas variedades —, no Brasil será esta norma portuguesa “atualizada” a que nos servirá de referência linguística. A aproximação com a cultura/língua europeia, como bem nos lembra Pagotto (1998, p. 55), seria uma maneira de a elite deliberadamente se diferenciar dos segmentos mais abaixo na pirâmide socioeconômica. Como ter acesso à norma lusitana proviria de rigorosa educação (privilegio de poucos), estaria garantida a exclusão dos demais segmentos sociais, o da população não-branca.

Neste contexto de sobrevalorização de uma norma, vale ressaltar que se enfrentavam tanto as variedades populares brasileiras, então nomeadas “português de preto” (ou “pretoguês”), “língua de negros boçais e de raças inferiores” (cf. Christino, 2002), tidas como “sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração” (Faraco, 2004, p. 43), quanto as variedades da elite brasileira letrada quando demasiadamente interrelacionada com as variedades populares (estas resultantes dos profundos contatos do português com línguas indígenas e africanas). Ademais, reagia-se ao projeto romântico de “abrasileiramento” do padrão, uma vez que, se concessões fossem feitas, o português brasileiro popular correria o risco de ser “nobilitado” (Faraco, 2015a, p. 66).

O pensamento predominante da elite intelectual da época se manifesta de modo contundente no discurso de Joaquim Nabuco em 1898 (cf. Pinto, 1978, p. 197-198, citado por Faraco, 2015a), na comemoração do primeiro aniversário da Academia Brasileira de Letras:

A raça portuguesa, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade da língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. A língua é um instrumento de ideias que pode e deve ter uma fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagram em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias da sua grande época... Nesse sentido, nunca virá o dia em que Herculano ou Garrett e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira. (p. 62-63)

Herdamos uma epistemologia eurocêntrica que associa norma-padrão à língua e, num anseio de aproximar-nos do pensamento europeu, da cultura e da “cor” europeia, adotamos uma norma-padrão não só formada, mas que já tinha sido reformada em território europeu, o que a tornava consideravelmente distante dos usos linguísticos da população brasileira (novamente, não só da população iletrada, mas também da minoria letrada).

A adoção de uma norma outra, exógena e extemporânea, que se distanciava do local e se afixava à Europa, é aqui considerada uma operação do padrão de poder colonial, da “colonialidade do poder” (cf. Quijano, 2000, 2005), uma vez que, seguindo a lógica colonial, profunda e duradoura no tempo, reverbera – pós-independência política – racialização e eurocentrismo. A colonialidade se manifesta na adoção de uma norma já atualizada em Portugal, na sobrevalorização de uma tradição gramatical que

não acata (ou minimamente acata) inovações linguísticas e na manutenção de atitudes linguísticas que seguem apontando erros em toda parte.

Apesar de todos os nossos avanços nos estudos sociolinguísticos e na produção acadêmica sobre educação e diversidade linguística, inclusive do nosso *boom* gramatical, em que novas gramáticas que levam no título a designação “português brasileiro” e que, de fato, o têm em seu bojo, terem saído à luz (Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016; Bagno, 2012), seguimos mantendo uma carga de atitudes linguísticas que rechaça a heterogeneidade e o respeito às variantes, sobretudo às populares, continuamente perdendo a chance de assumir “nossa cara linguística”, nos termos de Faraco (2015b).

Seguiria então perseverando entre nós uma “identidade linguística exterior”, proveniente da “memória metálica de ideias linguísticas que ainda sofrem os efeitos da colonização”, como se refere Mariani (2011, p. 240) ao tratar dos confrontos no início do século XX entre Carneiro Ribeiro e Rui Barbosa em torno da redação do primeiro Código Civil, em que a preocupação estava mais em apontar erros linguísticos do que na natureza jurídica do documento.

De acordo com Faraco (2004):

Como a distância entre a norma culta e o padrão artificialmente forjado era muito grande desde o início, enraizou-se, na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso — mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes — de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores. (p. 43)

Se por um lado, tivemos a “independência”, por outro, como já nos revelava E. Guimarães (1994), tivemos “a inferioridade como efeito ideológico da relação do brasileiro com a língua que fala e/ou escreve” (paras. 60-62).

A ideologia da *norma curta*, esta que aponta erros em toda parte, segue presente no que Faraco denomina “consultórios linguísticos” na rádio e TV, nos manuais de redação de grandes jornais, em *blogs* na Internet ou em colunas em revistas/jornais sobre “erros comuns em português”, nas elaborações de questões de concursos públicos e nas revisões de editoras. E é assim que as ideias linguísticas que sofrem os efeitos da colonização predominam entre nós; também num ensino de língua e produção de material didático em que não se admite a variação que não seja a geográfica ou em que se evita/limita/estereotipa a fala da população brasileira não-branca e não-central.

O refinamento do termo *norma* segundo o quadro sociolinguístico brasileiro (expresso na tríade norma-padrão, norma culta/variedades de prestígio e variedades populares) e o nome dado a uma ideologia, a “norma curta”, é um passo fundamental na conscientização da nossa complexidade sociolinguística e sociocultural, que nos faz identificar com maior clareza atitudes que remetem a ideias concebidas durante o colonialismo, proporcionando-nos maior lucidez para enfrentá-las em nossas práticas de ensino.

## Os três contínuos de Bortoni-Ricardo

A fim de conscientizar o alunado de PLM do peso que a variação linguística de caráter sociocultural assume no país e, para tanto, servindo-se dos avanços sociolinguísticos e da antropologia social, a

sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo vem a combinar num mesmo aparato teórico-metodológico três contínuos, de urbanização, de letramento e de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005):

*Continuum* de urbanização:

✕

[+rural]

[+urbano]

*Continuum* de letramento:

✕

[+oralidade]

[+letramento]

*Continuum* de monitoração estilística:

✕

[-monitorado]

[+monitorado]

(Bortoni-Ricardo, 2004, 2005)

O *continuum* de urbanização teria em uma extremidade as pessoas usuárias das variedades rurais social e/ou geograficamente isoladas; na outra, a população usuária das variedades urbanas de prestígio, as quais, socio-historicamente, têm recebido maior influência da codificação linguística e de dicionários e gramáticas. Entre os dois polos estaria a população que se localizaria numa área rurbana, constituída por (i) migrantes de origem rural que conservam seus antecedentes linguístico-culturais, (ii) pessoas pertencentes a comunidades interioranas semirrurais, “submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52) e (iii) pessoas das comunidades urbanas das periferias onde se nota influência rural na cultura e na língua (p. 65). As variedades populares, em que se encontram de forma mais expressiva construções linguísticas provenientes sobretudo dos intensos contatos linguísticos com línguas indígenas e africanas ao longo do período de escravização, estariam mais à esquerda do contínuo ([+rural/rurbano]); as variedades de prestígio, o conjunto das normas/variedades cultas, mais à direita ([+urbano]).

O contínuo de urbanização é de bastante relevância para o entendimento de um dos principais aspectos da formação sócio-histórica do português brasileiro. A economia brasileira era fundamentalmente rural até meados do século XX e, em poucas décadas, o Brasil se tornou um dos países mais urbanizados do mundo, fator de peso na conformação do quadro sociolinguístico brasileiro atual. Vale ressaltar, no entanto, que as interações/interinfluências entre as variedades populares e de prestígio, fruto do acelerado êxodo rural, da democratização do ensino, da expansão da mídia e das demais redes de conexões entre pessoas de diferentes origens, apesar de contribuírem para um certo “nivelamento linguístico” (cf. Lucchesi, 2015), não impedem preconceitos de base linguística, que se dão sobretudo ao se identificarem traços mais atrelados a variedades populares (como, por exemplo, uma frequente falta de concordância nominal ou de concordância verbal relativa à ordem sujeito-verbo).

Um dos contributos importantes do contínuo de urbanização advém do fato de que Bortoni-Ricardo propõe dois tipos de regras variáveis distribuindo-se ao longo deste contínuo: de estratifica-



ção contínua (*regras graduais*), que pertenceriam ao repertório de quase toda a população brasileira, incluindo a de falantes com alto grau de letramento — p. ex. o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto (‘Vi *ele* correndo pela rua’) e a oração adjetiva cortadora (‘A casa [-] que eu moro’) — e os de estratificação descontínua, próprios das “variedades regionais e sociais mais isoladas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 40) — p. ex. a vocalização da palatal lateral (traba[j]o) ‘trabalho’, o rotacismo (c[r]aro ‘claro’), a omissão do /R/ final de substantivos (calo[-] ‘calor’), a concordância não frequente (tanto nominal como verbal). Em outras palavras, os traços graduais integrariam as variedades prestigiadas (ou seja, o conjunto das variedades urbanas cultas, a “norma culta”), e os descontínuos estariam mais fortemente atrelados às variedades populares, tendendo a ser “descontinuados” em comunidades urbanas (onde tendem a receber avaliação negativa).

Bortoni-Ricardo propõe que se explique ao alunado as motivações para os fatos linguísticos mais característicos das variedades populares, tais como o arcaísmo de *inté* (‘até’) e *dispois* (‘depois’, do latim *de+ex+post*), a regularização encontrada em *ponhei* (‘pus’; processo comum na aquisição de língua materna), o rotacismo em *sor* (‘sor’), o qual ocorre devido à aproximação fonética entre /l/ e /r/ pós-vocálico, comum em outras línguas, e assim por diante. Pelo conhecimento das causas o objetivo seria o de dirimir possíveis preconceitos.

O segundo contínuo, o de letramento vai desde os eventos linguísticos não mediados pela escrita (p. ex. conversas no domínio do lar) aos por ela mediados (p. ex. conferência acadêmica que tem por base um texto escrito). Já o de monitoração estilística parte de um menor grau de atenção dada à fala (p. ex. conversas espontâneas, em que se tem domínio do tema e intimidade com o(a) interlocutor(a)) até chegar a um maior controle (p. ex. eventos que exigem uma preparação com antecedência, que se caracterizam por uma maior pressão comunicativa, seja por sua carga cognitiva, seja pelo seu público-interlocutor).

Como se nota, enquanto o *continuum* de urbanização remete às características socioecológicas do(a) enunciator(a), sua origem, antecedentes e atributos, o de letramento e de monitoração estilística limitam-se aos eventos linguísticos propriamente ditos.

Pelos contínuos evidencia-se que à norma-padrão caberia apenas uma parcela das práticas sociais, as de maior letramento e monitoração estilística; cabendo salientar que, mesmo em práticas mais monitoradas de falantes [+urbanos] com alto grau de escolarização, não é incomum o uso de construções não acolhidas pelas gramáticas normativas de perfil tradicional (ou seja, mesmo em tais práticas se evidencia o sistema vernáculo brasileiro, representado pelo que a autora denomina “traços graduais”).

É conhecido o fato de que os avanços nos parâmetros curriculares em PLM e a obrigatoriedade de os livros didáticos da escola básica terem alguma atividade relacionada ao tema da variação linguística não têm resultado suficientes<sup>2</sup>, visto que, ao se colocarem em perspectiva discursos que circulam na sociedade sobre variação linguística (na mídia e nos próprios livros didáticos), percebe-se o apelo à norma *curta* e a diversos preconceitos de base linguística, sobretudo direcionados às variedades populares.

<sup>2</sup> Em 2008, Faraco alerta para o fato de que

Raramente os livros didáticos tratam da variação social — isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/standard). (p. 180)

### Nas palavras de Faraco e Zilles (2015)

(...) como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos, escravocrata), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional. (p. 8)

Os autores avançam sobre a necessidade de refletirmos sobre “nossa cara sociolinguística e sua história”, a história normativa (p. 11).

(...) parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos. (Faraco & Zilles, 2015, p. 9)

Argumenta-se aqui que os principais pontos de uma pedagogia da variação linguística, os quais se fundamentam numa reflexão crítica sobre a realidade sócio-histórica e sociolinguística do PB, na conceitualização das suas diferentes normas socioculturais e na busca de uma reorientação das práticas, por exemplo, por meio do uso dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), vêm a beneficiar também o ensino do português brasileiro àqueles que, não o tendo como língua materna, por ele se interessam.

Embora se deva lembrar que, enquanto os professores de PLM não deveriam ensinar ao alunado o que já sabe, isto é, a falar português brasileiro (cf. Cyranka, 2015), ao alunado de PLA, além da reflexão sociolinguística e sócio-histórica, cabe o ensino da escrita e da fala em português brasileiro, tanto em situações que requerem maior monitoramento quanto nas menos monitoradas. A essa expansão da sua mobilidade sociolinguística, por que não somar à sua conscientização os nossos conflitos normativos de base colonial?

### Uma proposta de ensino para o âmbito de PLA

Com o intuito de que nossa prática didático-pedagógica, fundamentada numa sociolinguística aplicada à educação, dialogasse com práticas que visam à decolonialidade das ideias linguísticas e do ensino da língua, optamos por selecionar como vozes de referência linguística para o alunado as vindas das entrevistadas e entrevistados do documentário *Panorama – Arte na Periferia II*, dirigido por Peu Pereira (2020). Trata-se de um documentário em que pessoas da periferia sul da Grande São Paulo nos relatam o desenvolvimento dos movimentos culturais e artísticos na região ao longo das últimas duas décadas.

Além das entrevistas, em que há a reflexão por parte dos(das) artistas a respeito de questões identitárias, territoriais e relativas à produção artística na/da periferia, encontram-se no documentário cenas de eventos, espetáculos e performances. Podemos ver declamações de poemas em saraus, danças, cantorias, trechos de peças teatrais e cenas de feiras literárias e do dia a dia (trânsito de carros, ônibus, trens, pessoas; compras em barraquinhas de salgados nas calçadas, crianças jogando bola pelas ruas e becos, o “cinema na laje”).



Não há entraves linguísticos de grande monta para o entendimento das canções e das falas dos entrevistados e entrevistadas por parte do alunado, um grupo formado por oito alunos espanhóis de Nível B2 (cf. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* [Conselho da Europa, 2001]), equivalente ao Nível Intermediário II (cf. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* [Brasil, 2020]). A proximidade entre português e espanhol e o nível linguístico intermediário do alunado faz que somente alguns itens lexicais (sobretudo gírias) sejam objeto de dúvida.

Na abertura do documentário somos envolvidos pela canção *Burca*, do Grupo Clarianas, cuja proposta resgata a memória das mulheres cantadeiras, o papel da “mulher ancestral” (Costa, 2018) na música popular brasileira. Nota-se uma tentativa do grupo musical de resgate de conhecimentos e vivências outras, sobretudo de base indígena e africana.

Entende-se que:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos & Meneses, 2009, p. 7)

Nota-se a tentativa dessas artistas em denunciar a supressão de saberes, a procura por resgatá-los, visibilizá-los e enaltece-los na sua arte.

Pede-se então ao alunado que preveja o que as entrevistadas e entrevistados dirão quanto aos seguintes tópicos (posteriormente tratados no documentário): (i) definição do termo “cultura da periferia”, (ii) saraus e a sua importância, (iii) motivo do sucesso dos movimentos periféricos e (iv) temáticas de que os movimentos periféricos têm se ocupado. Aproveita-se a previsão para mobilizar respostas a “o que, para quem, por que, onde e quando se fala?”. Busca-se assim despertar a consciência e a sensibilidade do alunado para temas, espaços e atores sociais que geralmente não encontramos em manuais didáticos de PLA de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro ou de maior distribuição em livrarias europeias.

Serão as vozes dessas pessoas, periféricas e em sua maior parte não brancas, as que nos servirão de insumo para o tratamento da variação linguística em português brasileiro. Suas falas, com percursos amplos, que vão de graus mais monitorados a menos monitorados, que se movem entre variedades de prestígio (com construções da norma-padrão junto a traços graduais) e variedades populares – o que é tão representativo das manifestações linguísticas em português brasileiro –, as que serão trabalhadas sociolinguisticamente.

Seguem abaixo alguns trechos da fala das pessoas entrevistadas no que diz respeito aos tópicos antes discutidos com o alunado:

00:10:53 Mas eu não sei dizer o que é cultura de periferia, na verdade. Eu só sei viver. Eu não sei dizer. É muito difícil definir, porque vai ser a cultura de periferia do meu olhar, do meu ponto de vista, assim.

- Elizandra Souza

00:16:41 Eu nunca rotulei minha arte pra esse lado. Minha arte, ela é um fruto dos saraus, com certeza. Meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei meus poema, alguém aplaudiu, e quis, e conheceu, e cantou o refrão “O dono da minha cabeça”, e eu ia lá, o povo curtiu. Não existia celular, não existia nada. E aquilo pra mim... as primeiras pessoas que reconheceram que eu também era um artista. Então foi muito importante pra mim, porque eu não sabia que eu podia ser *um artista*.

- Eduardo Brechó

00:20:49 Quando tem um sarau que as pessoas vão pela primeira vez, elas apenas assistem. E quando elas começam a frequentar, elas se sentem acolhidas e se sentem iguais. Quando as pessoas se sentem iguais, elas se mostram. Então a arte, os movimentos culturais, elas dão voz, ela democratiza *a voz*. Todos têm direito a voz, né? Preste bem atenção nos saraus. As pessoas começam bem tímidas. Elas levam um pedacinho de papel e elas tremem quando estão lendo. E de repente a gente vê a pessoa cantando, declamando, tudo decorado, criação dela, né? Então, a arte é o lugar de todos, para todos.

- Maria Vilani

00:21:40 Põe na roda as questões sobre a mulher negra, o homem negro periférico, a nossa geografia, a nossa falta... a falta de estrutura da quebrada, assim, que por mais que a gente ame estar aqui, é muita peleja desnecessária, sabe? É muito tempo. O tempo é o nosso único, cara, valor de fato, assim, porque ele realmente passa. O tempo vai, ele anda, nada faz *ele* parar, entendeu? Então a gente perde *ele* por conta de coisas que, tipo, a gente poderia não passar por isso, entende? Se tivesse o mínimo de estrutura, que a gente não tivesse que brigar tanto pra ter cota, pra ter direitos, entende? Então a gente vai continuar falando... A gente fala disso, né?

- Naruna Costa

00:22:42 Por isso que eu digo, o movimento nosso cultural, ele fez sucesso e faz, eu acho, porque nós descemos a cultura do pedestal e beijamos os pés da comunidade. Quando você leva as pessoas pra ir em cima de uma laje assistir um filme, um documentário feito por amigos, você dá a pipoca, cê busca *ela* na escola, põe todo mundo sentadinho... Tem que descer do pedestal, tem que cuidar deles como rei e rainha, não é isso? Como é que ele vai me ouvir? Eu vou aí, irmão. Onde fica a sua escola? Na Penha. Eu vou aí.

00:27:50 Então acho que nós artistas, a nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar as pessoas, despertar *as pessoas*. O artista, ele é a última linha da sociedade, quando ele desiste ou se entrega é porque não resta mais nada. Nós não fazemos a arte pela arte. Nós não temos ainda esse prazer, esse privilégio. Não tem como você escrever um texto e não falar de racismo, não falar de machismo, não falar de homofobia, não falar de fome, não falar de violência. Não tem como.

- Sérgio Vaz

Para além da discussão com o alunado a respeito das correspondências entre suas previsões e o de fato mencionado pelos entrevistados e entrevistadas, outros temas vieram à tona com a leitura dos trechos, tais como a demora para o entender-se como artista por parte do entrevistado Eduardo Brechó (o que deve ter ocorrido, segundo a intervenção de um dos alunos, por “uma sensação do artista de não pertencimento aos cânones”), a falta de infraestrutura e opções de lazer nas periferias das grandes cidades brasileiras, a deficiência de incentivo por parte dos órgãos governamentais para que se permita “florescer” o talento

dos brasileiros, não só no campo das artes, mas também nos esportes (conforme mencionado por um dos alunos). Houve identificação quanto à situação da “timidez vencida a partir do acolhimento” (assim entendida por meio da fala de Maria Vilani) e o interesse em conhecer mais a respeito da produção musical de uma das bandas que aparecem no documentário, concretamente a banda Aláfia.

Também não passou sem discussão a menção feita por Sérgio Vaz sobre a impossibilidade (ainda) de se fazer arte pela arte. Violência, racismo, machismo, homofobia são temáticas que predominam nos seus escritos e de outros(as) artistas periféricos(as). No entanto, ao assistir ao vídeo e deixar que o alunado tenha a oportunidade de vislumbrar este outro Brasil que não está nos livros de PLA, e que, no senso comum (nacional e internacional), é geralmente associado a carências e violências múltiplas, quis fazer que o percebessem também como um espaço de potência: heterogêneo, vivo, criativo, formado por pessoas lutadoras em diversas frentes.

Neste processo de conversas sobre vivências outras não se deixou de tentar despertar-lhes a consciência sociolinguística, por exemplo por meio da identificação das diferentes formas de expressão do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Coube aos alunos buscar nos trechos em destaque variantes de objeto direto anafórico de 3ª pessoa alternativas ao padrão. Com a ajuda da professora, deram-se conta da produtividade do objeto nulo, do pronome *ele(a)* em função de objeto e de sintagmas nominais anafóricos, em detrimento da forma padrão, o clítico acusativo (*o(s)*, *a(s)*, *lo(s)*, *la(s)*, *no(s)*, *na(s)*), o qual não apareceu sequer uma vez em todo o documentário.

Sobre o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto anafórico (“O tempo vai, ele anda, nada faz *ele* parar, entendeu? Então a gente perde *ele*...”), coube mencionar que a variante já se apresentava na língua portuguesa em outras sincronias (embora não fosse comum), tendo se fixado no português brasileiro, segundo alguns estudiosos (entre os quais, Avelar & Galves, 2014), pelo fato de línguas da família banto (chegadas ao território brasileiro por conta da escravização), terem uma estrutura em que o pronome sujeito também ocuparia a função de objeto. É uma explicação com base sócio-histórica para um fenômeno linguístico de grande produtividade em português brasileiro.

Chamou-se também a atenção dos alunos para outros traços graduais, por exemplo, o emprego de “*ter* existencial” e da “oração relativa cortadora” (“Quando *tem* um sarau *que* as pessoas vão pela primeira vez, elas apenas assistem”), o emprego da forma *cê* por *você* (“*cê* busca ela na escola”). Apesar de estas não serem formas acolhidas pelo padrão e nem por manuais didáticos de PLA de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro (cf. Carvalho, 2004; Coutinho, 2016; M. Guimarães, 2021) são formas autênticas, vernaculares e que os alunos e alunas podem usar perfeitamente na maior parte das suas interações (tendo em conta que o seu valor social potencialmente negativo estaria restrito a gêneros textuais mais monitorados).

Um traço descontínuo, portanto, mais atrelado a variedades populares e que pode provocar a avaliação negativa da população urbana mais letrada, poderia ser exemplificado pela falta de concordância nominal em “Meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei *meus poema*...”. No entanto, sabemos que a falta de concordância tanto nominal como verbal pode ocorrer ocasionalmente na fala de pessoas usuárias de variedades de prestígio em situações menos monitoradas, como parece ser o caso do entrevistado, que demonstra conhecer a pessoa que grava o vídeo. Uma vez consciente dos seus valores sociais, caberá ao alunado optar ou não pelo seu uso.

Buscou-se aqui visibilizar variantes geralmente ocultadas em manuais didáticos de PLA que reproduzem a *norma curta*, mostrando ao alunado que elas ocorrem nas mais variadas combinações ao longo dos três contínuos de Bortoni-Ricardo. O objetivo é que desta forma se expanda a sua mobilidade sociolinguística com recursos expressivos mais característicos da modalidade oral [+/-monitorada] e da escrita [-monitorada], necessários à boa parte das práticas sociais em que se moverá o alunado no Brasil ou na sua interação com brasileiros(as).

## Palavras finais

Defendeu-se aqui como modelo de referência linguística para a nossa sala de aula de PLA vozes de pessoas periféricas, narrando as suas vivências, as suas artes, expressando-se nas suas variantes, as quais vêm a caracterizar o português brasileiro efetivamente em uso, em detrimento de um modelo de língua baseado numa norma-padrão adventícia de base colonial. É o quadro sociolinguístico brasileiro sendo revelado ao alunado tal como ele é, com os seus traços graduais e descontínuos.

Nesse sentido, foi a produção sociolinguística aplicada à educação em português brasileiro como língua materna, expressa pelos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e pelos preceitos que vieram a conformar uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b), a que me serviu de base para as minhas práticas didático-pedagógicas em PLA que se pretenderam/pretendem decoloniais. Desta produção sociolinguística, extraí a importância de trazer à sala de aula a história de formação do português brasileiro, o conhecimento das causas para boa parte da heterogeneidade das nossas manifestações linguísticas, utilizando para tal um aparato teórico-metodológico econômico, e neste percurso busquei horizontalizar diferentes vozes como modelo de referência linguística.

Chegado a tal ponto, no qual haveria certa conscientização por parte do alunado em situação privilegiada/central a respeito das nossas mazelas por conta da escravização e a respeito da potência que surge das margens, em que aspecto este novo estado de conhecimentos contribui para a mudança da vida das populações subalternizadas, uma vez visibilizadas? Descobrir nova música para consumo não é novamente nos inserir no “sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (nos termos de Grosfoguel, 2008) do que estamos tentando nos desvencilhar?

Práticas didático-pedagógicas que visam naturalizar como modelos de referência linguística a fala de pessoas periféricas e pôr suas vivências em primeiro plano, aliadas à busca de dar a conhecer as causas (ao público do centro) para assim dirimir preconceitos baseados na ignorância, não podem vir a ser processos que favorecem a humanização de uma ou outra parte?

Se tais pretensões não podem finalmente ser alcançadas, se a decolonialidade nessas práticas ainda é incipiente, certo é que o pensar/fazer-se/descobrir-se da professora de PLA nas “fronteiras criadas pela imigração” (Mignolo, 2010) é um considerável passo na sua aprendizagem de uma “gramática de(s)colonial”.

## Referências

AVELAR, J.; GALVES, C. 2014. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. *Linguística* [online], **30**(2): 241-288.

- BAGNO, M. 2012. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo, Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2004. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, S. M. 2005. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo, Parábola Editorial.
- BRASIL. 2020. Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão - FUNAG. <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>
- CARVALHO, O. L. de S. 2004. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed.). São Paulo, Edições Loyola, p. 267-289.
- CASTILHO, A. T. 2010. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, Editora Contexto.
- CONSELHO DA EUROPA. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- COSTA, C. 2018. Grupo Clarianas resgata a memória das mulheres cantadeiras do Brasil. *Ideias delas Portal*. <https://ideiadelas.com.br/grupo-clarianas-resgata-a-memoria-das-mulheres-cantadeiras-do-brasil/>
- COUTINHO, V. A. 2016. *Variação linguística no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa*. Brasília-DF. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21783>
- CHRISTINO, B. P. 2002. *‘Português de gente branca’ – certas relações entre língua e raça na década de 1920*. São Paulo-SP. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo – USP.
- CYRANKA, L. 2015. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: A. M. S. ZILLES; C. A. FARACO (eds.), *Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 31-51.
- FARACO, C. A. 2008. *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial.
- FARACO, C. A. 2015a. Desde quando somos normativos? In: A. C. VALENTE (ed.), *Unidade e variação na língua portuguesa: Suas representações*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 59-70.
- FARACO, C. A. 2015b. Norma culta brasileira: Construção e ensino. In: A. M. S. ZILLES; C. A. FARACO (eds.), *Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 19-30.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. 2015. Introdução. In: A. M. S. ZILLES; C. A. FARACO (eds.), *Pe-*



*dagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 7-15.  
GROSFOGUEL, R. 2008. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80): 115-147.

GUIMARÃES, E. 1994. Sinopse dos estudos de português no Brasil. *Relatos* 1. [https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_01.html](https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html)

GUIMARÃES, M. A. A. 2021. Variantes do objeto direto anafórico em manuais de português brasileiro como L2. In: C. TEIXEIRA et al. (Orgs.), II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas. Bragança, Instituto Politécnico, p. 67-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.34620/lusoconf.2019>

LUCCHESI, D. 2004. Norma linguística e realidade social. In: M. BAGNO (ed.), *Linguística da norma*. São Paulo, Edições Loyola, p. 63-92.

LUCCHESI, D. 2015. Língua e sociedade partidas: A polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo, Editora Contexto.

MARIANI, B. 2011. A redação do código civil. In: M. BAGNO; X. C. LAGARES (eds.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 237-257.

MIGNOLO, W. 2010. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

MILROY, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4): 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

PAGOTTO, E. G. 1998. Norma e condescendência: Ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 2: 49-68.

PEREIRA, P. (Roteiro, Direção e Montagem), SOLIDADE, F. (Fotografia); SOARES, D. F. F. (Som direto); EMBÓN, D. (Produção executiva); LIMA, C.; EMBÓN, D.; SENA, J. C. (Produção); PEREIRA, P., & VARGAS, G. (Edição). VARGAS, G. 2020. *Panorama – arte na periferia II*. São Paulo, A Ponte Audiovisual. <https://www.youtube.com/watch?v=8sX-HIOU7Ew>

PERINI, M. A. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo, Parábola Editorial.

PERINI, M. A. 2016. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, Editora Vozes

QUIJANO, A. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 11(2): 342-386. doi: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>

QUIJANO, A. 2005. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, Clacso.

ROMAINE, S. 1994. Language standardization and linguistic fragmentation in Tok Pisin. In: M. MORGAN (ed.), *Language and the social construction of identity in creole situations*. Los Angeles,



Center for Afro-American Studies – UCLA, p. 19-42.

SANTOS, B de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). 2009. *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina.

*Submetido:* 02/05/2022

*Aceito:* 12/10/2022